



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Pérez Castro, J. (2019).
Aportes de la responsabilidad social universitaria para la
inclusión social.
En A. Hirsch Adler y Autor (Coords.), *Ética profesional y
responsabilidad social universitaria: experiencias
institucionales* (pp. 199-215). Ciudad de México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Aportes de la responsabilidad social universitaria para la inclusión social¹

Judith Pérez-Castro

INTRODUCCIÓN

El concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) surge hacia finales de la década de los noventa del siglo pasado como una estrategia para replantear la relación entre las instituciones de educación superior y otros actores sociales, como el mercado, los empleadores, las comunidades locales y el Estado. Sus orígenes se remiten al de responsabilidad social corporativa, introducido entre las décadas de los cincuenta y sesenta, por el cual las empresas se comprometían voluntariamente a contribuir al bienestar de sus empleados, así como al mejoramiento económico, social y ambiental (Barroso, 2008).

En la educación superior, el término empieza a cobrar relevancia a partir de la Segunda Conferencia Mundial, organizada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) en 2009. Allí, se instó a las universidades a fortalecer sus vínculos con la comunidad y a tomar un papel más activo en la solución de problemas como la pobreza, los conflictos bélicos, la exclusión y el cambio climático, entre otros.

Cinco años después, los rectores de Iberoamérica se reúnen en Río de Janeiro para consolidar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Todos coincidieron en que era necesario replantear el papel de las universidades, dados los cambios que se estaban generando

1 Este capítulo es parte de los resultados de la investigación: "Inclusión educativa, discapacidad y educación superior. Análisis de dos universidades públicas mexicanas" (IN300516), financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

tanto en la producción y la trasmisión de conocimientos como en la vida social. Para lograrlo, se plantearon diez claves estratégicas, entre ellas la responsabilidad social y ambiental, a la que se consideró como un compromiso irrenunciable de las instituciones (Universia, 2014).

Así, poco a poco, la RSU fue ocupando un lugar cada vez más importante en las políticas públicas y en la agenda de la educación superior. A través de ella, se busca articular las funciones sustantivas de investigación, docencia y extensión, ampliar la participación de todos aquellos que de alguna manera forman parte de la dinámica institucional y gestionar los impactos, positivos o negativos, que las instituciones ocasionan en la vida de los sujetos y de la sociedad (Vallaey, 2008).

Lo que a continuación presentamos se deriva de una investigación de mayor calado, cuyo objetivo es analizar los obstáculos y las posibilidades que las personas con discapacidad tienen para ingresar, permanecer y egresar de la educación superior. Como parte de este proyecto, entre otras cosas, hemos realizado una revisión de las políticas federales e institucionales que se han implementado en las últimas dos décadas para favorecer la inclusión de este sector de la población. En este capítulo, discutimos algunos de los aportes que se pueden hacer desde la RSU para el desarrollo de prácticas y contextos inclusivos.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La responsabilidad social es un tema que ha provocado un amplio debate en los establecimientos de nivel superior y más concretamente en las universidades latinoamericanas. Sus orígenes, relacionados con el medio empresarial, han dado pie a una serie de posturas a favor y en contra. En un extremo del *continuum*, se encuentran aquellas que cuestionan la pertinencia de su uso, dada la naturaleza de las instituciones educativas y, en el otro, están aquellas que intentan trasladar acriticamente los estándares de la responsabilidad social corporativa a la educación (Vallaey, De la Cruz y Sasía, 2009).

La RSU es una perspectiva relativamente reciente, que busca articular los fines y las funciones institucionales para crear condiciones que contribuyan al cambio social. La responsabilidad se define con base en lo que éstas “deben” responder y no a partir de lo que “deciden” responder (De la Cruz y Sasia, 2008); es decir que la misión de los establecimientos educativos no se puede limitar a la mera satisfacción de las demandas sociales, sino que su verdadero objetivo es la transformación social y la construcción de un mundo más justo y habitable para todos.

Existen dos grandes perspectivas para entender la RSU, la primera centra su interés en los impactos que las instituciones tienen en los contextos en donde se encuentran, ya sean económicos, sociales o ambientales, mientras que la segunda busca el trabajo colaborativo con la comunidad a través de los programas de extensión universitaria y compromiso social (Martí-Noguera y Martí-Vilar, 2003).

Para el enfoque de los impactos, la rendición de cuentas es un proceso fundamental en el trabajo institucional y abarca no sólo la cuestión financiera; es decir, en qué y cómo se utilizan los recursos públicos, sino además los efectos que las instituciones tienen en la calidad de vida de los habitantes de la localidad, los cambios que producen en el medio ambiente, la forma en que cumplen con la legislación laboral y otras consecuencias que pueden resultar de su funcionamiento. Dos elementos importantes aquí son, en primer lugar, la idea de responsabilización, que significa que los establecimientos tienen que hacerse cargo de sus acciones (o inacciones) y reconocer que existen posibilidades reales de ser sancionados, si así lo ameritan (Alatorre, 2006). En segundo, la participación de las partes interesadas (*stakeholders*), que alude a todos aquellos agentes que se benefician o que de alguna manera son afectados por las políticas, funciones y decisiones institucionales (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009), ya sean académicos, estudiantes, administrativos, autoridades locales o regionales, empresarios, proveedores, representantes de la comunidad, de la sociedad civil o de organizaciones no gubernamentales e, incluso, otras instituciones educativas.

Por otra parte, está el enfoque centrado en la comunidad, en donde lo principal es el lugar que los establecimientos ocupan en el desarrollo, su contribución a la solución de los problemas sociales y los vínculos que pueden instaurar con otros agentes (Vallaey, 2008). En este caso, se pugna por construir un diálogo con los diferentes miembros de la comunidad para que entre todos determinen hacia dónde se debe dirigir la intervención institucional, cuáles son las necesidades más urgentes y de qué manera se pueden obtener mayores beneficios tanto para las universidades como para la sociedad. Algunas cuestiones que han sido abordadas desde esta perspectiva son el combate a la pobreza, el desarrollo con equidad, el bienestar social, la inclusión, la igualdad de oportunidades, la protección del medio ambiente y la formación en valores (Universia, 2014).

Como parte de este enfoque, se encuentra la perspectiva transformacional de la RSU, que apunta hacia una participación más propositiva de las universidades. Esta transformación comprende no sólo la dimensión social, sino también la institucional, a través de la articulación y el trabajo sistemático en los siguientes cuatro ámbitos:

a) La formación. Requiere el desarrollo de modelos de aprendizaje-servicio, en donde los estudiantes se formen no sólo para ejercer una profesión, sino para ser ciudadanos responsables. En esta perspectiva, es fundamental promover la adquisición de competencias que permitan una mayor comprensión de la realidad y que se concreten en mayores niveles de bienestar para todos. El aprendizaje-servicio permite que los estudiantes tomen conciencia de las necesidades reales del entorno; favorece el desarrollo de compromisos en diferentes niveles, personales, organizacionales, cívicos, éticos o sociales, a través del aprendizaje permanente, la reflexión y la sensibilidad, y fomenta la creación de espacios para la formación ética, valoral y ciudadana (Gaete, 2012).

b) La investigación. Aquí, la RSU busca que la generación de conocimiento atienda las necesidades locales, nacionales y globales, contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas y propicie el pensamiento crítico. La investigación socialmente responsable tiene que ir más allá de la creación de una nueva teoría, modelo o concepto.

Significa reflexionar sobre el lugar que ésta ocupa en el logro de la justicia social, en la construcción de un mundo sustentable y en la formación de ciudadanos más responsables y autónomos (Vallaey, 2008).

Esto unifica el concepto de investigación y ciudadanía socialmente responsables, el cual se fundamenta en tres relaciones: entre el investigador y su investigación, entre el investigador y los participantes de su investigación y la relación entre el investigador y el compromiso con la aplicación práctica de los hallazgos (Reyes, Muñoz y Salas, 2009: 39).

c) El liderazgo social. Éste es un rol que las universidades han asumido desde sus inicios y que en gran medida se sustenta en las funciones que le dan sentido; es decir, la producción, la trasmisión y la difusión del conocimiento. No obstante, hoy más que nunca se hace necesario analizar el papel que éstas desempeñan, dados los cambios que fenómenos como la globalización han acarreado en la vida de los sujetos y de otros agentes sociales. Este nuevo liderazgo necesita trascender las fronteras institucionales, renovar su compromiso ético con la sociedad, fortalecer la participación de las universidades en el debate de los grandes temas sociales, ampliar la labor educativa hacia los diferentes sectores de la sociedad, en particular los más desfavorecidos, y potenciar el trabajo voluntario de todos aquellos que ingresan a la universidad (Kliksberg, 2009 citado por Gaete, 2012).

d) El compromiso social. El compromiso de las instituciones debe expresarse en el logro de la justicia social, el desarrollo sustentable y el bien común. La educación superior tiene que trabajar por la transformación de las condiciones de injusticia y desigualdad en las que viven millones de personas y participar activamente en la construcción de sociedades sustentables, entendiendo la sustentabilidad desde una perspectiva más amplia, que comprenda el desarrollo de la autonomía personal, la defensa de la libertad, el respeto a la dignidad de todos los seres vivos, la convivencia armónica entre las generaciones y el cuidado del medio ambiente.

La identidad de una universidad en clave de responsabilidad se sustenta, como vemos, en su valor transformador; es decir, en su capacidad para ser un laboratorio de innovación social y de cooperación con otros agentes sociales que orienta el marco de lo que hace (lo que enseña, lo que investiga y dónde está presente) hacia la inclusión y la justicia social (De la Cruz y Sasía, 2008: 46).

De este modo, la RSU aspira a que las instituciones sean parte de la sociedad; es decir, que esta última sea el eje de la transformación y no a la inversa. Esto las obliga a plantear nuevas rutas para involucrarse con los diferentes sectores sociales, con una visión a largo plazo, que se materialice en políticas, proyectos y acciones más eficientes, incluyentes y pertinentes (Didou, 2015).

GRUPOS VULNERABLES Y EXCLUSIÓN SOCIAL

El tema de la vulnerabilidad y de las consecuencias que tiene en el bienestar de las personas se ha hecho cada vez más recurrente en el análisis social, especialmente a partir de las críticas hechas a los estudios sobre pobreza, respecto a su limitada capacidad para ir más allá de las variables económicas.

Los factores de vulnerabilidad pueden provenir de diferentes fuentes: a) de las características específicas de los sujetos que los ubican en una situación de desventaja frente a los demás miembros de la sociedad. Aquí se encuentran las personas que son vulneradas por atributos como la edad, el género, la etnia, la discapacidad y las enfermedades estigmatizadas socialmente; b) de las prácticas que reproducen los individuos o grupos y que incrementan sus posibilidades de riesgo como, por ejemplo, las personas que sufren violencia, las que usan sustancias adictivas y las que pertenecen a determinadas minorías sexuales, partidistas o religiosas, y c) como resultado de determinadas variables o circunstancias estructurales que limitan el desarrollo personal y disminuyen las posibilidades de inserción social. En este grupo, están aquellos individuos que carecen de seguridad social, los

que trabajan en el mercado informal o que están desempleados, los que habitan en zonas urbano-marginales y los desplazados por conflictos bélicos, violencia social o desastres ambientales (CEPAL/Celade, 2002).

La vulnerabilidad incrementa el riesgo de exclusión social, pero la relación entre ambas no es lineal. De este modo, puede darse el caso de personas que son vulnerables en su dimensión económica, pero que de alguna manera están integradas socialmente, ya sea porque son beneficiarias de un programa de subvenciones, porque cuentan con algún seguro o servicio de salud, o bien porque participan en redes de apoyo comunitario (Busso, 2001). No obstante, también puede ocurrir lo contrario; esto es, individuos que, aunque no están en situación de pobreza, son excluidos de las oportunidades educativas, de la posibilidad de tener un empleo o de ejercer plenamente sus derechos, porque el origen de su vulnerabilidad se remite a otros factores, como sus rasgos personales, las ideas que socialmente se han construido sobre ellos o la ausencia de un marco jurídico incluyente (Uribe y González, 2007).

La relación entre vulnerabilidad y exclusión tampoco es estática, en ella intervienen múltiples dimensiones y variables que pueden incrementar o disminuir los recursos, las oportunidades y las condiciones de riesgo de las personas. En el nivel estructural, Subirats, Gomà y Brugué, 2005, identifican tres grandes dimensiones generadoras de exclusión social: la fragmentación social por el cambio en la pirámide de edades, la pluralidad de formas de convivencia familiar y la fragilidad ética; la transformación de los mercados laborales como resultado de la economía postindustrial, y el déficit de inclusión por parte del Estado de bienestar. Estos autores coinciden con Busso, al señalar que:

La exclusión es un fenómeno dinámico, es decir, procesal, lo que hace que no se pueda hablar de exclusión en términos binarios (se está o no se está excluido), y haya que hacerlo más bien en términos de trayectoria social y personal por la que los individuos se desplazan por el eje inclusión-exclusión en ambos sentidos (Subirats, Gomà y Brugué, 2005: 19).

Al mismo tiempo, advierten que la exclusión tiene diferentes aristas, se produce a partir de múltiples determinaciones y se cristaliza en diversos ámbitos de la vida social interrelacionados entre sí. Con base en ellos, podemos decir que, igual que ocurre con la vulnerabilidad, la exclusión es el resultado de condiciones o circunstancias que se crean por el desequilibrio entre las distintas dimensiones que sostienen la interacción humana, lo cual reduce las posibilidades de bienestar de los individuos y colectivos.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sostiene que, a la par de los avances que se han alcanzado en el nivel mundial en materia de salud, crecimiento económico y seguridad, en las últimas décadas se ha instaurado una progresiva tendencia hacia la exclusión, que ha minado el tejido social y se ha vuelto un caldo de cultivo para el surgimiento de múltiples conflictos (ONU, 2016). Las principales causas de este problema no distan mucho de las que ya se señalaban hace medio siglo: la pobreza, el desempleo, la edad, el género, la raza, la etnia, la migración y la discapacidad. Aunque, más recientemente, los atributos personales han ido cobrando un peso cada vez mayor en el riesgo de exclusión.

Analicemos los avances en educación, en donde los indicadores parecen haber mejorado en las últimas décadas. Hasta 2014, la tasa bruta de matriculación para la primaria en el nivel mundial era 104.6 por ciento, para los estudios secundarios o media superior estaba en 75.1 por ciento y para la educación superior era de 34.5 por ciento (World Bank, 2016). Estas dos últimas son las que más crecimiento han registrado, alrededor de 15 puntos porcentuales respecto al año 2000.

Sin embargo, las oportunidades educativas son todavía muy reducidas para muchas personas, particularmente para las más vulnerables. En Europa, por ejemplo, la población romaní ha sido la más excluida, en países como Bulgaria, Francia, Italia y Rumania, en donde aproximadamente 10 por ciento de estos niños no asiste a la escuela; Grecia registra el índice más alto, con 35 por ciento. En América Latina, los más desfavorecidos son los niños indígenas, los cuales son tres veces más propensos a quedar fuera del sistema escolar en comparación con los no indígenas (ONU, 2016).

Otro colectivo social reiteradamente excluido es el de las personas con discapacidad, que en general tiene un logro educativo mucho más bajo que el resto de la población. En Europa, aproximadamente 40 por ciento de las personas con alguna limitación básica (visual, auditiva, de movilidad o de comunicación) logra terminar la primaria y la secundaria inferior, esta cifra es mucho más baja (13.5 por ciento) para los que tienen alguna discapacidad por problemas de salud o limitación de larga data (EuroStat-EC, 2014). Esta situación es todavía más crítica en las naciones pobres. El promedio de escolaridad de un adulto con discapacidad en el África Subsahariana y en algunos países de Asia Central y Suroriental es de 2.4 años, mientras que en América Latina y el Caribe es de 3.1 años (Mitra, Posarac y Brandon, 2011).

Aunque la pobreza es una variable que marca importantes diferencias en la escolaridad y el logro educativo, en la mayoría de los países, la pertenencia a una minoría étnica o lingüística y la discapacidad suelen tener un impacto más profundo, especialmente en la primaria y en el primer ciclo de la secundaria. A esto, se suma la baja calidad de los servicios que por lo general reciben los sectores más desfavorecidos, no sólo en términos de la infraestructura y los materiales de estudio, sino sobre todo en lo que respecta a los contenidos y métodos de enseñanza. Lo anterior se convierte en un círculo vicioso que incrementa las tasas de abandono escolar y profundiza la desigualdad entre los que más y los que menos tienen.

Por si esto fuera poco, el género continúa siendo una variable de exclusión educativa. El Informe sobre la Situación Social de la ONU (2016) señala que, de manera global, el logro escolar de hombres y mujeres tiende a ser más alto en la primaria que en la secundaria, probablemente porque en años recientes se ha fortalecido la obligatoriedad de la primera. En los países de bajos ingresos, la distancia promedio entre hombres y mujeres que concluyen la primaria es de 4 puntos porcentuales, mientras que para la secundaria es de 7 (UNESCO, 2015a). Pero, en las naciones que además de ser pobres tienen una fuerte cultura patriarcal, la diferencia entre géneros es mayor. En Afganistán, la diferencia promedio entre hombres y mujeres es de 27 puntos porcentuales para la primaria y de 23 para la secundaria;

en Chad, las proporciones son 17 y 18 puntos respectivamente, en Sudán del Sur, están en 24 y 20, y en Yemen, están en 15 y 15 para cada nivel educativo. En América Latina, Nicaragua y Haití son los que registran la mayor disparidad entre géneros; en el primero, la distancia entre hombres y mujeres que terminan la primaria es de 11 puntos porcentuales y para la secundaria es de 12; en el segundo, las proporciones son 10 y 2 respectivamente (UNESCO, 2015a).

Estas formas de exclusión derivadas de rasgos individuales, como la pertenencia a una etnia, la discapacidad o el género, se superponen con otras de tipo estructural, como la pobreza, el desempleo, la falta de servicios públicos y el ejercicio limitado de los derechos. La educación por sí sola no puede dar solución a todos estos problemas, pero sí puede aportar a la construcción de un nuevo modelo de desarrollo, basado en una perspectiva que reconozca la diversidad humana, promueva la convivencia armónica entre los individuos y ayude a preservar el mundo en que vivimos.

En ese modelo, el crecimiento económico ha de estar regido por el respeto al medio ambiente y la preocupación por la paz, la inclusión y la justicia social [...] Exige un planteamiento abierto y flexible del aprendizaje, que debe extenderse tanto a lo largo como a lo ancho de la vida: un planteamiento que brinden a toda la oportunidad de realizar su potencial con miras a un futuro sostenible y una existencia digna (UNESCO, 2015b: 10).

EL COMPROMISO DE LA RSU CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los sistemas educativos han mostrado un crecimiento sin precedentes en las últimas décadas. Literalmente, millones de personas han logrado tener acceso a la educación, lo que a su vez ha contribuido al mejoramiento de los niveles de bienestar de la población mundial. A pesar de ello, se estima que alrededor de 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes están fuera de la escuela; de ellos, sólo 38 por

ciento tiene posibilidades reales de ingresar al sistema escolar en el futuro (UNESCO, 2015b).

Actualmente, se reconoce que además de la pobreza han surgido otras fuentes de exclusión, las cuales son producto de una serie de acontecimientos que se refuerzan entre sí, incrementan el proceso de vulnerabilidad y se concretan en niveles de precariedad cada vez más altos en lo económico, lo residencial, lo laboral y lo social (Subirats *et al.*, 2004). Sin embargo, en la educación, la exclusión puede tener consecuencias más profundas y de largo plazo, ya que ésta no sólo es la vía para el acceso a otros bienes, derechos y oportunidades, sino que constituye uno de los medios más importantes para la subjetivación de las personas; es decir, para la construcción de su identidad como sujetos y como fin en sí mismos (Bernal, 2014).

En este contexto, las instituciones de educación superior tienen la enorme responsabilidad de crear conocimientos, formar profesionales y desarrollar programas que abonen a la construcción de entornos inclusivos, en donde todos los niños, jóvenes y adultos, independientemente de sus rasgos personales, situación social o diferencias de aprendizaje, puedan ejercer su derecho a la educación e integrarse plenamente a la vida social.

En el III Encuentro Internacional de Rectores de Río de Janeiro, se ratificó el compromiso de las universidades de responder a las necesidades de su tiempo, entre ellas la defensa de la inclusión social y la atención a los grupos más desfavorecidos (Universia, 2014). Como ya señalábamos, en pleno siglo XXI, muchas personas en todo el mundo quedan fuera de las oportunidades educativas, pero ¿qué pueden hacer las instituciones de educación superior al respecto y de qué manera se vincula esto con la responsabilidad social?

En primer lugar, más allá de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión, las universidades cuentan con una gran capacidad transformadora que se sustenta en el principal bien que aportan: el conocimiento, lo que las obliga a señalar los problemas sociales, tomar parte en sus soluciones y comprometerse con el desarrollo humano sustentable. La RSU intenta ofrecer una ruta para la gestión de los diferentes impactos positivos y negativos que las instituciones

generan en los ámbitos educativo, cognitivo, organizacional y social (Vallaey, 2014).

En segundo término, es importante señalar que la RSU no intenta reemplazar la función de otros agentes; es decir, sus planteamientos no pueden ser utilizados para excusar la inacción de los gobiernos, las instituciones públicas, las empresas y los propios ciudadanos. Tampoco trata de convertir a las universidades en lugares de beneficencia pública. Por el contrario, la RSU busca fortalecer el trabajo de las universidades a través de la buena gobernabilidad, la rendición de cuentas, el diálogo con las diferentes partes interesadas y el establecimiento de alianzas para el desarrollo sostenible (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009).

En tercer lugar, la RSU no es una solución mágica para los problemas institucionales o sociales, como toda política pública, requiere un buen diseño, condiciones adecuadas para su implementación, seguimiento de sus resultados y recursos materiales, humanos y financieros que le permitan lograr sus objetivos.

Operar una política al respecto supone entonces no sólo desarrollar modalidades novedosas de relacionamiento con los territorios internos y externos y actores significativos entre ellos, sino elaborar diagnósticos de avances y transformaciones indispensables para enraizar la RSU en la historia de las universidades y, simultáneamente, en la de su entorno (Didou, 2015: 79).

Entendida de este modo, la RSU puede potenciar la capacidad transformadora de los establecimientos educativos y contribuir a la ampliación de las oportunidades sociales. Desde la propuesta de Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009), existen cuatro ejes de la RSU que pueden ayudar con este cometido:

a) Campus responsable. Parte de la pregunta ¿cómo puede la universidad promover un comportamiento organizacional sustentado en prácticas éticas, democráticas y ambientalmente sustentables? El objetivo de este eje es fomentar la actuación socialmente responsable de todos los miembros de la comunidad universitaria a través de la

socialización y el ejercicio cotidiano de valores como el buen gobierno, la democracia, el respeto a los derechos laborales, el buen trato interpersonal y prácticas ambientales sostenibles.

b) Formación profesional y ciudadana. Su cuestionamiento guía es ¿de qué manera debe organizarse la universidad para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad? Tiene como objetivo el diseño socialmente responsable de la formación académica, el fomento de competencias de responsabilidad social en los futuros egresados, la vinculación de los contenidos curriculares con problemas reales de la sociedad y el trabajo continuo con actores externos a la universidad, pero directamente beneficiados o afectados por ella.

c) Gestión social del conocimiento. Este eje se pregunta ¿qué conocimientos debe producir la universidad, entre quiénes debe difundirlos y cómo necesita hacerlo para que las personas se apropien de él y para responder a las carencias cognitivas de la comunidad? Su objetivo es encaminar la actividad científica institucional a través de líneas de investigación con interlocutores externos, que hagan que la producción de conocimientos sea pertinente con las agendas de desarrollo local y nacional, así como con los programas sociales que se implementa en el sector público.

d) Participación social. La interrogante de base es ¿cuál es la manera más eficaz para que la universidad interactúe con la sociedad y logre un desarrollo más humano y sostenible? Su objetivo es la implementación de proyectos con otros actores y grupos sociales, universitarios y no universitarios, para impulsar el aprendizaje permanente entre todos (estudiantes, docentes y comunidad), aportar a la solución los problemas sociales y lograr el bienestar colectivo.

Para cada uno de estos ejes, existen temas específicos que se pueden considerar en la conformación de un proyecto de universidad socialmente responsable:

Campus responsable. Derechos humanos, equidad de género y no discriminación; Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales; Medio ambiente (campus sostenible); Transparencia y democracia (buen gobierno), y Comunicación y *marketing* responsables.

Formación profesional y ciudadana. Presencia de temáticas ciudadanas de responsabilidad social en el currículo (derechos humanos, desarrollo sostenible, ética profesional y cívica, gestión de la responsabilidad social (RS), etcétera); Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario; Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales e Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.

Gestión social del conocimiento. Promoción de la inter y transdisciplinariedad; Integración de actores sociales externos en las investigaciones y el diseño de líneas de investigación; Difusión y transferencia de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos, y Promoción de investigaciones aplicadas a temas del desarrollo (Objetivos del Milenio, Pacto Global, etcétera).

Participación social. Integración de la formación académica con la proyección social (comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo); Lucha contra el asistencialismo y paternalismo en el servicio universitario a la comunidad; Promoción de redes sociales para el desarrollo (creación de capital social), y Participación activa en la agenda local y nacional de desarrollo (Vallaey, De la Cruz y Sasia, 2009: 33).

Estas temáticas no son una lista de cotejo para aplicar mecánicamente. Si bien los autores proponen que se pueden utilizar para diferentes instituciones educativas, no sólo las universitarias, es importante que se analicen y se adecuen a la dinámica de cada una de ellas, así como al proyecto educativo en el que se sustentan. La labor que las instituciones pueden hacer a favor de la inclusión no puede reducirse al cumplimiento de ciertos indicadores, sino que entraña el compromiso de contribuir con la justicia, el bienestar social y la construcción de un mundo mejor para todos.

CONCLUSIONES

La RSU constituye una nueva forma de gestionar las funciones sustantivas y los impactos de los establecimientos de educación superior, sustentada en principios y valores, que busca propiciar un diálogo

entre los actores internos y externos a la institución para atender las necesidades sociales. Sin embargo, sería errado pensar que éste es el único camino para tender puentes con otros agentes e instancias o para abonar a la solución de los problemas sociales; de hecho, a lo largo de su historia las universidades han desempeñado una importante función más allá de la producción del conocimiento.

El principal aporte de la RSU está en que aspira a que las instituciones establezcan canales de comunicación con las diferentes partes interesadas (*stakeholders*), de manera que lo que éstas brindan a la sociedad sea discutido y consensado entre todos. Es este sentido en el que se inscribe su trabajo y contribución a favor de la inclusión. Como hemos señalado, los procesos de inclusión y exclusión dependen de condiciones estructurales e individuales que rebasan los ámbitos institucionales. No obstante, la educación superior puede contribuir a través de la implementación de proyectos, el desarrollo de prácticas responsables, la promoción de redes de colaboración, la transferencia de conocimientos y la participación activa de los agentes gubernamentales y no gubernamentales.

La RSU no se limita solamente a cuestionar o reorganizar las acciones institucionales ni tampoco busca asumir las funciones de otros actores sociales, pero su labor no puede darse en contextos de inequidad, injusticia, conflicto y exclusión; es decir, no hay posibilidad de ser socialmente responsable desde la “torre de marfil”, la meta es la transformación social y el desarrollo humano con sustentabilidad.

REFERENCIAS

- Alatorre, Jorge (2006), “El papel de la transparencia y la rendición de cuentas en la consolidación democrática”, *Acta republicana. Política y sociedad*, vol. 5, núm. 5, pp. 89-93.
- Barroso, Francisco (2008), “La responsabilidad social empresarial. Un estudio en cuarenta empresas de la ciudad de Mérida, Yucatán”, *Contaduría y administración*, núm. 226, pp. 73-91.

- Bernal, Antonio (2014), “La función de la educación para la creación de las capacidades centrales”, *Edetania*, núm. 46, pp. 123-140.
- Busso, Gustavo (2001), *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*, Santiago de Chile, CEPAL/Celade.
- CEPAL/Celade (2002), *Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. Síntesis y conclusiones*, Santiago de Chile, CEPAL/Celade.
- De la Cruz, Cristina y Pedro Sasía (2008), “La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 13, núm. 2, pp. 17-51.
- Didou, Sylvie (2015), “Responsabilidad social universitaria en América Latina: recursos y controversias”, en E. Aponte (edit.), *La responsabilidad social de las universidades: implicaciones para América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 71-96.
- EuroStat-EC (2014), *Disability statistics. Access of people with disabilities to education and training*, Luxemburgo, EuroStat-European Commission, <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_access_to_education_and_training>, consultado el 18 de enero de 2016.
- Gaete, Ricardo (2012), “Responsabilidad social universitaria: una nueva mirada a la relación de la universidad con la sociedad desde la perspectiva de las partes interesadas. Un estudio de caso”, tesis de doctorado, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Martí-Noguera, Juan José y Manuel Martí-Vilar (2013), “Una década de responsabilidad social universitaria en Iberoamérica”, *Revista Española del Tercer Sector*, núm. 25, pp. 145-162.
- Mitra, Sophie, Aleksandra Posarac y Vick Brandon (2011), *Disability and poverty in developing countries: A snapshot from the World Health Survey*, Washington, D. C., The World Bank.
- ONU (2016), *Report on the world social situation 2016. Leaving no one behind*, Nueva York, ONU.
- Reyes, Luz, Diego Muñoz y Doris Salas (2009), “Investigación y ciudadanía socialmente responsable”, *Omnia*, vol. 15, núm. 3, pp. 31-43.

- Subirats, Joan, Ricard Gomà y Joaquim Brugué (2005), *Análisis de los factores de exclusión social*, Cataluña, Generalitat de Catalunya.
- Subirats, Joan, Clara Riba, Laura Giménez, Anna Obradors, María Giménez, Dídac Queralt, Patricio Bottos y Ana Rapoport (2004), *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- UNESCO (2015a), *World inequality database on education*, París, <<http://www.education-inequalities.org/>>, consultado el 21 diciembre de 2016.
- UNESCO (2015b), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, París.
- UNESCO (2010), *World Conference on Higher Education 2009. Final Report*, París.
- Universia (2014), *Carta Universia Río 2014*, III Encuentro Internacional de Rectores, Río de Janeiro, Universia.
- Uribe, Enrique y María González (2007), “La protección jurídica de las personas vulnerables”, *Revista de Derecho*, núm. 27, pp. 205-229.
- Vallaey, François (2014), “University and social responsibility: a mature and responsible definition”, en Global University Network for Innovation (GUNI), *Higher education in the world 5, Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change*, Londres, Palgrave Macmillan, pp. 88-96.
- Vallaey, François (2008), “Responsabilidad Social Universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades”, *Educación Superior y Sociedad*, vol. 13, núm. 2, pp. 195-220.
- Vallaey, François, Cristina de la Cruz y Pedro Sasia (2009), *Responsabilidad social universitaria, Manual de primeros pasos*, México, McGrawHill/BID.
- World Bank (2016), *The World Bank Data. Education Statistics*, Washington, D. C., World Bank, <<http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=education-statistics---all-indicators&Type=META-DATA&preview=on#>>, consultado el 20 de diciembre de 2016.