

**CONCEPCIONES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN LA
FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES DE LAS
FACULTADES DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES SURCOLOMBIANA Y
DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

ALEJANDRO GONZÁLEZ BASTOS

ANDREA KATHERINE LAGUADO ROZO

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD

DE MANIZALES - CINDE

MANIZALES, CALDAS

2018

**CONCEPCIONES DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA
MIRADA DESDE LOS ESTUDIANTES DE LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN DE
LAS UNIVERSIDADES SURCOLOMBIANA Y DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE
CALDAS**

AUTORES:

ALEJANDRO GONZÁLEZ BASTOS

ANDREA KATHERINE LAGUADO ROZO

ASESORA:

Dra. CLAUDIA BIONET GÓMEZ ALZATE

LINEA:

EDUCACIÓN Y PEDAGÓGIA

MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD UNIVERSIDAD
DE MANIZALES - CINDE**

MANIZALES, CALDAS

2018

AGRADECIMIENTOS:

De manera muy especial queremos agradecer a nuestra asesora, Claudia Bionet Gómez Alzate, por su apoyo, acompañamiento y la discusión crítica evocada en los diferentes escenarios que permitieron el buen desarrollo del proyecto de investigación y nuestro proceso de formación; adicionalmente, queremos agradecer a los docentes Jhon Fredy Orrego Noreña y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, por su inestimable apoyo, diligencia y acertada orientación, en los diferentes procesos formativos dentro de la línea “Educación y Pedagogía”; a las universidades por su apertura frente al proceso investigativo y los estudiantes que participaron y aportaron sus valiosas reflexiones en torno a este tema de crucial importancia para todos.

DEDICATORIAS:

A mi familia, por apoyarme siempre y bajo cualquier circunstancia; a mis amigos por las charlas y los afectos que me permiten crecer cada día; a mi amor, por ser huella y luz de mi camino; a Tata, por estar conmigo, silenciosa, paciente, durante todo este viaje.

Alejandro González Bastos.

*Al más especial de todos a Dios Padre Celestial por su fidelidad al hacer realidad este sueño.
A mis padres y hermano Emmanuel Jesús, por ser un apoyo incondicional en cada decisión que asumo en mi vida, por sus consejos, el amor y la formación que han inculcado en mi humanidad,
a mi esposo por su paciencia, por ser ese gestor que me impulsa hacia nuevos y grandes desafíos, a ustedes por siempre mi corazón y mis triunfos.*

Andrea Katherine Laguado Rozo.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| LISTA DE ACRÓNIMOS | 7 |
| LISTA DE ANEXOS..... | 8 |
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO I | 13 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 13 |
| 1.1.1. Descripción del problema..... | 13 |
| 1.1.2. Formulación del Problema..... | 19 |
| 1.2. OBJETIVOS..... | 20 |
| 1.2.1 Objetivo General..... | 20 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 20 |
| 1.3. JUSTIFICACIÓN..... | 21 |
| 1.4. ANTECEDENTES..... | 24 |
| 1.4.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU): | 24 |
| 1.4.2. Formación Docente: | 39 |
| 1.4.3. Análisis de Antecedentes. Relación Formación Docente y Responsabilidad Social Universitaria: | 44 |
| CAPÍTULO II..... | 48 |
| 2.1. MARCO TEÓRICO..... | 48 |

| | |
|---|------------|
| 2.1.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU). | 48 |
| 2.1.2. Concepciones..... | 58 |
| 2.1.3. Formación Docente..... | 63 |
| CAPÍTULO III..... | 69 |
| 3.1. METODOLOGÍA | 69 |
| 3.1.1. Participantes..... | 76 |
| 3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información. | 76 |
| 3.1.3. Análisis e interpretación. | 80 |
| CAPÍTULO IV: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: DESDE EL DEBER SER HASTA LA NECESIDAD DE LA ACCIÓN..... | 82 |
| CAPÍTULO V: FACULTADES DE EDUCACIÓN EN TORNO A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: EL RETO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES..... | 99 |
| CAPÍTULO VI..... | 111 |
| 6.1. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES | 111 |
| 6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 121 |
| 6.3 ANEXOS..... | 132 |

LISTA DE ACRÓNIMOS

ASCUN: Asociación Colombiana de Universidades.

CEPAL: Comisión Económica Para América Latina.

IAP: Investigación acción Participativa.

ISO: Organización Internacional de Normalización.

RSU: Responsabilidad Social Universitaria.

UNAD: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Preguntas orientadoras de entrevista semi- estructurada..... | 132 |
| Anexo B. Preguntas orientadoras de grupos focales..... | 133 |
| Anexo C. Categorías hermenéuticas a partir de la codificación abierta y codificación axial..... | 134 |
| Anexo D. La voz de los actores desde las categorías emergentes | 140 |
| Anexo E. Consentimientos Informados | 173 |
| Anexo F. Carta de aceptación Universidad Surcolombiana y aprobación por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas..... | 177 |

INTRODUCCIÓN

En este documento se encuentra consignado la tesis de investigación en torno a las concepciones sobre Responsabilidad Social Universitaria que tienen los estudiantes de últimos semestres de los programas de licenciatura, en las facultades de educación de la Universidad Surcolombiana y la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. El propósito de este estudio es comprender desde los discursos emergentes de quienes se encuentran ad portas de ser los formadores de las nuevas generaciones, qué elementos existen en torno a la formación en responsabilidad social, cómo entienden su papel como profesionales, cuáles son los imperativos éticos que emergen de su experiencia luego de un proceso amplio de aprendizaje, y qué parte del proceso formativo en sus programas de pregrado les invitó a la reflexión sobre su rol en el desarrollo social de la región; todo esto para aportar a los procesos de problematización de la educación en torno al desarrollo humano y poder, de este modo, construir nuevos discursos frente a la necesidad de ampliar el marco de incidencia de la educación en la transformación de los tejidos sociales, a partir de los profesionales en docencia.

De este modo, en un primer momento se presenta un recorrido histórico-contextual que examina, desde la globalización, la vinculación de la educación a los mercados estandarizados, y como este proceso incide en el ejercicio de formación de los sujetos y, adicionalmente, genera reproducción de escenarios de pobreza en los países que, de manera irónica, pretenden desmarcarse de la etiqueta del subdesarrollo pero son cada vez más desiguales. Por esta razón, el ejercicio se traza desde América Latina y se amplía en relación a Colombia, pues desde el panorama local se cuestiona el papel de la educación, a través de sus procesos de Responsabilidad Social (que se incluyen dentro del marco

teleológico de la misma), utilizando la Universidad como espacio de relevancia en el proceso de desarrollo de una nación, y como lugar de enunciación, las facultades de educación como rectoras del compromiso general de la educación en torno al desarrollo humano.

En un segundo momento, se presentan los antecedentes que aportan a la investigación en procesos metodológicos, epistemológicos y de construcción de conocimientos; cabe resaltar que este obedece a una particularidad respecto a la presentación de las categorías principales que son: Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Formación Docente, y la relación entre una y otra. Estas se presentaron de manera independiente teniendo estrecha relación con los aspectos más elementales que se derivan del Marco Teórico en relación a la ética de la responsabilidad, el rol docente, el trabajo comunitario, la conexión docente-sociedad, sociedad-escuela y demás elementos que se derivan de las mismas. Como proceso final se desarrolló un análisis de los antecedes, y desde las perspectivas teóricas se configuró la interpretación de esta búsqueda referencial para comprender tensiones, perspectivas, concepciones, relaciones, alcances y elementos metodológicos que se vinculan estrechamente con la investigación.

Una vez desarrollado este aspecto se presenta el marco teórico que, del mismo modo que los antecedentes, se construye a partir de las categorías; esta vez, solo desde Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y Formación Docente, agregando un elemento conceptual: Las Concepciones. Estos procesos emergen desde la mirada de teóricos como Vallaey F. (2009), Kliksberg B. (2008) y Torres M. y Trapaga M. (2012), en torno a la Responsabilidad Social Universitaria; Giordan A. (1996), Iriarte F., Núñez R., Gallego M. y Suarez J., (2008) y Restrepo J. (2008), frente al marco conceptual de las Concepciones;

Cajiao F. (2004), Perrenoud P. (2004), Díaz V. (2006) y Cardona C. (2001) en torno a la formación docente.

En cuarto lugar, se plantea la metodología del estudio, desde un abordaje cualitativo, entendiendo que es preciso particularizar la acción humana y entender el mundo como un escenario dinámico, complejo y sujeto a diversidad de interpretaciones; de este modo, la aproximación a los datos se acompañó del método hermenéutico desde el planteamiento de Gadamer H.G. (2003); así pues, fue posible realizar una comprensión de los discursos desde los cuales emergen las concepciones de los participantes, tomándolas como horizontes de sentido que se crean y recrean desde (y a través de los actores y el investigador) una realidad histórica, tal y como lo plantea Rodríguez F. (2018), en su interpretación de la temporalidad y el lenguaje desde la hermenéutica de Gadamer, refiriendo que “lenguaje y temporalidad experimentan variaciones en su recorrido temporal, es decir, los rasgos de las sociedades humanas y su pensamiento se transforman, alteran, mutan, divergen en el tiempo.” (p. 249). permitiendo ampliar el significado y la comprensión de dicha realidad. Por eso, el desarrollo de la interpretación de los discursos que emergen de los otros se pretende como un ejercicio pleno de la realidad latente de estos y su contexto, tratando de suprimir los prejuicios individuales (sin invalidarlos) para dar más validez a la experiencia misma de la comprensión del otro. Este aspecto se fundamenta, por ejemplo, en su propuesta de interpretación en torno al círculo hermenéutico y la necesidad de ampliar la comprensión a través del horizonte de sentidos.

A partir de allí se presenta el análisis de los discursos que emergieron desde las entrevistas y el grupo focal, teniendo como guía las categorías y unidades hermenéuticas que surgieron del relevamiento de los datos mediante el uso de la herramienta Atlas Ti, así como el marco de sentidos en torno a las concepciones de Responsabilidad Social

Universitaria en la formación docente. Es preciso mencionar que si bien se realizó un proceso de categorización producto de los datos, previamente los investigadores realizaron una aproximación teórica que brindó al estudio unas bases para determinar las categorías desde la teoría planteada. Los instrumentos utilizados parten de una revisión concienzuda de estos elementos, permitiendo así, el desarrollo de preguntas sencillas que aportaran, desde la vivencia personal, a la eficacia en los horizontes de interpretación.

Como elemento final del proceso de investigación surgen las conclusiones y consideraciones que evidencian el desarrollo de una reflexión a partir de tres ejes fundamentales en torno a la comprensión de las concepciones que emergieron en torno a la responsabilidad social universitaria (RSU) desde los docentes en formación. El primero, es el componente ético desde el cual se plantea la misión del ejercicio docente en torno a sus prácticas pues, para los estudiantes, la RSU es el conjunto de acciones que se encaminan desde la universidad, como agente de cambio, hacia la formación en pro de invitar a reflexionar frente a las implicaciones que tiene la carrera docente, en relación a la transformación social, no solo desde el deber ser, sino desde la práctica como proceso de comprensión y sensibilización de cara a la realidad. El segundo elemento, es el vínculo entre la universidad y la región debido a que esta relación fue recurrente la reflexión en torno a la RSU, no como ejercicio unilateral desde la universidad, ni vista como un proceso de extensión a manera de beneficencia, sino como un reconocimiento (académico, político, social, económico, cultural, etc.) de la región dentro de la cual se piensa el alma mater. En tercer lugar, se menciona lo curricular como una ruta para generar desde la academia reflexiones en torno a la práctica de la ética, la vinculación de lo regional como fuente de conocimiento y la co-creación de escenarios de discusión y reflexión abierta de temas que generen impacto local, regional, nacional e internacional.

CAPÍTULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1. Descripción del problema.

La función elemental de la educación es su compromiso con la transformación social; más aún, en medio de las lógicas actuales que transitan por la globalización y su inmersión imperativa a las dinámicas de un mercado mundial y estandarizado; comprender esta situación, desde la perspectiva de la educación en América Latina exige hacer un análisis pluridimensional que no solo ahonda en el factor económico, sino también, en los procesos culturales, históricos y principalmente sociales.

Podría pensarse de forma utópica que el fenómeno de la globalización ha traído consigo desarrollo, calidad de vida y progreso de manera equitativa en todos los países del continente, pero en contraste a lo que se supone como realidad es indiscutible la jerarquización de los recursos, la desigualdad en el acceso a los servicios, las dinámicas injustas de poder y la concentración inequitativa de la riqueza; este fenómeno, basado en lo que Mejía (2015) denomina una “hegemonía capitalista occidental”, nos permite entrever que los procesos de estandarización obedecen a una lógica dominante en ejercicio de poder que aparece como verdad institucionalizada y que divide a los países en términos del desarrollo.

En este horizonte la educación cumple un papel supremamente relevante pues, de sus linderos emerge la forma en que se resiste o se valida la verdad hegemónica de la globalización; y en este contexto, la universidad, como institución universal del

conocimiento científico, cumple un papel protagónico. La universidad sostiene sobre sus hombros el desarrollo social, científico, cultural y económico de la nación; en sus aulas se forman los ciudadanos que desarrollarán estos aspectos y dentro de sus claustros se encuentran los docentes que comparten el conocimiento humano desde áreas específicas de la ciencia y la tecnología; para garantizar sus impactos, la universidad se fundamenta en tres procesos elementales o funciones sustantivas: La docencia, que corresponde al proceso de aprendizaje y enseñanza; la investigación, que compromete al conocimiento de la ciencia, su reflexión constante y su actualización; y la extensión o proyección social, que determina la acción profesional en transformación social; de este modo, la docencia y la investigación constituyen los elementos teóricos y problematizados del conocimiento que, de manera práctica, los profesionales acuñan, a través de la proyección, a su región para transformarla, claro está, en medio del reconocimiento de sus procesos históricos y culturales. De este modo, se entiende como función primaria de la universidad la transformación social a través de la aplicación de conocimientos científicos; sin embargo, desde las dimensiones mercantiles de la globalización, esta responsabilidad universitaria, se ha transformado, desvinculando a los actores con su medio, trasladando la discusión profesional a prácticas subjetivas que se vinculan con el acceso a los mercados.

Por ello, es de vital importancia un ejercicio reflexivo que permita resignificar el rol que asumen las universidades y evaluar su dinámica de responsabilidad social como agentes potencializadores de cambio, indagar cuáles han sido sus propuestas de agenciamiento social en los tejidos comunitarios y si estas han respondido a las demandas y necesidades del contexto. El rol de la universidad germina de una postura que afronta de manera eficaz los desafíos económicos y sociales a nivel regional, nacional, e internacional. De este

modo, las instituciones de educación superior, asumen una real cultura de la responsabilidad en sus organizaciones y desarrollan acciones sociales con el objetivo de comunicarse y relacionarse con las regiones a las que pertenecen (Ganga y Navarrete, 2012).

La Responsabilidad Social Universitaria, como concepto, es pieza clave en el horizonte y compromiso real respecto a la relación Universidad-Sociedad; propender por una formación integral es el eje fundamental de los programas académicos ya que en ellos recae la responsabilidad directa de la formación de profesionales con la capacidad de articular los saberes, conocimientos científicos en la resolución de las problemáticas que emergen del contexto, no basta el bagaje de técnicas, procedimientos y protocolos; si bien son importantes en el profesional universitario, se busca indagar cómo es asumida la proyección social desde los programas de extensión para dar respuestas precisas a las necesidades de un sistema social específico. Así, la Conferencia Mundial de Educación Superior, realizada por la UNESCO en 1998, incorpora la Responsabilidad Social en el artículo 2 de la declaración, referido a la función ética de la Universidad, señalando: “los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán: [...] aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial” (UNESCO, 1998, p. 22). Esto implica que la universidad socialmente responsable, transitará por un cuestionamiento epistemológico de los conocimientos que se enseñan; en palabras de Tünnerman

Las funciones universitarias (...), cuando son ejercidas con una perspectiva ética y al servicio de todos los sectores de la sociedad, contribuyen a poner de manifiesto la

Responsabilidad Social Universitaria, de la que deben ser protagonistas todos los estamentos universitarios: directivos, administradores, docentes, investigadores, extensionistas y, principalmente, los estudiantes. (Tunnerman, 2011. p. 11).

Estos discursos respecto a la Responsabilidad Social Universitaria, emergen para América latina, cien años atrás durante la cumbre de Córdoba (Argentina), que estableció el inicio del ejercicio laico y la libertad del oficio del conocimiento, la ciencia y la transformación social. A partir de allí se plantea el desarrollo de las funciones sustantivas de la Universidad que comprenden la Docencia, Investigación y Proyección; como estamentos de la institución. Cincuenta años más tarde, durante la década de los 60, emergen los discursos respecto a la responsabilidad social de las universidades desde las voces de académicos latinoamericanos como un correlato de las protestas juveniles de Mayo del 68, y durante el fin del siglo XX y comienzos del siglo XXI se emprende con más fuerza el proceso de reflexión en torno a una Responsabilidad Social Universitaria que responda a las necesidades emergentes en los contextos latinoamericanos, pero sobre todo que, aun entendiendo el concepto desde una lógica mercantil, este pueda ser un proceso que propenda por el desarrollo humano desde una lógica más humanista y no hegemónica o globalizante.

Para el caso colombiano, los avances en lo que respecta a la Responsabilidad Social Universitaria son significativos, según lo exponen Bernal y Rivera (2011) frente a los procesos que ha llevado a cabo la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en lo concerniente a la vinculación de la sociedad a la universidad y la construcción de capital humano con capacidad de “aportar su capital intelectual al activo de mayor riqueza y de mayores posibilidades de una comunidad, y conformar un patrimonio social y cultural determinante en la

construcción del destino de los pueblos.” (Bernal y Rivera, 2011, p. 12); también se expone la capacidad de adherir a la universidad a los nuevos modelos de la sociedad del conocimiento y la información pues “en la era del conocimiento se hace un énfasis especial en la formación de los profesionales como investigadores o sea, como “analistas simbólicos”, capaces de buscar y añadir conocimiento en el ejercicio mismo de sus tareas profesionales” (Bernal y Rivera, 2011, p. 12).

A pesar de lo anterior, es preciso evaluar la situación del país (y Latinoamérica) respecto del desarrollo social y su transformación, y el impacto que las universidades han generado en torno al mismo. Según el Centro Latinoamericano de Desarrollo Rural¹, Colombia presenta, en relación a Latinoamérica (que según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2017) es la región más desigual del mundo respecto de los ingresos que reciben las personas), los índices de desigualdad territorial más altos; es decir, el acceso a los recursos de múltiples dimensiones entre una región y otra dentro del territorio, se presenta en Colombia; factores como el acceso al agua potable, la mortalidad materna en procesos de parto, la inclusión de mujeres en cargos de autoridad local, la diferencia respecto de la educación de calidad y las brechas entre la ruralidad y las ciudades, son notables dentro del territorio nacional; estos estándares, a pesar de reconocer una leve disminución en el índice Gini² de desigualdad social y un aumento en el Índice de Desarrollo Humano (ambos en relación al 2017), permiten comprender por un lado que el país tiene una grave dificultad en términos de política social en torno a las regiones más distantes del centro (justamente es grave pues ha sido por siglos un

¹ Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad, publicado en su última versión durante el 2017, incluyó en su investigación siete países de América Latina con información actualizada (dentro de ellos Colombia) sobre acceso a servicios públicos, igualdad social, territorial, igualdad de género, diferencias territoriales.

² El Índice Gini se utiliza para medir la desigualdad en términos de ingresos, en una variable de 0 a 1, en donde 0 representa la igualdad total; y 1 representa la desigualdad más grande. Esta medida se utiliza sobre todo para identificar la desigualdad en relación a lo económico (posesión de la riqueza) pero es utilizable en otros procesos.

problema latente, el abandono rural, la mala distribución de la tierra, la incuria estatal a la periferia), y por otro lado, permite hacer una evaluación de los procesos que las universidades y sus egresados han desarrollado en torno a la transformación de las realidades regionales (incluso las universidades capitalinas que son de orden nacional). Estos elementos, que surgen frente al marco de formación universitaria en torno a la transformación, permiten entrever un proceso fundamental del desarrollo humano: la educación en general; y a la vez se evidencia de manera marcada la reflexión en torno a la responsabilidad social ejercida por los profesionales que en este ámbito del saber (la docencia) egresan de las universidades del país. Según datos de la UNESCO (2017), Colombia presenta niveles de desigualdad relevantes en términos de calidad educativa (acorde con lo planteado por el Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad), no solo en torno a la competitividad entre lo rural y lo urbano, sino entre lo privado y lo público, y aún más complejo, entre lo público de una misma ciudad en distintas comunas (afectando significativamente a los sectores en condición de vulnerabilidad). Con base en lo anterior, la formación de profesionales en docencia es un eje fundamental para pensar el proceso de Responsabilidad Social Universitaria, como ejercicio de formación dentro de las facultades de educación en el contexto regional de transformación social desde la educación básica.

En este marco de propuestas, existe la necesidad de indagar por el impacto que tienen las universidades en la sociedad a partir de su Responsabilidad Social; esta, desde la comprensión de las concepciones que tienen los actores en formación profesional sobre este concepto, en este caso, los estudiantes de la facultad de educación o de formación docente; para tal fin, como lugar de enunciación de estas concepciones emergen las universidades Distrital “Francisco José de

Caldas³ de Bogotá y Surcolombiana⁴ de Neiva, cuyos escenarios de formación en docencia permitirán indagar, desde la voz de sus estudiantes, qué procesos de responsabilidad social existen dentro del ejercicio de construcción de un profesional en educación, qué concepción de responsabilidad social universitaria construyen a partir de su experiencia y cuál es su opinión respecto de este concepto en el marco de la formación profesional que reciben.

1.1.2. Formulación del Problema.

¿Cuáles son las concepciones de Responsabilidad Social Universitaria que construyen los estudiantes de las facultades de educación de la universidad Surcolombiana y la Universidad Distrital?

³ La Universidad Distrital es una universidad pública de orden distrital, ubicada en la ciudad de Bogotá; adopta su nombre (Francisco José de Caldas) de una de las figuras relevantes de la independencia nacional. Esta universidad cuenta con diez sedes ubicadas en el Distrito Capital. Tiene cuarenta y tres programas de pregrado, treinta y cuatro de posgrado y un número de 24.310 estudiantes, según el balance realizado durante el año 2015.

⁴ La Universidad Surcolombiana es una institución de educación superior de carácter público y orden nacional que se encuentra ubicada en el departamento del Huila; actualmente cuenta con cuatro sedes: una central ubicada en la ciudad de Neiva, y tres subsedes ubicadas en los municipios de Garzón, Pitalito y La Plata. Su fundación se remonta al año de 1968, cuando por medio del Instituto Universitario Surcolombiano (ITUSCO), se comienza el proceso de formación técnica y profesional de los ciudadanos del sur del país. Actualmente cuenta con siete facultades, veintiocho programas de pregrado, treinta y uno de posgrado y un número de 10.648 estudiantes matriculados según balance del 2015.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General.

Comprender las concepciones existentes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria desde los estudiantes de los programas de pregrado que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Surcolombiana y Distrital “Francisco José de Caldas”.

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar las concepciones que construyen en torno a la Responsabilidad Social Universitaria los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Surcolombiana y Distrital “Francisco José de Caldas”.

Caracterizar las concepciones que existen en torno a la Responsabilidad Social Universitaria desde los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Surcolombiana y Distrital “Francisco José de Caldas”.

Interpretar las concepciones en torno a la RSU que construyen los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Surcolombiana y Distrital “Francisco José de Caldas”.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Educación y Desarrollo Humano, emergen como conceptos interdependientes y causalmente necesarios, pues, pensar el desarrollo humano implica la educación como base y el telos de la educación (incluso en el marco de la ley colombiana) implica un ejercicio holístico del desarrollo. En esa medida es imperativo problematizar los elementos que, en este marco conceptual, emergen en medio de tensiones, para comprender y transformar los escenarios que separan y diferencian los procesos educativos y las posibilidades del desarrollo social, cultural, ecosistémico, político y económico.

Como órgano rector, la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 67, define la educación como un derecho, un bien público con una función social que se vincula a los elementos científicos, técnicos, éticos y estéticos que componen los estamentos relevantes de la construcción cultural de la sociedad (p. 16); esta conceptualización genérica de la educación permite comprender, a gran escala, el papel elemental que esta cumple en el desarrollo del país. Sin embargo, en una dimensión más específica la educación no se visibiliza en torno a las dificultades sociales latentes en el territorio nacional, de hecho, aparece como la responsable de la reproducción de los círculos de miseria, desigualdad y abandono.

Cajiao F. (2012), realiza un análisis al informe que la UNESCO presentó para Colombia durante el año 2012, denominado “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos”; allí, el autor es claro en definir el punto central de la educación: preparar para la vida; tal y como lo expresa la carta magna en relación a esa función social de la misma. Sin embargo, este proceso no es del todo real en el escenario nacional pues, tal y como lo expresa Cajiao F, la educación en el país se ha quedado corta en calidad (desde el punto de vista más amplio), pues ha centrado sus esfuerzos en cumplir los requerimientos del Banco Mundial (infraestructura y cobertura) que en

poco contribuyen, si a pesar de garantizar la educación gratuita (deuda magna pues es un derecho y un bien público), o conseguir que los niños, niñas y jóvenes terminen su educación básica y media “quienes asisten a la escuela son incapaces de obtener buenos empleos, de desarrollar la ciencia, la tecnología y la cultura, de vincularse a la vida pública, de ser parte de las grandes transformaciones sociales.” (párr. 3). En medio de este panorama, el autor continúa su análisis, aludiendo al problema de desigualdad en los escenarios escolares pues, según el informe, los sectores privados que ofrecen educación (y las personas que tienen acceso a ellos) empiezan la formación a una edad temprana, con procesos más personalizados, en ambientes más idóneos que quienes se forman en escuelas o colegios públicos; y más complejo aún, estos niveles de desigualdad no solo son fruto de la estratificación, también son productos geográficos y territoriales pues, una escuela o colegio rural se encuentra en desventaja frente a una urbana, y si esta se encuentra en un municipio, se encontrará en desventaja frente a la capital que, a su vez, tendrá diferencias entre el sector en que se ubique la institución, afectando sobre todo a la periferia.

En medio de esta realidad es importante reflexionar frente a los procesos de responsabilidad social que asume la educación en el país pues, siendo su función, es preciso que se vincule con ella. De este modo, la reflexión en torno al panorama educativo lleva consigo un antecedente que es decisivo en el marco de estos acontecimientos, y es la universidad como estamento superior de la formación en ciencia y tecnología, gestora importante del desarrollo humano, y centro de formación de educadores.

En estas circunstancias surge la necesidad de indagar por el papel que juegan las facultades de educación, como responsables de la formación docente, en relación al desarrollo de experiencias de responsabilidad social desde diversos procesos formativos

como la ética de la acción, la investigación social y el desarrollo de proyectos educativos más allá de la escuela (prácticas comunitarias, procesos de investigación-acción participativa) que permitan, no solo ampliar el perfil de la acción docente, sino también procurar el desarrollo humano en todas sus aristas; de ahí la pertinencia que tiene este proceso de investigación cuyo aporte es a la construcción y análisis de las ciencias sociales desde la investigación educativa, a partir de una mirada crítica a la formación de maestros y la responsabilidad social; buscando ampliar los horizontes del desarrollo humano y de allí aportar también a la reflexión que se hace en las universidades, más puntualmente en las facultades de educación, sobre el compromiso social de sus profesionales.

1.4. ANTECEDENTES

Como elemento introductorio es preciso aclarar que el diseño de este estado del arte, obedece a una particularidad respecto a la presentación de dos categorías: Responsabilidad Social Universitaria y Formación Docente. Estas se presentarán de manera independiente teniendo estrecha relación con los aspectos más elementales que se derivan del Marco Teórico en relación a la ética de la responsabilidad, el rol docente, el trabajo comunitario, la conexión docente-sociedad, sociedad-escuela y demás elementos que se derivan de las mismas. Como proceso final se desarrolla un análisis que cruza los antecedentes, y desde las perspectivas teóricas se configura la interpretación de esta búsqueda referencial para comprender tensiones, perspectivas, concepciones, relaciones, alcances y elementos metodológicos que se vinculen estrechamente con la investigación.

1.4.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU):

En este apartado se presentan los procesos de investigación en torno a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que se construyen desde las miradas de estudiantes, docentes y directivos en general, y que ayudarán a analizar a fondo los procesos particulares que se conectan con el horizonte de esta investigación.

Como primer referente se encuentra Maldonado de Guevara C. (2010) con su tesis doctoral, La Formación De La Responsabilidad Social Del Universitario: Un Estudio Empírico; que tiene como objetivo “investigar la posible asociación entre dos realidades: la asignatura de Responsabilidad Social y el grado de Responsabilidad Social del

Universitario.” (p. 7). Este proceso dentro del marco de la formación profesional que lleva a cabo como proyecto la universidad Francisco de Vitoria en Madrid, España, concretamente en el impacto que ha tenido la cátedra de RSU que tienen sus estudiantes. En esta tesis se presentan las tensiones frente al concepto de RSU, el proceso de diseño, implementación y desarrollo del proyecto de RSU como asignatura para formar esta postura ética en los estudiantes universitarios y la pertinencia de esta en relación al impacto social de los profesionales.

El proceso se desarrolló a partir de un estudio exploratorio como primer acercamiento al trabajo de campo y luego se centró en un “Diseño Cuasiexperimental Pretest-Postest” (p. 9) debido a que no existía control de las variables. Desde el punto de vista de los resultados, se destaca la reflexión frente al objetivo principal que deriva positivamente de las hipótesis que se habían fijado, así pues, “cursar la asignatura de Responsabilidad Social incide favorablemente en la formación de la Responsabilidad Social del universitario” (p. 531); esta conclusión deriva no solo del proceso de aplicación de los instrumentos a los actores, también deriva de la reflexión que la universidad hace de su proyecto de RSU y más allá, también de las reflexiones que surgieron de la investigadora como hipótesis, frente a los procesos que se desarrollan en la cátedra, que tenía en su diseño un planteamiento respecto del ejercicio profesional del estudiante a partir del compromiso social, una reflexión en torno al ejercicio ético de la formación profesional, formación de una consciencia de lo colectivo, procesos de formación en el ejercicio de la alteridad y el bienestar social. (p. 129).

Otro aspecto de suma relevancia es el diseño del instrumento con el que pudieron determinar los resultados frente a la investigación; es fundamental para la reflexión actual

pues “este cuestionario piloto nos ha dado las pautas para reelaborar nuestra escala de medida del grado de Responsabilidad Social del Universitario y llevar a cabo su aplicación en mejores condiciones.” (p. 533). En este sentido, es posible determinar ciertos índices de RSU en estudiantes desde sus percepciones, concepciones y perspectivas, lo que es de gran ayuda para la investigación en curso.

Díaz M. y Silvia S. (2011) por otro lado y de manera más específica, presentan los acontecimientos de la responsabilidad social universitaria a través de las percepciones de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa en Montevideo (Uruguay). Su propósito fue “obtener una primera aproximación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales respecto de los conceptos relacionados con RSU.” (p. 348). La metodología que se usó para esta investigación fue de carácter descriptiva-exploratoria y se realizó con una muestra del 11,8% de estudiantes de últimos semestres en las diversas carreras de la facultad, a través de encuestas se logró determinar que aunque los estudiantes tienen conocimientos básicos del concepto de RSU no los adquieren a través de la universidad, sino por experiencias individuales o grupales ajenas a esta, lo que, evidentemente, muestra una falencia en el propósito que la universidad (y la facultad en su nombre) está proporcionando en la formación de sus estudiantes. Como reflexión final la investigación realizada presenta una interrogante muy pertinente en términos de causa-efecto sobre el desarrollo de las prácticas laborales que los egresados de esta facultad asumirán frente a la responsabilidad social, pues, si la universidad no establece rutas claras de formación en proyección social, sus egresados no propenderán por el desarrollo social de sus contextos específicos, en pocas palabras, si no se enseña a problematizar el entorno, será muy poco lo que se pueda modificar.

En el caso colombiano, Álvarez M. (2011) indaga por los puntos de vista y las perspectivas que tienen los estudiantes de la UNAD sobre RSU; para tal fin se utiliza como diseño metodológico la Consulta Investigativa Participativa, derivada de la IAP con la que se vinculó

Un grupo de cincuenta estudiantes universitarios a mitad de carrera. Ellos se involucran en el diálogo de saberes y en el aprendizaje mutuo del tema, produciendo significados ricos en contenidos categóricos, para la complementación, el análisis y los resultados; estos sorprenden con criterios de sentido y propuestas de transformación para la educación superior, concluyendo con planteamientos que renuevan la formación profesional, la conciencia ciudadana y los compromisos de las universidades con la sociedad. (Álvarez, 2011, p. 53).

En términos de resultados esta investigación presenta una interesante muestra de percepciones y propuestas en materia de RSU que van desde el apoyo de la universidad a las poblaciones vulneradas teniendo en cuenta incluso a qué sectores, qué población y con qué características; hasta propuestas de emprendimiento e innovación como elementos fundamentales en el marco de las percepciones que sobre RSU construyen los estudiantes. Otro aspecto relevante es el proceso de significación de la RSU en el quehacer profesional, la ética, lo comunitario, lo cívico, etc.

Para el caso de las limitaciones que construyeron, aparece la falta de democracia en la toma de decisiones frente a los rumbos que toma la universidad, pues según la perspectiva de los estudiantes, no hay suficiente participación en los temas concernientes al desarrollo de modelos y propuestas de RSU.

Como conclusión aparece la necesidad de que en las universidades se establezca un enfoque de RSU dentro de la formación de los estudiantes, que permita el desarrollo de prácticas y proyectos de investigación en relación a la proyección social, invitando también, en medio del ejercicio formador, a liderar procesos sociales de innovación o emprendimiento, con miras a la construcción de profesionales integrales.

Por otro lado Ojeda J. (2013) presenta una reflexión muy completa de las perspectivas que tienen los docentes universitarios sobre el concepto de RSU. Este trabajo se desarrolla con el objetivo de comprender las percepciones que tienen los docentes (de Planta y Cátedra) de Responsabilidad Social en una universidad pública de la región de Laja – Bajío, en el Estado de Guanajuato, México; se desarrolló con una metodología de carácter cualitativo desde el paradigma de análisis del discurso, a partir del cual se propuso comprender las acepciones y prácticas discursivas en torno al concepto de RSU. Para el desarrollo de la investigación se contó con un 75% de la población docente de las carreras de ingeniería del alma mater. En términos de resultados el proceso muestra un contraste entre las percepciones de los docentes y un recorrido anterior por las acepciones del concepto de RSU desde las voces de varios teóricos del tema, lo que determinó una base desde la cual se podía contrastar el concepto.

Los resultados que aparecen dan un parte alentador frente al manejo de términos que corresponden a la RSU como los que se estructuran en las normas de calidad que regulan las empresas en general (ISO 26000) y los elementos genéricos que comprenden lo social desde el ejercicio filantrópico de ayudar a quien lo necesite (entendido en términos conceptuales como Derechos Humanos y Medio Ambiente). Sin embargo existen algunas

categorías que no aparecen con claridad en los docentes y que, de algún modo, hacen parte esencial de la RSU identificadas con las prácticas cotidianas en el quehacer docente

Los resultados indican que es necesario que los docentes se capaciten, se involucren y promuevan la responsabilidad social desde sus respectivos ámbitos de influencia, entendiendo la responsabilidad social como la suma de cada una de sus dimensiones, derechos humanos, medio ambiente, prácticas laborales, prácticas justas de operación, asuntos de los consumidores, involucramiento y desarrollo de la comunidad y gobernanza. (Ojeda 2013, p. 22).

A manera de alcance la investigación determina un acercamiento a los imaginarios que, desde los docentes universitarios, aparecen en relación al concepto de RSU, sin embargo hace falta pensar una ruta metodológica de formación docente que propenda por el desarrollo de prácticas encaminadas a la RSU; pues, es también responsabilidad del docente universitario debatir y problematizar las dinámicas del contexto para poder de ese modo construir alternativas y procesos que se encaminen al mejoramiento de las condiciones existentes.

En medio de este panorama Olarte-Mejía D. y Ríos-Osorio L. (2015) desarrollaron un trabajo pertinente en lo que ha estrategias en materia de RSU se refiere; su objetivo fue describir los diferentes enfoques y estrategias de implementación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en las IES (Instituciones de Educación Superior) a partir de la revisión de la literatura científica recolectada a través de descriptores específicos derivados de la pregunta “¿Cuáles son los enfoques y las estrategias de implementación de la Responsabilidad Social en las IES descritos en la literatura científica?” (Olarte M. y Ríos O, p. 23).

Los elementos metodológicos se desarrollaron desde la revisión documental; en materia de seguimiento se procuró una búsqueda desde diversos motores virtuales, los elementos de selección de descriptores, buscadores, criterios de selección y exclusión, fueron rigurosamente seleccionados.

En relación a los resultados, de una selección detallada, se escogieron 27 documentos de 119 hallados en total, estos, correspondían a la necesidad de la investigación y fueron organizados a partir de su tipología y se analizaron a partir de tres elementos: la relación país-número de artículos, la relación universidad privada-universidad pública y las estrategias que se proponen en RSU.

En el proceso de análisis evidencia que las instituciones cuentan con procesos de impacto en términos de resultados frente a la RSU; estos procesos se desarrollan teniendo como base diversos enfoques de gestión y organización que se enfocan en el impacto social, ambiental y económico del entorno. Estos procesos fueron organizados en cuatro categorías para dar cuenta de ellos y sus características: un enfoque humanista, un enfoque pedagógico, un enfoque ético y un enfoque socio-curricular.

A partir de las cuatro categorías resultantes se determinan algunas funciones y prácticas que las universidades generan como estrategias en materia de RSU; de este modo, el enfoque humanista se presenta como un modelo que “se adapta a las necesidades estudiantiles promoviendo el bienestar interno por medio de la implementación de políticas y de prácticas de mejoramiento del clima organizacional” (Olarde M. y Ríos O, p. 33); por otro lado el enfoque pedagógico se preocupa por incluir en sus procesos elementos variados de investigación y elementos pedagógicos innovadores como el Aprendizaje Basado en Problemas tratando de intervenir “procesos educativos más generales que se manifiestan en

la sociedad y aborda cómo se pueden transformar desde las instituciones educativas, a partir de la extracción de ejes problematizadores de la realidad para resolver situaciones presentes en la comunidad” (Olarte M. y Ríos O, p. 33); el enfoque ético “se refleja en los impactos de las acciones de la institución, los cuales buscan trascender su función social; asimismo, recoge la multiculturalidad y la diversidad presente en el campus y en la comunidad de la que es parte” (Olarte M. y Ríos O, p. 33); por último el enfoque socio-curricular que se basa en el reconocimiento de la didáctica como ejercicio práctico del horizonte curricular, propósito que se enmarca en reconocer “sus diferentes modos de instrumentalizar el conjunto de los procesos formativos que están orientados al desarrollo de habilidades y de conocimiento (...) en la apropiación de tecnologías que promueven prácticas transversales de gestión educativa”. (Olarte M. y Ríos O, p. 34).

Continuando con los referentes frente al proceso de percepciones del concepto de RSU, Gaete R. (2015) desarrolla su investigación a partir de la mirada de los directivos de cuatro universidades de la ciudad de Antofagasta en Chile; su objetivo es analizar: “la comprensión que poseen los directivos universitarios sobre el concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) para el caso de la ciudad de Antofagasta, Chile.” (p. 98). Como elementos metodológicos el autor desarrolla su propuesta a través del paradigma Interpretativo-Hermenéutico, apoyado en el uso de la entrevista semi-estructurada y el análisis a partir de la Teoría Fundamentada.

A partir de este proceso los resultados que se obtienen se analizan a partir de categorías emergentes que permiten ampliar la reflexión central en varios puntos fundamentales de la RSU: el concepto de RSU, la formación profesional, el aprendizaje servicio, el fortalecimiento de la ciudadanía, el rol de los profesores, la pertinencia regional del

quehacer universitario, la oferta formativa, la producción y transferencia del conocimiento y la vinculación con el medio, son procesos que ponderan la RSU como el proceso más significativo de la universidad, vinculando así, todos los sectores de la universidad con el sentido ético del conocimiento.

En materia de resultados frente a estos ítems, se destaca la siguiente reflexión que el autor realiza en torno al objetivo primario de la RSU

Desarrollar procesos de formación profesional conectados permanentemente con la realidad social de cada localidad, permitiendo que los estudiantes paralelamente a su avance curricular puedan interiorizarse y contribuir en la búsqueda de soluciones para problemáticas sociales, lo que debe redundar en la formación de un mayor compromiso cívico-ciudadano en los estudiantes. (Gaete, 2015, p. 106).

En otra investigación el mismo Gaete R. (2016) se interesa por analizar “el significado otorgado por estudiantes universitarios al concepto de responsabilidad social universitaria” (p, 461), para tal fin el autor propone un “enfoque cualitativo a través de un estudio de caso único e instrumental, considerando la entrevista semi-estructurada y el focus group como técnicas de recolección de la información.” (p, 470).

En relación al alcance y los resultados, se plantean elementos más concretos frente al tema de RSU, tendiendo a relacionar este concepto con voluntariado, trabajo comunitario y relación universidad – sociedad; por otro lado las reflexiones se agrupan en dos grandes procesos que, desde las perspectivas de los dirigentes estudiantiles, son la base de la RSU: La vinculación con el medio y la pertinencia, según lo explica Gaete (2016)

De esta manera, para el adecuado logro de ambos pilares del concepto de RSU identificados en nuestro estudio, resultará imprescindible el ejercicio de liderazgo

institucional del Rector y su equipo directivo para gestionar eficientemente los cambios que son necesario implementar en torno a un modelo de RSU, mediante decisiones estratégicas que afectan la cultura y el funcionamiento organizacional más tradicional de las universidades, que permitan avanzar en la consolidación de un comportamiento socialmente responsable basado en procesos de formación desarrollados a través de estrategias de aprendizaje servicio, así como en una mayor pertinencia del quehacer universitario para alcanzar un rol social más activo de cada universidad. (p. 483).

Continuando con la línea reflexiva, la propuesta desarrollada por Petriz M. (2016), sobre percepciones de la RSU, también desde el punto de vista de los profesionales en formación, en este caso de Contaduría Pública y Administración, pretende “analizar las percepciones de los estudiantes de Contaduría Pública y Administración sobre la responsabilidad social universitaria en la Facultad de Contaduría, Administración e Informática” (p. 4). Esta investigación se realizó en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en Cuernavaca, México, y aunque los elementos metodológicos son similares frente al proceso realizado por Díaz M. y Silvia S (2011), para el caso de los estudiantes de Contaduría el concepto de RSU no es tan cercano.

Se encontró evidencia de que hay poco conocimiento sobre la RSU en la UAEM entre la población estudiantil de Contaduría Pública y Administración, sólo el 11.7% respondió el lema que se relaciona con una universidad socialmente responsable. De los alumnos de las dos licenciaturas, los de Contaduría Pública mostraron un menor desconocimiento, sobre el concepto de interés y esto lo lograron en el penúltimo semestre, el octavo, cuando están a punto de salir. Esto quizá explique la poca

concientización y participación que tienen estos estudiantes en la vida universitaria.

(Petriz, 2016. p. 18).

Como elemento relevante en este proceso de investigación aparece una necesidad por complementar las experiencias en torno a los resultados obtenidos con una ruta metodológica que procure una mejoría en la relación universidad-estudiantado para poder construir procesos de formación en RSU o que se desarrolle al menos una propuesta que permita ampliar el concepto de RSU entre la comunidad universitaria en busca de la construcción de reflexiones o propuestas que se orienten a la comunidad.

Por otro lado, la investigación realizada por Díaz J. y Martínez O. (2016) en relación a las concepciones sobre la formación en RSU, desde la perspectiva de docentes, estudiantes y egresados del programa de Psicología en una Universidad Privada de Bogotá, tiene como objetivo: “identificar las principales concepciones sobre la formación en Responsabilidad Social Universitaria que tienen los estudiantes, docentes y egresados de la facultad de psicología de una universidad privada de Bogotá.” (p. 95). Para este propósito se utilizó el Estudio de Caso a través de entrevista semi-estructurada, grupos focales y encuesta de opinión.

La investigación se desarrolló en una universidad privada de Bogotá e incorporó distintos actores ligados al programa de Psicología de la misma. El tipo de muestra utilizada fue no probabilística, pues la elección de participantes se realizó a conveniencia de acuerdo con las características de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se realizaron 2 entrevistas a docentes del programa, 2 grupos focales con estudiantes (31 participantes en total) y se aplicaron encuestas de opinión a egresados (30 participantes en total). (Díaz y Martínez, 2016, p. 98).

En términos de resultados se resalta la reflexión a partir de las tres categorías frente a las cuales desarrollaron su proceso; Contexto Social, Relación de Responsabilidad Social Universitaria con las funciones sustantivas y Prácticas de Responsabilidad Social; cada una con sus respectivas subcategorías, lo que especifica los alcances. Respecto de la primera categoría, Contexto Social, emergieron dos subcategorías; Problemáticas de la sociedad colombiana, y retos y desafíos de la Universidad. El propósito en torno a ellas consistió en hacer visibles las concepciones que tienen los participantes en relación al contexto político, económico, social y cultural en que se mueve la universidad, y la forma en que se considera, la universidad asume su responsabilidad en estos aspectos.

Frente a la segunda categoría, relación RSU-Funciones Sustantivas; el proceso de reflexión gira en torno a cuatro subcategorías en relación a las concepciones; estas, como definición específica de los conceptos de responsabilidad social, investigación, extensión y docencia. El objetivo de estas fue identificar qué ideas tenían los diversos participantes de cada una de las funciones sustantivas y los procesos de articulación que existen frente a la RSU.

En último término, la categoría de responsabilidad social desde la práctica, que se desvió en dos subcategorías: en relación a los escenarios y en relación a los resultados; proceso que indagó por el ejercicio de impacto y pertinencia.

Frente a estas categorías puntuales, surgen entonces las reflexiones a modo de conclusión, un de las más relevantes tiene que ver con que “no se observó que la facultad de psicología de dicha universidad tuviera una relación/conocimiento del impacto de sus egresados en el país.” (Díaz y Martínez, 2016, p., 110), así mismo, se proponen reflexiones en torno a este aspecto que es determinante no solo para medir el impacto de los

profesionales sino también la utilidad de la universidad en el medio. Otro de los aspectos fundamentales que arrojó esta investigación es que “los estudiantes perciben una desalineación entre las funciones sustantivas, pues consideran que se hace investigación por requisito y no como una manera de analizar contextos que permita en últimos entender una realidad” (p., 111), lo que pone en evidencia una dificultad fundamental en la percepción de la RSU como un proceso de carácter ético de la universidad y la sociedad en relaciones bilaterales, en construcción y reconstrucción constante; o un diseño unilateral que pretende examinar como extensión, las problemáticas sociales desde perspectivas academicistas. Como último aspecto y más relevante en relación al proceso particular de esta investigación es que

Se evidencia que no hay una concepción clara del concepto de Responsabilidad Social Universitaria por parte de los participantes de dicho estudio, es más los docentes al parecer no lo ven importante, sin embargo, en la práctica se puede observar la aplicabilidad del concepto. (Díaz y Martínez, 2016, p, 111).

Este hallazgo es fundamental para el proceso de investigación que se pretende desarrollar, pues aunque el concepto de RSU es complejo, la concepción del mismo evidencia el trabajo de todos los actores en torno al desarrollo de una propuesta de RSU; ahora bien, que los estudiantes no comprendan o no tengan claridad sobre la RSU, determina en gran medida el papel que juega la universidad en relación al desarrollo social, la vinculación de sus actores en este contexto y el papel que desempeñarán los futuros profesionales.

Como último referente se presenta la tesis de maestría Sentidos Y Prácticas De Responsabilidad Social Universitaria En El Programa De Trabajo Social De La

Universidad Del Valle Desde Los Estudiantes y Docentes; desarrollada por Villada G. (2016). Esta tesis tiene como objetivo “Reconocer las prácticas y los sentidos de Responsabilidad Social Universitaria de los estudiantes y docentes del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle – Sede Norte del Cauca” (Villada, 2016, p, 21), y para lograr este propósito se plantea un diseño metodológico cualitativo de carácter descriptivo que se enfocó en presentar las características de la RSU como fenómeno social, desde las prácticas que se llevan a cabo a partir de este concepto. Respecto al desarrollo del proceso, se abordó desde dos técnicas: la encuesta y los grupos focales; la primera, fue desarrollada de manera virtual con los docentes, la segunda se llevó a cabo con los estudiantes; el número de participantes total fue de 71 personas, 65 estudiantes y 6 docentes.

Este proceso de investigación desarrolló sus conclusiones a partir de los actores que intervienen en el proyecto, por ejemplo, los estudiantes identificaron dos ejes de formación que fueron referenciados dentro del proceso de implementación de los instrumentos: formación profesional y ciudadana y campus responsable o gestión administrativa; en el caso del primero se destaca de parte de los estudiantes un gran compromiso de parte de la universidad en aspectos como: La calidad de los docentes, La formación política y ciudadana, La participación estudiantil, El bienestar universitario y El acceso de los estudiantes; estos elementos se relacionan ampliamente con algunos planteamientos de RSU. Frente al segundo aspecto los estudiantes se refieren sobre todo al espacio físico apropiado y los escenarios idóneos para recibir su formación.

En relación a los docentes, uno de los ejes anteriores presentó una variable pues ellos piensan que, el campus responsable o la gestión administrativa, no es relevante como

indicador de RSU, para ellos existe una necesidad de pensar la participación social como eje central junto al proceso de formación ciudadana pues

Los espacios de reflexión, dentro y fuera del aula de clase, han desembocado en acciones de participación social específicas, representan, para los docentes un pilar estratégico para la formación ciudadana de los futuros profesionales, lo cual se integra directamente con la participación social o extensión, eje fundamental en el desarrollo misional de la Universidad. (Villada, 2016, p, 77).

Un aspecto de interés es la concepción que tienen tanto estudiantes como docentes de RSU es que los primeros apelan al compromiso serio de parte de la universidad como institución vinculante en relación al proceso formativo y ciudadano de la comunidad educativa “como una manera de generar compromiso personal en la comunidad universitaria, dentro y fuera del campus, con la transformación social y por ende el compromiso institucional con procesos de largo aliento”. (Villada, 2016, p, 78).

Por su parte los docentes piensan de manera más amplia al considerar que la RSU “se centra en la relación Universidad-Sociedad, desde la cual parten para darle diferentes matices sobre el cómo hacerlo y quiénes son los actores clave en dicha ruta,” (p, 77) además, también plantean horizontes interesantes frente al modelo de bienestar, tanto adentro como afuera del claustro educativo, adicional a eso y como elemento central surge esta reflexión que es precisa para concluir este proceso de reflexiones en torno a la concepción de RSU

está la apuesta por una postura política frente a los fenómenos sociales que afecta las comunidades en las que se encuentra inmersa la universidad, por otro el bienestar, tanto de los miembros de la comunidad educativa, como de la sociedad en general, para lo

cual se requiere de una política institucional, la cual sólo se menciona en una ocasión, pues la mayoría de las respuestas inclinan este accionar a la proyección social, interpretada de manera lineal, de la universidad hacia la sociedad, pero no viceversa o al interior de ella. (Villada, 2016, p, 77).

1.4.2. Formación Docente:

En este apartado se reflexionará en torno a los aspectos concernientes al proceso de formación de maestros en relación a sus prácticas, con el fin de referenciar las que se relacionan con el proceso de trabajo comunitario, experiencias de investigación social o IAP y procesos de desarrollo social; para complementar el proceso anterior frente a la RSU desde la formación de maestros.

Como primer referente para esta cuestión se presenta la ponencia de Birgin A. (2015), Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo; consignada en la revista Nodos y Nudos de la Universidad Pedagógica Nacional. En esta ponencia la autora reflexiona frente a tres ejes que considera fundamentales dentro de las perspectivas actuales de formación de docentes, a saber, el avance en las temáticas relacionadas con la ampliación de la agenda de derechos (Mercosur) y el papel que juega la formación de maestros; la pregunta por quiénes se forman para ser maestros en América Latina hoy; y por último, tema que se considera central en esta ponencia y se relaciona directamente con el actual proceso de investigación, la reflexión frente al lugar de los regional como escenario pedagógico y político, y elemento central de la formación docente.

Para efectos de esta investigación, se desarrollará la reflexión en torno al último punto pues es desde este aspecto que se piensa la discusión general.

Pensar el escenario regional como punto de partida de lo educativo es una apuesta por el desarrollo social, es un acto político de reflexión frente al compromiso ético de quien ejerce la profesión docente, este proceso es vital en términos de reflexión pedagógica pues

involucra definiciones sobre qué aspectos son compartidos en un territorio determinado, qué acervos culturales son comunes y vale la pena que se transmitan a las generaciones siguientes, qué problemas y resoluciones pueden construirse desde nuestras tradiciones, y qué relaciones y dinámicas deben establecerse entre las diferencias culturales que atraviesan el espacio que habitamos. Supone, también, la producción y circulación de significados acerca de lo que es nuestra región, de lo que abarca, de sus deudas y legados, de sus utopías, de sus desigualdades, de sus posibilidades. Así, lo educativo está estrechamente vinculado con los modos en que se plantee la construcción de la región, en tanto involucra un conjunto de procesos que tienen efectos en cómo ella es pensada. (Birgin, 2015, p, 35).

En esa medida es fundamental, según la autora, que las instituciones formadoras de docentes piensen el territorio que las circunda, pero este pensar el territorio debe estar unido al reconocimiento de este como un lugar particular, con elementos culturales, históricos y sociales independientes pues “Las investigaciones muestran que en los modos actuales de abordar la construcción de lo regional parece prevalecer una mirada donde pensar la región equivale a fortalecer la visibilización y la integración de lo ya existente.” (Birgin, 2015, p, 35), este modelo de comprensión de lo regional que impera en la formación docente no permite profundizar en el entramado simbólico de las regiones y por

tal motivo no se posibilita la reflexión frente a los aportes que se pueden hacer desde la formación docente.

Es poco habitual hallar en la formación, contenidos que problematicen el reconocimiento del carácter multicultural y plurilingüístico de la región e incorporen una preocupación por democratizar los vínculos entre los sujetos que portan estas diferencias culturales. Hacerlo supone introducir otras coordenadas epistemológicas y políticas que discutan la universalización excluyente del conocimiento eurocéntrico, y que potencien la construcción de problemas y respuestas a partir de las tradiciones de pensamiento de nuestra región, sus historias, sus deudas y sus utopías. (Birgin, 2015, p. 36).

En ese orden de ideas aparece la propuesta que invita a incluir dentro de la reflexión de las universidades, instituciones normalistas y de formación técnica y tecnológica en educación, el territorio, la región y sus entramados culturales y simbólicos que posibiliten la reflexión frente al desarrollo social desde lo particular, involucrando la academia y sus actores con la sociedad y el contexto local.

Un trabajo más reciente es el de Castro- Zubizarreta A. y García-Ruiz R. (2016) en el que reflexionan en torno a la relación entre familia y escuela; su propósito es “acercarnos al estado de la relación familia-escuela, desde la mirada de los maestros de educación infantil en formación, a raíz de su experiencia en el practicum de enseñanza” (p. 198); esta investigación permite recoger las voces de maestros en formación, sus perspectivas y reflexiones, lo que es bastante significativo pues generalmente las reflexiones se construyen desde otros participantes, relegando la opinión de quienes, a futuro, construirán las nuevas perspectivas de la educación en sus regiones.

La metodología que se implementó para este estudio es de carácter etnográfico pues pretende acercar a los maestros en formación al fenómeno de estudio para identificar las relaciones y prácticas que se tejen en torno a él. La muestra con la que se contó es de “134 estudiantes del tercer (3) curso del grado de maestro en educación infantil de la Universidad de Cantabria (España), que han realizado sus prácticas en 84 centros educativos de toda la región.” (Castro A. y García R., 2016, p. 198); los instrumentos que se utilizaron para este trabajo fueron el diario de campo, derivado de la observación y percepción de los estudiantes, y la observación enfocada, que se desarrolló por los investigadores a partir de las categorías que surgieron del diario de campo realizado por los practicantes y sus reflexiones frente las observaciones conjuntas a los practicantes.

Los resultados obtenidos muestran que los docentes en formación reconocen la importancia de la relación familia-escuela, pero, esta importancia se vislumbra, en la mayoría de los casos, como un elemento fundamental para la familia, no obstante, muy poca población mostró que esta relación influyera de manera significativa en el docente, es decir, aunque se asegura que es importante la relación, son pocos los que determinan que esta influye en la reflexión docente de manera positiva. Estas circunstancias son estudiadas a profundidad y desencadenan variables significativas como el temor a la relación docente-familia, los elementos legales (o laborales) que obligan al docente a estar más vinculado con su trabajo, la tensión entre la familia y el colegio por considerar que solo se le cita para tratar dificultades o falencias en el proceso académico y/o disciplinar; además, otra circunstancia que es interesante ampliar pues se relaciona directamente con el tema concerniente a la relación formación-docente y es la siguiente:

para llegar a diseñar, a partir del conocimiento de la realidad, entornos educativos compartidos, basándonos en la reflexión de los maestros, como profesionales autónomos y dinamizadores de la participación de la comunidad educativa, en el sentido que señala Marta Ruiz-Corbella (2007), lo que incide en la necesidad de articular la teoría abordada en las asignaturas de su carrera con la práctica vivenciada en los centros educativos, tomando, en nuestro caso, como eje vertebrador, el practicum de enseñanza. (Castro A. y García R., 2016, p. 205).

Zapico-Barbeito M., Martínez E. y Montero M. (2017) abordan justamente el horizonte de la formación docente inicial en relación a las demandas sociales de nuestro tiempo; su intención es

la identificación, análisis e interpretación de las percepciones que los formadores de maestros -profesorado y tutores del Practicum- y el alumnado de la titulación poseen acerca de la profesión actual y de las funciones que consideran se le están demandando a los maestros en la actualidad. (Zapico et al. 2017, p. 81).

En medio de este panorama se desarrolla la reflexión que gira en torno a las percepciones que tienen docentes formadores y en formación sobre el papel de la educación en el siglo XXI a partir de las dinámicas que impone la sociedad. Este proceso se llevó a cabo a partir de una metodología cualitativa que partió de un análisis documental y desencadenó a partir de allí en la técnica de estudio de caso. La población escogida hace parte de la Universidad Santiago de Compostela, específicamente en dos centros en los que se imparte el título de Maestro en Educación Primaria, la Facultad de Ciencias de la Educación, situada en Santiago y la Facultad de Formación del Profesorado en Lugo. En relación a la muestra se determinó escoger a un grupo de docentes con características

particulares como su cargo (directores de programa, decanos), y atendiendo a las asignaturas con más importancia en materia de créditos; en el caso de los estudiantes se tuvo en cuenta su situación sociodemográfica y su voluntad de participar.

En materia de resultados se pudo determinar una serie de variables muy interesantes en torno a aspectos tan relevantes como elementales de la formación docente; procesos como la motivación frente a la elección de la carrera docente, la cantidad excesiva de egresados de la carrera, la necesidad de transformar al docente en mediador de conflictos, psicoorientador, trabajador social, etc.

1.4.3. Análisis de Antecedentes. Relación Formación Docente y Responsabilidad Social Universitaria:

A partir de la revisión bibliográfica se encontró que estos elementos de interesante índole que se proponen como enfoques estratégicos de RSU, a pesar de tener una aparente participación de los sectores sociales que rodean el quehacer institucional se construyen, al contrario, a partir de reflexiones unilaterales desde la universidad, es decir, no hay una reflexión estricta del contexto determinado sobre la cual se piense el enfoque de RSU en las universidades, ya que estas los construyen a partir reflexiones propias o elementos de orden teleológico que obedecen a la estructura del Estado desde el que se piensan. Otro elemento de reflexión que se encontró fue que debido a la arbitrariedad con que se construyen los enfoques de RSU es complejo lograr una estrategia que se desarrolle con la intención de generar una perspectiva holística en relación a la RSU.

A través de la reflexión que se propone desde estos referentes se puede inferir que:

1. En todos los casos se presenta la necesidad de reflexionar en torno a la construcción de una ruta que permita evidenciar el trabajo o la labor que la universidad desarrolla respecto a la RSU.

2. A partir del trabajo desde las percepciones de los estudiantes, docentes y directivos se evidencia que, aunque legalmente existe, no hay claridad respecto al dominio o desarrollo curricular de las prácticas en RSU.

3. A pesar de que la RSU es un tema de absoluta relevancia (pues es uno de los ejes que da sentido a la universidad) y que su definición ha generado reflexiones significativas, aún no hay claridad en muchos aspectos de su definición específica y no ha sido muy amplio el trabajo investigativo frente a las prácticas que se desarrollan en torno a ella desde la formación en docencia o las facultades de educación.

A partir de estas reflexiones surgen unas necesidades que se hayan fundamentalmente relacionadas con la formación docente, en relación a la poca formación en responsabilidad social que reciben, pues, las reflexiones frente a la formación docente que se determinan por su visión de lo social como aspecto fundamental o transversal, son escasas y se desarrollan por iniciativa reflexiva desde la investigación de casos particulares y como experiencias significativas que no se piensan como elementos de formación docente en relación a la RSU.

Estos escenarios de reflexión presentan la necesidad de pensar en las tensiones que existen entre la formación docente y la RSU entendiendo el significativo valor que representa para las prácticas en educación (y la universidad en general), la reflexión e indagación desde y para la comunidad. Las limitaciones en torno a los procesos de investigación en formación docente consignados en este apartado son el reflejo de la

necesidad de pensar una ruta metodológica que se vincule desde el currículo o como eje transversal de la formación docente, propendiendo por la proyección social de la universidad a su contexto.

Así pues, tanto en materia de RSU como de formación docente, hay una estrecha necesidad de hacer tangible el proceso de reflexión que la universidad propone a sus estudiantes o cuerpo docente frente a la búsqueda de herramientas o procesos de investigación-acción por medio de los cuales sea posible transformar positivamente las realidades en los contextos específicos en medio de los cuales se construye pensamiento.

A partir de los procesos de investigación que se han abordado es posible determinar que en materia de RSU la situación es compleja pues, aunque existe dentro de los estamentos constitutivos de la institución, no se hace visible en la práctica; o por el contrario, existe en la práctica pero se construye ajena a la necesidad externa del contexto pensándose a través de orientaciones mercantiles (experiencia del cliente, procesos de calidad ISO 26000, calidad académica, etc.) o de estándares propios de la orientación estatal para conservar la concepción ideológica de la educación como instrumento político. Las dificultades latentes vinculan a todas las facultades, sin embargo, pocas de ellas hacen ese ejercicio de reflexión en medio de sus prácticas.

En esa medida, las reflexiones en torno a la formación de docentes, aunque se proponen desde otras perspectivas, apuntan de fondo al problema de RSU pues, en últimas, las carencias en formación docente son resultado de la poca (o nula) formación en este campo.

Por tal motivo es de vital urgencia convocar estos escenarios para construir una reflexión que permita indagar, desde la voz de los docentes en formación, cuáles son las percepciones que se tienen de RSU en su formación, para poder así, proponer a partir de los

resultados una ruta metodológica que permita aportar al mejoramiento de la formación de quienes se preparan para tomar las riendas del proceso formativo de nuestro país.

CAPÍTULO II

2.1. MARCO TEÓRICO

2.1.1. Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Para la comprensión del término Responsabilidad Social Universitaria (RSU), es necesario hacer un breve recorrido por el origen del mismo y sus transformaciones, hasta llegar, desde los referentes teóricos escogidos, a la conceptualización teórica de este.

El término proviene del mundo empresarial y su propósito en general se debatía en dos circunstancias elementales, i) La responsabilidad que tiene la empresa con la sociedad (calidad, servicio al cliente, eficacia, derechos laborales, etc.) y ii) La responsabilidad que tiene la empresa con el medio (cuidado y protección del ambiente); sin embargo, este modelo de la segunda mitad del siglo XX, ha cambiado considerablemente debido a un factor elemental del proceso de Responsabilidad Social (RS) y es el horizonte ético. Durante sus primeras apariciones, la RS era entendida como un proceso de extensión, de gasto extra, una forma de filantropía o ayudantía a quienes más lo necesitaban, pero, este sentido ha evolucionado de tal modo que hoy

La Responsabilidad Social se desarrolla cuando una organización toma conciencia de sí misma, de su entorno, y de su papel en su entorno. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico. Además, esta conciencia organizacional trata de ser global e integral (incluye tanto a las personas como al ecosistema, tanto a los trabajadores como a los clientes) y, a la vez, "contagiarse" en todas las partes de la organización (todas las

personas de la organización deben de poder acceder a ese nivel de conciencia). (Vallaey, 2006., p, 2)

De este modo se comprende la RS como un proceso ético, ligado al ejercicio consciente de la labor empresarial, así, las acciones se encaminan al bienestar y no se piensa el proceso ético como norma, sino como impulso en procura de mejores condiciones para todos, lo que Vallaey F. denomina una “articulación entre ética y eficacia” (p. 2).

Así mismo, se comprende el proceso de RS en la universidad; entendiéndose de antemano que no es posible comparar el horizonte empresarial con el universitario pues esta última tiene su utilidad práctica en la medida que resuelve problemas de índole pedagógico-epistemológico, cuyo impacto social es distinto del que se propone en el sector empresarial; de este modo, la RSU se define inicialmente como el horizonte mediante el cual las universidades se piensan como organizaciones responsables del devenir de sus contextos; a pesar de ello, el proceso histórico de la RSU que nos lleva a la Reforma de Córdoba en Argentina (1918), a partir de la cual el sentir y las luchas organizadas de los estudiantes universitarios logró el reconocimiento de diversas exigencias que aún hoy son el logro fundamental de la Universidad en Latinoamérica⁵, no ha trascendido en lo que respecta al impacto de esta frente al medio, pues aunque de la reforma surgen las funciones sustantivas de la Universidad, estas, a pesar de ser entendidas como RSU, terminaron siendo procesos de extensión o apéndices del compromiso social del conocimiento científico que promueve como baluarte la Universidad.

⁵ Al respecto de los logros obtenidos en la reforma: tres fueron los puntos esenciales de la Reforma de Córdoba: autonomía y gobierno universitario, cambios en la enseñanza y métodos docentes y proyección política y social de la universidad (Tünnermann, 2008). Lo que resuena en elementos como la Autonomía Universitaria, la libertad de cátedra, la relación de la universidad con el medio en términos de impacto y participación ciudadana y la investigación e innovación científica.

Más adelante en el tiempo, la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), convocada por la UNESCO, renovó los votos de aquellos jóvenes argentinos que lucharon por una universidad más idónea y responsable puntualizando en el compromiso que las universidades tienen con la sociedad y la necesidad de establecer criterios de evaluación de esta institución teniendo en cuenta las necesidades de la región y su impacto frente a estas necesidades, dejando claro que para esto se requiere de “normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo” (UNESCO, 1998, p. 23); así mismo, se planteó la necesidad de ampliar sus procesos de servicio a la sociedad, teniendo como elemento fundamental la acción frente a problemáticas como “la erradicación de la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades” (UNESCO, 1998, p. 23); sin embargo, frente la evidencia empírica la Universidad del siglo XX aún en el siglo XXI sigue en deuda con sus procesos de RSU, pues es evidente que

Todos los líderes que hoy gobiernan las instituciones públicas y privadas que dirigen a este Titanic (País) salen de las mejores Universidades y aplican a diario ciencias y tecnologías aprendidas ahí, que sin embargo crean y reproducen el mal desarrollo en el cual la mayor parte de la humanidad trata de sobrevivir. La relación entre la crisis del saber tecnocientífico hiperespecializado (fragmentado) y su ceguera crónica concerniente a los efectos globales que engendra por un lado, y la crisis social y ecológica mundial por otro lado, tiene que ser el punto de partida para una reforma universitaria de responsabilización social que no sea meramente cosmética, sino una profunda reflexión sobre el significado social de la producción de conocimiento y la formación profesional de líderes en la era de la ciencia. (Vallaey, 2006, p. 4).

Para buscar mantener su legitimidad y confiabilidad las instituciones universitarias están llamadas a recobrar todo su valor ético y político a partir de la RSU; esta situación es compleja pues hace un énfasis en la reflexión y consciencia institucional; de este modo, Kliksberg B. (2008) hace un llamado fundamental desde la ética de la responsabilidad, tomando como ejercicio de reflexión el concepto de capital social como pilar elemental del desarrollo, desde la necesidad de aumentar la confianza, la colaboración entre los grupos sociales, el civismo desde lo público y la ética; así pues, desde estas cuatro máximas se plantea la posibilidad de abrir una reflexión en torno al papel de las universidades frente al desarrollo del compromiso de sus profesionales en torno a la ampliación de su capital social. Como ejemplo de esta mirada, el autor recuerda un proceso de discusión similar al que se citó anteriormente, solo que su opinión se centra en el papel formativo de la universidad, papel que debe ser abordado desde una premisa elemental: la ética. “Los valores éticos implicados en los negocios son muchísimos, como en otros campos de actividad y están permanentemente. Si eso no se explicita en el sistema educativo, allí hay un problema serio.” (Kliksberg, 2008, p, 20); en relación a este proceso Vallaeys F. (2014), menciona la ética como la alternativa más idónea que se tiene para “arraigar la pertinencia y legitimidad académica frente a la crisis del saber científico en la sociedad del riesgo, así como la decadencia de la enseñanza socialmente anclada en la era de las multinacionales universitarias” (p.105).

En este contexto surge la necesidad de construir un ejercicio que proponga elementos para la reflexión en torno a la RSU desde una mirada ética; la respuesta está en la reflexión frente al impacto que la Universidad genera en el entorno; desde esa perspectiva Kliksberg B. (2008), propone a la universidad como el ente guía para el desarrollo de una agenda ética; tal y como el mismo autor menciona, la emergencia de una transformación social real, que reduzca los niveles

de pobreza, desigualdad y oportunidades; que posibilite a los jóvenes el acceso a mejores oportunidades de desarrollo social, económico y cultural; la emergencia de crear una propuesta anticorrupción que genere mejores niveles de confiabilidad en los gobiernos; dependen absolutamente de un ejercicio de formación ético, y las universidades, en su compromiso histórico de formar a quienes lideran los procesos de desarrollo humano de una nación, son las encargadas de liderar también las agendas que den respuesta a estos vacíos, que, por cierto, también han dejado en segundo lugar a causa de su preocupación por la innovación en la ciencia y la inserción en los mercados internacionales.

Todos necesitamos formar éticamente a los egresados. (...) no se trata simplemente de agregar una materia más que se llame ética, se trata de transversalizar la enseñanza. Se trata de lograr discutir en cada área disciplinaria los dilemas éticos, trabajarlos con situaciones de la realidad, con casos concretos. (Kliksberg, 2008, p, 28).

Frente a este aspecto Vallaey F. (2014), menciona que la RSU comprendida como proyección, se ha quedado en el marco de las “buenas acciones”, situación que no resuelve el proceso complejo de los impactos de la universidad en la sociedad; esta situación requiere de todo un proceso de formación que, tanto adentro como afuera, vincule a la comunidad universitaria para enfrentar los retos locales, regionales, nacionales e internacionales que tendrán que asumir sus egresados.

De este modo, el mismo autor puntualiza cuatro impactos fundamentales que asume la universidad con un enfoque desde la responsabilidad social: Impactos de funcionamiento organizacional, Impactos educativos, Impactos cognitivos y epistemológicos e Impactos sociales; el primero hace referencia a la reflexión frente al compromiso que tiene la universidad con su personal y el medio ambiente; el segundo trata de la reflexión que debe hacer la Universidad

frente al proceso formativo de los estudiantes en términos deontológicos, teniendo en cuenta su formación y el devenir de sus profesionales como agentes del desarrollo social, económico y político de la región; el tercero responde a la función social del conocimiento, entendiendo esta como el proceso de reflexión que hace la universidad frente a los procesos de generación de conocimiento y la apropiación social del mismo, generando espacios de democratización de la ciencia con miras al desarrollo de la región; el cuarto es el más significativo de todos pues sintetiza los anteriores en una premisa fundamental frente a la concepción de la universidad, no solo en su función institucional, también como partícipe del desarrollo pues “puede promover (o no) el progreso, que puede crear (o no) Capital Social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, hacer accesible (o no) el conocimiento a todos” (p. 18) de este modo es preciso entender a la universidad como un ente responsable, no solo de la formación académica de los estudiantes, sino también de los niveles de desarrollo de la región, de generar capital social, de visibilizar las realidades del contexto para poder transformarlas, de hacer accesible el conocimiento científico pero también reconocer la sabiduría del otro

Así, el entorno social de la Universidad se hace una cierta idea de su papel y su capacidad de ser un interlocutor válido y útil en la solución de sus problemas. La Universidad Responsable se pregunta por el papel que asume en el desarrollo de la sociedad, por cómo puede ser, desde su función y pericia específica, un actor partícipe del progreso social a través del fomento de Capital Social. (Vallaey, 2014, p. 18).

A partir de los cuatro impactos que genera (o debe generar) la universidad, Vallaey F. (2014) propone cuatro ejes de gestión que, según él sirven para definir una ruta de responsabilidad social de la universidad: Campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo; cada uno de ellos

conducen a la identificación de las obligaciones específicas que tiene la universidad con sus profesionales, su región, y el desarrollo de su nación.

Campus Responsable: El campus responsable hace referencia al clima laboral, el proceso ético del manejo de los recursos, el medio ambiente, la convivencia y demás elementos que intervienen dentro del espacio universitario. No prioriza los aspectos académicos de formación profesional pero si los procesos educativos y de formación ciudadana dentro de la institución, “Al vivir y reafirmar a diario valores de buen trato interpersonal, democracia, transparencia, buen gobierno, respeto de los derechos laborales, seguridad, prácticas ciudadanas, etc. los miembros de la comunidad universitaria aprenden e interiorizan normas de convivencia éticas.” (Vallaey, 2014, p. 20).

Formación Ciudadana y Profesional Responsable: Este es uno de los elementos cruciales frente a la relación Universidad-Sociedad pues hace referencia a los procesos de formación que van desde el diseño curricular hasta la formación humana en pro de “que la formación profesional y humanística se oriente realmente hacia un perfil del egresado que haya logrado e incorporado competencias ciudadanas de Responsabilidad Social para el desarrollo sostenible de su sociedad.” (Vallaey, 2009, p. 20), estos valores se resaltan como un elemento crucial en lo que al impacto que tiene la universidad con la sociedad se refiere pues “no es posible escapar de una reflexión sobre el significado social, ético y político de la formación universitaria, la producción de conocimientos científicos y el rol político de la ciencia en el mundo actual.” (Vallaey, 2014, p. 112), así pues, la reflexión frente al proceso de formación profesional que debe tener la universidad desde una perspectiva de responsabilización social, debe llevarla a cuestionamientos que problematicen el concepto de *ciencia*; los actores, las condiciones y las motivaciones desde las cuales se construye conocimiento en la universidad;

¿A quién le da poder y a quién se lo quita? ¿Qué significa ser universidad en una “sociedad del conocimiento” en la cual éste se construye en múltiples lugares y ya no se ubica sólo en las cabezas de los maestros universitarios? ¿Qué significa ser universidad en una sociedad latinoamericana en desarrollo económico veloz pero desigual?, etcétera. (Vallaey, 2014, p. 112)

Esta reflexión debe desembocar en procesos de formación pensados desde el contexto, a partir de las particularidades económicas, sociales, ecológicas, que permitan una construcción de conocimiento desde y con los actores externos. “La pregunta guía del análisis de este impacto se puede formular de esta forma: ¿Cómo debemos organizarnos para formar verdaderos ciudadanos responsables del Desarrollo de su sociedad?” (Vallaey, 2009, p. 20)

Gestión Social del Conocimiento: El tercer eje frente al cual se desarrolla esta perspectiva de RSU es la gestión del conocimiento desde una perspectiva social, esto se refiere a la bilateralidad de la construcción del conocimiento científico, no solo con miras al reconocimiento del sector público y sus propuestas o programas de desarrollo social, sino también para vincular a los actores no académicos en la construcción de dichos conocimientos; para así, concertar las líneas de investigación que desde las facultades y programas se deben construir.

Esta perspectiva de RSU en torno a la gestión del conocimiento “implica la tarea de difundir ampliamente y de modo comprensible los procesos y resultados de la actividad científica, para facilitar el ejercicio ciudadano de reflexión crítica sobre la misma (accesibilidad social del conocimiento).” (Vallaey, 2009, p. 20), de este modo, podemos anclar como un acápite de la gestión del conocimiento, el cuarto eje que se desarrolla en esta perspectiva de RSU.

Comunidades De Aprendizaje Mutuo Para El Desarrollo: De la mano de la gestión del conocimiento aparece la necesidad de construir junto a los sectores externos como ejercicio de capitalización social, en otras palabras, se trata de pensar la universidad como un centro de construcción de conocimiento que no se limita a sus actores propios (estudiantes, docentes) sino a todos los círculos y estamentos sociales externos pero cercanos a ella (sociedad en general); de este modo, la universidad no se limita a generar procesos de aprendizaje desde sus claustros hacia el exterior, como respuesta a un sinnúmero de necesidades supuestas, que el profesional ha considerado resolver en medio de su sapiencia, sino que se construyen ejercicios mancomunados de gestión del conocimiento, comunidades de aprendizaje que contribuyen a una construcción bilateral de las transformaciones sociales; de otro modo, los procesos de investigación-acción, los ejercicios de agenciamiento, las experiencias exitosas en comunidades desde el liderazgo social, etc.

Así pues, se entiende a la RSU como una posibilidad de comprender y complejizar la capacidad de la universidad más allá del egocentrismo académico, se espera pues que estas instituciones puedan servir de puente no solo para sus estudiantes sino también (y en relación a ellos) para los procesos de desarrollo social que necesita la región particular en la que se inscribe la necesidad de tener una universidad.

Estos cuatro ejes conforman el diseño de un proceso estratégico de gestión ética de la responsabilidad, sin embargo, frente a este camino existen variables, y se ajusta según las expectativas, recursos, contextos y puntos de partida de cada universidad. De igual manera, tal y como lo expresa Vallaeys F. (2009) este paradigma no es más que una propuesta, desde la cual se ha pensado modificar los procesos de reflexión que hacen las universidades para lograr que se

pueda ampliar el horizonte de sentido frente a la utilidad práctica de las mismas, más allá de su oficio tradicional y su actual situación de crisis en términos de impacto.

Así mismo, Torres M. y Trapaga M. (2012), hacen referencia a la universidad socialmente responsable desde algunos aspectos que vale la pena mencionar como pilares del compromiso misional de la misma. Para las autoras es preciso comprender y definir ejercicios claros de acuerdo a los procesos culturales y los elementos de gestión que van a definir las funciones sustantivas; esto es, cuestionar el papel de la universidad y su preocupación por el clima cultural desde lo político, lo ético y lo ambiental. De este modo, se sugieren en estos aspectos algunos procesos elementales para la construcción de una agenda de RSU.

El primer elemento clave, es la procura por una formación de subjetividades políticas que propendan por un ejercicio democrático; “una ciudadanía crítica que permita desarrollar una sociedad (...) que contribuya, a un nuevo modelo de educación que empiece abreviar en estos conceptos para cambiar este modelo de desarrollo neoliberal, de injusticia por uno más justo, sustentable y legítimo.” (Torres y Trapaga, 2012, p, 188); este planteamiento es clave pues cuestiona el papel de las universidades que, a lo largo de su historia (con más significancia en América Latina), han desarrollado sus propuestas a la luz de procesos de reivindicación social, sin embargo, los índices de pobreza y desigualdad aún marcan brechas abismales que a lo largo de los años se mantienen. Este es pues, un elemento vital del compromiso real de una universidad socialmente responsable, la transformación de sus dinámicas académicas, de proyección e investigación, hacia una coherencia en torno al discurso de la justicia social.

La segunda apuesta consiste en ejercitar “una cultura ética, que podamos entender que la responsabilidad social tiene que ser necesariamente colectiva, compartida, ecológica, asumida desde la mismidad; pero con respecto a la otredad de los que participamos en este quehacer.”

(Torres y Trapaga, 2012, p, 188); la consciencia ética, papel que se ha venido tratando a lo largo de este documento y que es, sin duda alguna, fundamental para asumir las emergencias de este presente de globalización, mercantilización y exacerbación del yo.

Como tercer elemento aparece la cultura ambiental como una apuesta por desarrollar en la universidad un ejercicio de protección y cuidado de los recursos, “que rechace la mercantilización de los recursos naturales, con conciencia hacia la sustentabilidad y que en los procesos de gestión universitaria podamos evaluar como la universidad toma medidas y acciones para el cuidado del medio ambiente.” (Torres y Trapaga, 2012, p, 189).

De este modo, se puede comprender que la RSU más que una dependencia institucional, es un telos universitario, un ejercicio elemental que revitaliza a la universidad en su raíz, y la invita a configurar sus procesos hacia el desarrollo humano, la transformación social y la reflexión consciente, desde los pilares de la ética, la acción social, la cultura ambiental y la gestión del conocimiento.

2.1.2. Concepciones.

Frente al proceso de comprensión que se construye como base de esta investigación, surge la necesidad de establecer el horizonte epistemológico del concepto de concepción (como ejercicio cognitivo). Para esta cuestión se propone un trabajo a partir de algunos autores que, en sus investigaciones, han desarrollado teoría frente al tema.

Se entiende el término Concepción como desarrollo del termino *Representación*⁶, tal y como lo propone Giordan A. (1996), partiendo de la idea que propone al segundo como una serie de conocimientos y prácticas que cada individuo tiene almacenado en su memoria, estas son distintas del ejercicio de conocimiento que propone la ciencia, por lo cual se establece como el medio mediante el que es posible acudir al conocimiento propio (interpretación del sujeto que conoce) para ampliar el horizonte de sentido frente a la enseñanza; sin embargo, las concepciones resultan ser más elaboradas pues “no son ni simples recuerdos, ni reflejos de los contextos, sino que se conciben como producciones originales o, mejor, como un universo de significados construidos por el que aprende” (p. 7), de este modo se entienden las concepciones como el ejercicio de deconstrucción de conocimiento que los sujetos utilizan a partir de experiencias o aprendizajes anteriores (puestos en cuestión, como escenario dialéctico o en correlato) para desarrollar elementos conceptuales que permiten generar conocimiento propio.

De esta forma, las concepciones son interpretadas, menos como elementos de un almacén de informaciones destinado a consultas posteriores que como una especie de “decodificador” que permite al que aprende comprender el mundo que lo rodea (...), de tal forma que a partir de ellas se abordan las nuevas preguntas, se interpretan las situaciones, se resuelven los problemas, se elaboran explicaciones o se hacen previsiones. El alumno, a través de sus concepciones, selecciona la información que cree relevante, le da significado (que eventualmente puede coincidir con el saber científico de referencia), la comprende, la integra con otros conocimientos y así... aprende. (Giordan, 1996, p. 8)

⁶ Otro de los debates frente al concepto de Concepciones es en relación a al término Creencias, que no se desarrolla en este marco teórico pero que vale la pena revisar sobre todo desde lo propuesto por Pajares (1992), Thomson (1992) y Flores (1998).

Frente a esta línea conceptual es posible agregar la mirada que desde las concepciones en la enseñanza-aprendizaje han propuesto Iriarte F., Núñez R., Gallego M. y Suarez J., (2008); pues, aunque coinciden con la construcción del término anterior, agregan elementos de ampliación relevantes desde la estructura del pensamiento; tales ampliaciones permiten un proceso de comprensión más extenso del concepto y permiten profundizar en los constructos que se desarrollan a la hora de estudiar las concepciones como campo teórico. Este marco conceptual se nutre de dos grandes perspectivas; la primera de ellas, desde Clark C. y Peterson P. (1986), se centró en estudiar los procesos de pensamiento de los docentes y su conexión con la práctica educativa. Proceso del cual emergieron tres categorías: la planificación del maestro, su pensamiento y decisiones de intercambio de opiniones, y sus teorías y creencias. En la segunda perspectiva, desarrollada por Porlán R. (1997), es preciso reconocer que las concepciones surgen de cuatro procesos anteriores que, generalmente, desarrollados de manera separada, permiten el enlace de nuevas formas de comprensión; el saber académico, el saber empírico, el saber práctico (que se separa del anterior por cuanto este hace referencia a las rutinas y formas de resolver la vida cotidiana) y los saberes culturales; estos, constituyen de antemano el sustento necesario para la construcción de ideas frente al conocimiento de las cosas, lo que permite denominarse como concepción.

El saber académico hace referencia a “las disciplinas de las que emergen los contenidos escolares o a las ciencias de la educación; se caracterizan por su organización y su carácter explícito y suelen adquirirse en la formación inicial.” (Iriarte, Núñez, Gallego y Suarez, 2008, p. 90). El saber empírico, o como se denomina desde los autores, citando a Porlán R. (1997), que provienen de la experiencia, son los procesos que desarrolla el docente en su ejercicio profesional y se convierten en elementos vivenciales que, denotan experiencia en el ejercicio y

que se comparten cotidianamente con pares; pero, aunque se constituyen como ejercicio significativo “No suelen tener organización interna y hacen parte del conocimiento cotidiano, por lo que se modifican y están impregnados en valores morales e ideológicos.” (p. 90); respecto al conocimiento práctico o rutinas y guiones de acción desde los autores, son esos “que los profesores manifiestan verbalmente, responden más a lo que creen que deberían hacer que a lo que realmente hacen.” (p. 91); por último los conocimientos culturales o teorías implícitas, que hacen referencia a los procesos culturales que de manera externa vinculan las acciones o formas de concebir situaciones concretas, “no son teorizaciones expresadas necesariamente de forma consciente y bajo la etiqueta de ser aprendizajes académicos. Suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos” (p. 91).

Luego de estas perspectivas es posible profundizar en el concepto de Concepciones para comprenderlas como “un marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observables, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica.” (Iriarte, Núñez, Gallego y Suarez, 2008, p. 93); esto es, la actividad misma desde la cual los sujetos hacen uso de su lugar de enunciación para exteriorizar los procesos más complejos de pensamiento en torno a un concepto del mundo, que se nutre de creencias, contexto, historia, teoría, experiencia profesional, cotidianidad, y se atraviesa por los designios de la cultura en un presente constante.

Thompson A. (1992), citado por Restrepo J. (2008), presenta una definición concreta frente al concepto de concepciones que ayuda aún más a la ampliación del mismo; las concepciones son entendidas por el autor como “una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, conscientes o inconscientes” (p. 93); así pues, se puede encontrar un correlato interesante para la consolidación del concepto

de concepciones que puede irse tejiendo en el umbral de la experiencia (de todo tipo) que determina la forma en que se resuelven los dilemas de la realidad. En esta ruta se encuentran también autores como Molpecers M. (2004), también citado por Restrepo J. (2008), que comprende las concepciones como “Una visión funcional del mundo que permite a un individuo o a un grupo dar sentido a las conductas, comprender la realidad a través de su propio sistema de referencias, adaptarse y definir su lugar en ella” (Restrepo, 2008, p. 94).

De este modo es posible comprender el entramado conceptual de las concepciones como un elemento cognitivo que desde la construcción individual puede transformar una perspectiva social; es decir, los discursos que se construyen cotidianamente en el hacer, el aprender y el discutir, pueden sin duda alguna significar elementos fundamentales para la confrontación de verdades que, por pertenecer a cierto discurso científico (hegemónico), se han creído irrefutables, sobre todo en el contexto educativo.

las concepciones pueden considerarse como base de fundamentación para investigaciones que pretendan analizar y comprender el punto de vista que tienen los profesores, las decisiones que toman frente a los objetos de enseñanza (...) y las maneras de abordar el proceso formativo. Es decir, sin riesgo de caer en graves equivocaciones, puede afirmarse que el análisis y la comprensión de las concepciones de los profesores, permite proponer y optimizar programas de formación docente, en dirección de aportar a la discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje. (Restrepo, 2008, p. 94).

finalmente, se puede afirmar que las concepciones son un proceso de construcción (y deconstrucción) del conocimiento (en su totalidad, es decir, teórico, empírico, cotidiano, cultural, etc.) que permite la consolidación de una imagen mental, un concepto propio de la significación del mundo, la existencia y el conocimiento mismo; por medio de lo cual, es preciso dar voz a

quienes emergen de los propios procesos (los actores) para poder reestructurar los postulados hegemónicos que desde la teoría se construyen pero que se renuevan constantemente a partir de la vivencia misma de la acción.

2.1.3. Formación Docente.

Varios intentos han surgido desde las políticas gubernamentales a la hora de pensar en la labor del docente en torno a la implementación de soluciones al modelo educativo, a partir de lógicas reduccionistas y ajustadas a estándares económicos o lineamientos propios de la orientación estatal, para conservar la concepción ideológica de la educación como un instrumento político. La necesidad de lograr una transformación educativa desde la relación universidad-escuela permite enunciar reflexiones que giran en torno a las concepciones que tienen docentes formadores y en formación sobre el papel de la educación en el siglo XXI a partir de las dinámicas que impone la sociedad.

Para Díaz V. (2006), es preciso comprender que las realidades en las que se lleva a cabo la actividad docente se caracterizan por ser “complejas, dinámicas, cambiantes y dialécticas” (p. 89). Adicionalmente, el papel que desempeña el docente en medio de estas realidades tiene como propósito “(a) transmitir y mantener los valores de la cultura de una sociedad a través de un currículo, (b) promover los cambios socio-culturales de su entorno y (c) contribuir con la formación personal y profesional de la población” (p. 89).

Si bien es cierto que la literatura es amplia respecto de los elementos mínimos que un docente debe comprender al momento de llegar al aula (o a cualquier escenario educativo); requisitos que

van desde la capacidad de articular el conocimiento de una ciencia y la práctica de la misma mediante la reflexión, promover aprendizajes contextualizados, manejo de la didáctica, conocimiento de los aspectos curriculares, mantener comunicaciones asertivas con padres de familia, etc. Estos elementos entran en juego y tensión con los contextos propios del desempeño del docente, en palabras del mismo Díaz V. (2006), parafraseando a Echeverría (1998)

Una cosa es la que nos dice el programa que enseñemos; otra la que realmente enseñamos y otra distinta es la que aprenden los alumnos. En esta realidad los docentes deben mediar con los alumnos y procurar su formación en un proceso que tiende a ser normalizador, regulado, progresivo, público y controlado. (p. 91)

Cajiao F. (2004) enfatiza en una formación de docentes a partir del ejercicio de prácticas que favorezcan su relación con el contexto, planteando un desarrollo de competencias comunicativas y sensibles frente a la realidad “es decir, reconcebir al maestro como profesional autónomo” (p. 69), capaz de construir sus prácticas más allá de un eje normativo o una conducta ligada a la reproducción de procesos.

Los docentes producen imaginarios, estos pueden contribuir a la formación de conocimientos transformadores en los procesos que desarrollan en su actuación profesional. De este modo, se hace necesario abordar la formación docente desde los escenarios que circundan estas acciones: la práctica pedagógica, el desarrollo de competencias y la ética de la responsabilidad.

La práctica pedagógica

Respecto a la práctica pedagógica existen numerosas definiciones que aportan a la comprensión del papel del docente en torno a su ejercicio de responsabilidad social; por ejemplo, Díaz V. (2004) la define como: “La actividad diaria que se desarrolla en las aulas, laboratorios u

otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90). Adicionalmente, según el mismo autor, esta definición tiene dentro de sí variados elementos para su comprensión; el currículo, los alumnos, los docentes y el proceso formativo. Por otro lado Fierro C., Fortoul B., y Rosas L. (1999) la precisan como: "Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos”(p.21).

Para la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2000), como centro de estudios en educación, la práctica se conceptualiza como: "una praxis social que permite (...) integrar por medio de proyectos pedagógico-investigativos un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social” (p. 24). De este modo, la práctica pedagógica se concibe como un ejercicio amplio, capaz, no solo de construir conocimiento y resguardar los valores de la cultura, sino de ejercer procesos éticos en una comunidad, lo que genera una perspectiva colectiva de la visión educativa. En concordancia con lo anterior, Braslavsky C. (2004) afirma que para poder evidenciar un ejercicio educativo de calidad es preciso saber “si es pertinente para las personas, es decir, si les permite construir un sentido profundo y valioso del bienestar y acceder a éste mientras están en las escuelas y cuando salen de ellas” (p. 24).

Existe otro componente necesario para profundizar en el sentido de la práctica pedagógica, y es el contexto en el que confluyen las mismas. Este contexto está mediado por sujetos, intereses, expectativas, tiempos y espacios particulares, lo que produce una relación pedagógica mediada por diversos elementos interpretativos de una misma realidad, convirtiendo a la práctica pedagógica en el medio para la construcción de sujetos colectivos a través de la creación de

relaciones sociales. Estos elementos son útiles para reflexionar sobre la práctica del docente actual y establecer los criterios teóricos y metodológicos, que permitan entender que desde el contexto, las comunidades y la escuela se quiebran aspectos teóricos y científicos, para dar paso a la construcción de saberes y experiencias significativas orientadas por el profesional docente en el ejercicio de su labor.

Desarrollo de competencias

Perrenoud P. (2001), refiere el concepto de competencia en los docentes como aquellas que representan un horizonte, sobre el cual se traza la formación y proyección del maestro, así mismo menciona que “El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (p. 8). Así pues, se hace necesario un docente que sea garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, que evoque una práctica reflexiva a partir del ejercicio de socialización de nuevos saberes desde las experiencias vividas y que tenga consigo una reflexión crítica de la realidad, atendiendo al llamado de las sociedades que necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país, a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura y de la gestión del sistema educativo. Adicionalmente, el autor afirma que la profesión docente está sujeta a las transformaciones sociales, en correspondencia, la formación docente también ha de ser un ejercicio de reflexión y de cambio; por eso, el ejercicio de la competencia se plantea como un factor importante para la práctica educativa.

Perrenoud P. (2004), propone diez competencias que considera claves en la formación de docentes para el presente siglo: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación,

implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías aclarando que estas, no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y organizan recursos, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua.

Las universidades, como entes de desarrollo humano, han modificado las condiciones desde las cuales deben desarrollar la formación de sus futuros profesionales. Existe el debate en el sentido de que esta ya no puede solamente encargarse de la capacitación para el desempeño de una profesión determinada, sino que debe examinar una formación para la vida, el trabajo en equipo, el bienestar de las comunidades y la posibilidad de encontrar alternativas de solución a los problemas sociales. No basta con formar buenos profesionales para un mercado global, sino que también es necesario asegurarse de que estas personas se construyen bajo un marco ético, profesional y social acorde con las demandas de la sociedad actual. La dimensión ética consolida la responsabilidad que asume el docente con su entorno social, y lo vincula a través del compromiso que implica la comprensión de esa realidad que a su vez lo insta a activar su transformación (Luchetta y García, 2009).

La reflexión frente a la formación docente y el ejercicio fundamental de la acción ética como competencia básica de la misma, es fundamental para la comprensión de la necesidad en la que se encuentra la educación actual; bajo esta premisa, Cardona C. (2001) sostiene que

lo primero que debe hacer el educador, como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético: debe actuar éticamente, como persona que se dirige a personas, y dar a esa relación recíproca que se establece un sentido moralmente bueno: ha de ser un acto

personal bueno, en sí y en sus consecuencias. Ha de ser un buen profesor, siendo un profesor bueno (p. 19).

Este proceso invita a la construcción de un ejercicio docente que permita la posibilidad de socializar el conocimiento desde las comunidades, en contacto con ellas, con propuestas específicas que apunten al desarrollo de sus intereses y con ellos a la construcción de prácticas de agenciamiento en los sectores en condición de vulnerabilidad que puedan aportar al mejoramiento del tejido social; es preciso entender al docente como un investigador social, capaz, no solo de compartir un saber específico en un medio específico, sino de leer y reflexionar las realidades que impactan a su medio y a partir de allí generar verdaderas transformaciones desde su saber. En concordancia con lo anterior, Michellini D. (2003), plantea que la labor del docente (y en correlato el papel de la formación profesional) está centrado en

educar para el diálogo crítico, para la corresponsabilidad en la toma de decisiones y la acción solidaria implica enseñar a plantear los problemas y las aspiraciones individuales en el marco de un diálogo abierto al examen de todos los posibles implicados; implica enseñar a resolver los conflictos de forma tal que las posibles soluciones encuentren (o puedan encontrar) el consentimiento de los demás; implica, en fin, enseñar a tratar a los demás como personas con iguales derechos y obligaciones, puesto que sólo con ellos, en forma cooperativa, puede alcanzarse un esclarecimiento en cuanto a la validez intersubjetiva de las respectivas pretensiones y un entendimiento con los otros que pueda denominarse con pleno sentido razonable, pacífico y duradero (p. 8).

CAPÍTULO III

3.1. METODOLOGÍA

Esta investigación, que presenta la comprensión de las concepciones en torno a la RSU que emergen de los discursos de los docentes en formación, se desarrolló a la luz del enfoque cualitativo, pues tiene como norte la comprensión de la acción humana como un ejercicio de praxis; de este modo, y como un hecho particular de las ciencias sociales, se cuestiona la consideración de que el ser humano esté regido por leyes generalizadas, por lo cual, este enfoque se presenta como una oportunidad para particularizar la acción humana y entender el mundo como un escenario dinámico, complejo y sujeto a diversidad de interpretaciones.

Rodríguez J. (2014), refiere ciertas características del enfoque cualitativo dentro de los que se destaca el estudio de los hechos de manera holística, evitando la fragmentación; también menciona que “concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones” (p. 33).

Adicionalmente, destaca que este enfoque no se desarrolla a partir de análisis de causa-efecto pues, al concebir la realidad de manera compleja, apunta a la comprensión de los hechos como una manifestación de variados factores; respecto a sus técnicas de recolección de información, utiliza procesos abiertos y sujetos a transformaciones según su uso; dentro de ellos destaca la entrevista abierta y en profundidad, los grupos focales, talleres, narrativas, etc. así pues es te enfoque se presenta como:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque

estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (Hernandez R., Fernandez C. y Baptista M., 2010, p. 10)

Teniendo en cuenta lo anterior, y en vista de que se realizó un ejercicio de interpretación en torno a una realidad particular, este enfoque se acompañó del método hermenéutico como herramienta desde la cual se buscó posibilitar el acceso a la comprensión de los discursos emergentes; pues, tal y como lo expresan Hernandez R., Fernandez C. y Baptista M. (2010)

La “realidad” se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias “realidades”, por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. (p. 10)

Así pues, la Hermenéutica se presenta como el método ideal para acompañar este enfoque pues, a lo largo de los textos y las perspectivas que se expondrán a continuación, aparecerá como técnica de la interpretación, teoría de los estudios cualitativos e incluso como arte de comprender o discernir el mundo y los fenómenos que en él se significan.

La historia de la reflexión más reciente de la Hermenéutica, desde el problema derivado de la forma de hacer ciencia que nace de la crítica al positivismo y, de allí, el nacimiento de una oportuna posibilidad para las denominadas “Ciencias del Espíritu” según la tradición alemana; invitan a realizar un recorrido por la tradición más relevante de la hermenéutica. En este punto rastreamos (sin desconocer la tradición clásica que también referencian los autores que vamos a mencionar) a Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur (especialmente Gádamer, autor que se escogió como referente primordial).

Comenzamos la reflexión con Schleiermacher; este filósofo abanderado del romanticismo le dio a la hermenéutica un método preciso, capaz de unificar lo que él mismo denominó “una pluralidad de hermenéuticas especializadas” (Martinez, 2002, p. 3). Cabe recalcar que estamos hablando del siglo XIX y el propósito fundamental era separar las nascentes ciencias del espíritu del método positivista; de este modo, este pensador estructurando un método para convertir a la hermenéutica en una herramienta de dichas ciencias, logró convertirse en el referente de la concepción filosófica de la hermenéutica hasta los autores contemporáneos, también es quien desarrolla la idea del círculo hermenéutico pues:

Para Schleiermacher, el principio del comprender era siempre moverse en un círculo, un constante retorno y vaivén del todo a las partes y de éstas al todo, una descripción dialéctica polar, pues considera la individualidad como un misterio que nunca se abre del todo, y el problema mayor radica en la “oscuridad del tú” y “porque nada de lo que se intenta interpretar puede ser comprendido de una sola vez” (1967, I, p. 33). La interpretación debe, además, tratar de comprender a un autor mejor de lo que él mismo se habría comprendido, fórmula con la cual quiere decir que el intérprete tiene que hacer conscientes algunas cosas que al autor original pueden haberle quedado inconscientes. (Martinez, 2002, p. 3).

Heredero y crítico de algunas reflexiones de Schleiermacher, Dilthey (según se menciona en Ruedas M., Ríos M. y Nieves F. (2009)), aparece como el más significativo pensador de las ciencias humanas en torno al proceso metodológico de las mismas. Este filósofo va más allá de su antecesor insistiendo que la interpretación hermenéutica trasciende los textos y que, evidentemente, toda acción humana puede estar puesta a interpretaciones de carácter hermenéutico. De este modo Dilthey, es quien la convierte en método general de la comprensión, y de este modo, como método elemental de las ciencias humanas. Dicho método se desarrolla a

través del círculo hermenéutico propuesto por Schleiermacher, pero teniendo en cuenta elementos más amplios que la relación temporal autor-lector.

Martin Heidegger es sin duda, el filósofo que transforma de manera más amplia el concepto de hermenéutica pues, concordando con Dilthey en que la hermenéutica aplica para toda interpretación humana, va más allá aludiendo que tal y como se hace de la hermenéutica el instrumento para interpretar la relación hombre-mundo, así mismo es la interpretación lo que construye ese mundo de significados que es, en últimas, la relación misma entre el hombre y el mundo. Es decir, la hermenéutica no puede ser pensada como un instrumento acabado y explicable capaz de verificar los comportamientos, experiencias, situaciones y demás relaciones que tiene el hombre con el mundo de significados, pues, cada hombre en sí mismo, en su ser-ahí, usa la interpretación a su modo para interactuar (y transformar) el mundo de significados, lo que no solo demuestra que la hermenéutica es inherente a los seres humanos, sino que es imposible concebir una verdad (universal e irrefutable) desde el proceso de la hermenéutica humana. (Rivero, 2009). Lo que se puede hacer según Heidegger es echar mano de nuestra historicidad en el mundo, aprovechar ese estar-ahí y comprender las subjetividades y entramados que se construyen en medio de la comprensión de una realidad concreta.

Aquí damos paso a Gadamer H.J. (2003), desde la lectura de su libro Verdad y Método I, en que se vislumbra una gran cercanía a la perspectiva de Heidegger sobre la experiencia del mundo desde el Dasein (Ser-ahí). Gadamer (2003), enfatiza en que nosotros no podemos jamás tener con total objetividad el significado de cualquier interpretación humana pues, quien interpreta tiene en su historicidad, prejuicios, expectativas y modelos de lo que pudiera ser el fenómeno u objeto interpretado. Adicional a su cercanía a Heidegger (fue su alumno) también destaca la crítica a cierta parte de la concepción del círculo hermenéutico de Schleiermacher en el sentido

mismo de la historicidad pues para este último, el observador-lector tiene que separarse de esta para el ejercicio de comprensión.

El círculo hermenéutico de Gadamer (2003), se puede entender como un proceso bilateral de pregunta y respuesta, una dialéctica entre el observador y los elementos que circundan lo observado, y lo observado mismo.

Para entender de fondo la hermenéutica en Gadamer (2003), es preciso comprender que se trata de una hermenéutica de la existencia, una hermenéutica ontológica en la que el sujeto construye su historicidad (se construye a sí mismo) a través de la comprensión-interpretación del mundo de significados (y preconceptos); así se construye el círculo hermenéutico de Gadamer (2003), una dialéctica de la comprensión, a través de preguntas y respuestas entre el sujeto, lo existente (preconcebido) y lo aparente, mediado siempre por el lenguaje como horizonte de sentido.

Ricoeur P. (2006) es el último de los filósofos en cuestión; para este filósofo, lo fundamental frente al proceso de interpretación hermenéutico es regresar a la perspectiva de lo observado; es decir, alejar la atención del observador y volver al texto. Para Gadamer (al igual que Heidegger) el problema fundamental es la concepción que se tenía en los estudiosos de la hermenéutica anteriores a él; este problema consistía en que, aunque se pretendía separar a las ciencias humanas del método positivista, la hermenéutica como metodología o teoría de la interpretación, se pretendía mediada por elementos de “objetividad” (como la historia, o el diseño de pasos estandarizados) lo que no permitía comprender que la hermenéutica es un proceso cotidiano de aproximación del ser humano al mundo, situación que configuraba la necesidad de pensar, no solo una subjetividad, sino también una historicidad del sujeto (un ser en el tiempo o estar-ahí); este elemento en Ricoeur trasciende al sujeto y se centra en el lenguaje (la lengua) que se

transforma en la experiencia misma de comprensión, en pocas palabras, más allá de ser el medio (horizonte de sentido) es el constructo que le da realidad a los fenómenos, expresamente, el lenguaje deja de ser medio para ser causa y efecto de la realidad.

No es que todo sea lenguaje, como se dice a veces con exceso en concepciones en que el lenguaje ha perdido su referencia al mundo de la vida, al de la acción y al del intercambio entre las personas. Pero si bien no todo es lenguaje, nada en la experiencia accede al sentido, sino con la condición de ser llevado al lenguaje. La expresión: ‘llevar la experiencia al lenguaje’ invita a considerar al hombre hablante, sino como equivalente del hombre en sentido estricto, sí al menos como la condición primera de ser hombre. Incluso si, en un instante, nos encamináramos a hacer de la categoría del obrar la categoría más notable de la condición personal, el obrar propiamente humano se distingue del comportamiento animal, y con más motivo del movimiento físico, en que este debe ser dicho, es decir, llevado al lenguaje, con el fin de ser significativo (Ricoeur, como se cita en Silva, 2005, p. 181)

Sin embargo, tal y como aparece en Gadamer y Heidegger, también en Ricoeur se enfoca la hermenéutica como un elemento de comprensión subjetivo, pues mayormente aún, si se considera al lenguaje como centro del análisis de los fenómenos (y al texto como elemento independiente de lo que Gadamer denominó diálogo entre lector y autor, pues el texto es una unidad de sentido que por sí solo crea una realidad simbólica que el lector debe estar en disposición de comprender) también es vital considerar al sujeto como mediador entre el fenómeno y el significado interpretado del mismo en determinado momento histórico.

Así pues, la hermenéutica se apuntala como el recurso mediante el cual se permite abrir la discusión frente a la comprensión de los fenómenos que acontecen en el mundo histórico de los sujetos. En ese orden de ideas, es preciso abrir el debate desde el lugar de enunciación en que se

encuentra esta investigación, a fin de considerar que aunque es una realidad concreta, y por ende expuesta a una interpretación subjetiva de los fenómenos que allí aparecen, será sin duda la oportunidad para abrir y reabrir el debate frente a las comprensiones que de allí surjan, tal y como lo expresa Aguilar L. (2004) en relación a Gádamer

Gadamer insistió en que la peculiaridad de la hermenéutica filosófica que él se esforzó en desarrollar radica en poner de relieve el carácter fundamentalmente móvil de la existencia, que es lo que constituye el carácter específico y finito del ser humano y abarca la totalidad de la experiencia humana. La movilidad a la que se refiere remite a las formas siempre provisionales de la comprensión. La insistencia en la finitud de la existencia y, por tanto, de la comprensión, pretende subrayar el alcance de todo conocimiento, en claro contraste con la pretensión de tener un conocimiento objetivo como el que persiguen las ciencias, como si fuera posible asentar su carácter definitivo por el mero recurso del método y, lo que es más importante, como si de ese modo fuera posible que el ser humano lograra una comprensión definitiva de sí mismo. Hay que contar con la posibilidad de que exista desacuerdo y, a partir de él, retomar la conversación una y otra vez. (p. 61).

Por este motivo, y teniendo en cuenta los procesos desde los cuales emergen las concepciones, y su proceso de comprensión, esta investigación se abordó fundamentalmente desde el método hermenéutico de Gadamer, pues se entendió que, su ejercicio de interpretación a través de los horizontes de sentido que se crean y recrean desde (y a través de los actores y el investigador) una realidad histórica, permite ampliar el significado y la comprensión de dicha realidad. Por eso, el desarrollo de la interpretación de los discursos que emergen de los otros se pretende como un ejercicio pleno de la realidad latente de estos y su contexto, tratando de suprimir los prejuicios individuales (sin invalidarlos) para dar más validez a la experiencia

misma de la comprensión del otro. Este aspecto se fundamenta, por ejemplo, en su propuesta de interpretación en torno al círculo hermenéutico y la necesidad de ampliar la comprensión a través del horizonte de sentidos.

3.1.1. Participantes.

En el proyecto de investigación participaron, estudiantes de últimos semestres de cinco programas de licenciatura (Licenciatura en Pedagogía Infantil (Educación Infantil), Licenciatura en Educación artística, licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana (Literatura y Lengua Castellana), Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en inglés (Licenciatura en Inglés)) de las universidades Surcolombiana (NEIVA) Y Distrital Francisco José De Caldas (BOGOTÁ). Los participantes, en edades que oscilan de los 22 a los 31 años, cursan actualmente la Práctica intensiva o también llamada Práctica profesional o práctica pedagógica, según normatividad del Ministerio de Educación Nacional.

3.1.2. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Las técnicas que se aplicaron en la presente investigación fueron: Entrevista semi-estructurada y grupo focal. La razón del uso de estas técnicas se debió a que ellas se complementan mutuamente. En primera instancia, el grupo focal permitió tener representaciones de carácter colectivo, donde la tarea grupal consistía en la discusión de los elementos puestos en cuestión para poder generar elementos más elaborados en torno a las categorías emergentes, con el objetivo de identificar las concepciones que existen en torno a la Responsabilidad Social Universitaria que suministrarán elementos claves para la caracterización de sus concepciones;

por otra parte la entrevista permitió vislumbrar las referencias discursivas de carácter individual en relación al fenómeno investigado.

Validación de instrumentos.

En el proceso de descripción y evaluación sobre la calidad y cantidad de preguntas, se realizó una prueba piloto a dos tipos de grupos : el primer grupo atendía a entrevistas individuales (En total 3 entrevistados) y el segundo grupo estuvo conformado por 5 estudiantes (Simulación de grupo focal), teniendo en cuenta como factores importantes: la pertinencia de los objetivos, la calidad/secuencia de las preguntas, el ambiente utilizado, la duración de la entrevista y el tipo de registro utilizado.

Posteriormente se procedió a validar el instrumento a través de un experto en el tema, para el caso el Ph. D. en Ciencias de la Educación, Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, director del Doctorado en educación de la Universidad de Caldas, líder Grupo de investigación Maestros y Contextos (A Conciencias), Director Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, teniéndose en cuenta una escala Likert de 1 a 5, siendo 1 no aplica, 2 muy en desacuerdo, 3 en desacuerdo, 4 de acuerdo, 5 acertada. El cual validó en escala de 5 las preguntas de la entrevista semi-estructurada y del grupo focal.

- Entrevista semi- estructurada:

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se trabajó con este tipo de entrevista ya que el investigador previamente al encuentro realiza un trabajo de planificación de la misma elaborando un guion que determine aquella información temática que quiere obtener, destacando que las preguntas que se realizan son abiertas. Se permite al entrevistado la realización de

matices en sus respuestas que doten a las mismas de un valor añadido en torno a la información que den. Para la selección de los entrevistados, se tuvo en cuenta:

- Estudiantes que cursaran Práctica Profesional I o II, por considerar que en este proceso el estudiante ya ha realizado ciertas reflexiones frente a su papel o rol como futuro licenciado, además de considerar que en esta etapa el nivel de compromiso y madurez profesional es mayor.

- Sin rasgo específico de carácter académico, sexual, etario o por recomendación de docentes o compañeros.

- Que fueran distintos a los elegidos para el grupo focal.

Se entrevistaron un total diez estudiantes, tomando para ello un participante por cada licenciatura, organizados de la siguiente manera: Cinco estudiantes de la USCO y cinco estudiantes de la Universidad Distrital. Las entrevistas fueron desarrolladas teniendo en cuenta tres componentes: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Formación docente y la relación facultad de educación y RSU. Estas fueron las preguntas planteadas:

¿Cómo percibe usted la formación ética que la universidad brinda a sus profesionales?

¿Cuál debe ser, según su perspectiva la misión de la universidad?

¿Se promueve dentro de la licenciatura la discusión abierta de temas que generan conflicto en la región?

¿De qué manera impacta la labor del docente en el desarrollo social?

¿Qué le falta a su proceso formativo para ser un profesional socialmente responsable?

¿Cómo debería ser, según su criterio, una facultad de educación que se vincule con la

sociedad?

¿Qué concepción tiene usted de RSU?⁷

- *Grupos focales:*

El Grupo Focal es una técnica cuyo propósito primordial es “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 57); además, se diferencia de otros instrumentos pues “permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (p. 57). Para esta investigación en particular, el grupo focal fue desarrollado con la participación de 5 estudiantes, uno por cada licenciatura en estudio; para el criterio de selección de estos participantes se tuvieron en cuenta los mismos criterios de la entrevista semi-estructurada, incluyendo el hecho de no participar en ella. A continuación, las preguntas detonantes:

¿Qué opina usted sobre la pertinencia de los conocimientos que la universidad le brinda para asumir su rol como profesional en esta región?

¿Cree usted que la universidad forma a sus estudiantes como profesionales socialmente responsables? ¿Por qué?

¿Qué tipo de docente forma esta facultad de educación? ¿Esta formación se relaciona con el contexto educativo regional/nacional?

¿Qué factores de formación en responsabilidad social percibe usted que brinda la facultad de educación?

⁷ esta última, se aplicó tanto para la entrevista como para el grupo focal.

3.1.3. Análisis e interpretación.

Dadas las características metodológicas de la investigación, se consideró la conveniencia de usar el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 8 Windows, reconociendo que su aplicabilidad es bastante amplia en diferentes áreas que desde lo cualitativo permiten un acceso más inmediato a las redes semánticas, elemento desde el cual se construye la red de sentidos. El programa facilita la integración en el análisis de diferentes métodos de recolección de datos, tales como el estudio de caso, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, diario de campo, estudios etnográficos, y otros. Así mismo a partir del software se construyeron las redes de análisis que abarcan las ocho categorías emergentes:

Ética Profesional: Tiene como elemento fundamental la reflexión frente a lo que desde la base teórica de Kliksberg B. (2008), Torres M. y Trapaga M. (2012), es uno de los aspectos más relevantes del compromiso universitario.

Misión Universitaria: Resalta el proceso de conexión universidad - sociedad desde el vínculo misional de la universidad como ente constructor de conocimiento y transformación social.

Reflexión Regional: Hace relación a uno de los aspectos de responsabilidad social universitaria que es la reflexión frente a la región que se ejerce en los programas, en este caso, de licenciatura.

Impactos Educativos: Surge del concepto de responsabilidad social que emerge de Vallaey F. (2014) frente al proceso de formación implícita que tienen los estudiantes en relación a su compromiso social y su ética de la responsabilidad.

Relación RSU Formación Profesional: Esta categoría es un primer acercamiento al concepto de RSU desde la reflexión del estudiante en torno a sus propias prácticas.

Relación Facultad de Educación y RSU: Tiene como propósito reflexionar en torno al papel de la Facultad de Educación en relación a su impacto social.

Concepción de RSU: Categoría central pues corresponde a la pregunta de investigación.

Formación Docente: Respecto a los discursos que emergen sobre el tipo de docente que se es o se debe ser, de acuerdo a los postulados de Cajiao F. (2004) y Perrenoud P. (2004).

CAPÍTULO IV: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: DESDE EL DEBER SER HASTA LA NECESIDAD DE LA ACCIÓN.

Son variados los elementos que rondan el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) y entre ellos se encuentran los tendientes a reconocer las concepciones de los docentes en formación, como insumo en el reconocimiento de esta responsabilidad frente a la educación, la sociedad y el estado. Desde este punto de vista, los procesos reflexivos de quienes se forman para formar, son una invitación a repensar el panorama actual de la universidad, sus procesos de acompañamiento, sus motivaciones en torno al ejercicio de construcción de currículos, su conexión con la región y el contexto cultural, social, político y económico; pero sobre todo, su sentido de orientación frente a las dinámicas colectivas de profesionalización y corresponsabilidad de cara a la realidad social.

La RSU se presenta como un ejercicio ético, una oportunidad de hacerle frente a los procesos de globalización y capitalización del conocimiento, una alternativa al ejercicio individualista de la formación profesional; claro está, desde la universidad misma, en torno a sus procesos académicos, como objetivo institucional de construcción de conocimiento; en correlato con lo anterior, como eje central de las apuestas educativas, la misión universitaria, es la ventana desde la cual se observan los procesos que se proyectan como tareas elementales dentro de la reflexión institucional; por eso, los discursos que emergieron en relación a la misma, desde los estudiantes, son un primer acercamiento a su concepción de RSU.

Los propósitos misionales que comprende la Universidad Surcolombiana giran en torno a una formación integral, basada en el ejercicio de la investigación, la construcción crítica del

conocimiento, con enfoque multicultural y desde un pensamiento complejo; también, se configura a partir de la transformación social desde el ejercicio político de sus profesionales, en la búsqueda de un modelo democrático de país, que propenda por el desarrollo humano desde la región surcolombiana; su misión se fundamenta además desde la ética como elemento cívico, la protección y el cuidado del medio ambiente y su proyección nacional e internacional. Estos elementos, constituyen sin duda un proyecto de RSU, todos y cada uno de los aspectos inscritos en la misión, responden a los ejes programáticos propuestos como base de una mirada responsable de la universidad, tal y como lo expresa Vallaey F. (2009), aludiendo a sus impactos internos, de gestión en torno a dinámicas socialmente responsables desde procesos de protección y cuidado del medio ambiente, de formación ética y corresponsabilidad; y externos, desde la relación que se establece entre la universidad y la región en todos los ámbitos de construcción de conocimiento y apuestas por el desarrollo (en una relación bidireccional frente a las dinámicas curriculares, la formación de conocimiento desde el reconocimiento del otro, la proyección social desde las apuestas investigativas desde la comunidad, etc.); sin embargo, frente a este modelo misional que propone la Universidad Surcolombiana, sus estudiantes presentan disidencias respecto a varias de sus premisas

la misión de la universidad debe ser formar profesionales en todas las áreas que construyen sociedad, y que no se quede solamente en el lema bonito que se enmarca en las paredes de los diferentes programas de la universidad, sino que vaya más allá; formar ingenieros, abogados, docentes, que se desenvuelvan en el ámbito humano; porque la Universidad se ha entregado a las dinámicas del mercado y ese simplemente es el de producir, de entregar mercancía para que sea consumida por una población delimitada, y se pierde la construcción colectiva, el profesional está pensando individualmente, entonces se evidencia simplemente en las clases,

en los roles de clases: el estudiante que debe resaltar, el estudiante que está por encima de los demás; y no se ha construido en ese un grupo de gente que salga graduada y que se proyecte colectivamente. (2827:3657; ELCUS)

La mirada de los estudiantes cuestiona el propósito misional de la universidad que los forma, si bien es cierto que se propone un discurso colectivo en torno a la democratización, la participación y la deliberación que propenda por el desarrollo social, sus estudiantes perciben en sus dinámicas de formación, un panorama de individualidad y competencia propio de una institución formadora de capital para un modelo hegemónico; este ejercicio evidencia la necesidad de construir un discurso coherente entre los estamentos y las acciones que emergen de la estructura curricular, tal y como lo expresan Torres M. y Trapaga M. (2012), “En una universidad socialmente responsable es importante que haya una articulación entre la cultura administrativa, en los modos de hacer y gestionar estos procesos y ver como la estructura en sí, va a ir cobijando las funciones sustantivas” (p, 187) En otras palabras, puede que la universidad se fundamente en torno a una lógica de RSU, pero sus propuestas no se articulan (no se transforman) con los procesos de docencia, investigación y extensión.

Otro de los aspectos cuestionados por el estudiantado es el proceso de investigación que, aunque se menciona en el eje misional, no tiene incidencia en todos los procesos de formación a la luz de los discursos de los estudiantes; frente a la pregunta por la misión como el deber ser de la universidad la respuesta fue contundente: “Formar investigadores; la universidad no está formando investigadores, no está formando para eso, y si lo están formando lo están haciendo en posgrados, pero en el pregrado (..) no se ve una incitación a la investigación.” (2126:2362;

EAUS)⁸, En relación a la RSU este discurso aparece como un elemento valioso en doble vía: por un lado, es una premisa básica para comprender las concepciones de RSU desde los estudiantes de educación, pues, la postura crítica frente al proceso formativo es una invitación a reconstruir estos escenarios y transformar los procesos que la universidad está adelantando en pro de un ejercicio menos academicista y más puesto en contexto; por otro lado es una necesidad de repensar la construcción de la universidad desde su coherencia, si bien es cierto que en su estructura misional se inscribe como una institución dedicada a la investigación, este discurso es la alerta para reflexionar si es realmente cierto este apartado del eje misional.

Otro elemento al que se hace referencia dentro la misión, y que, se contraría en los discursos de los estudiantes, es el proceso de proyección o extensión de la universidad, “el profesional se va de la universidad y se olvida totalmente del trabajo humano, del trabajo comunitario; ya no existe, (...) aparte de eso se olvida de que la educación no debe ser solamente para un grupo de personas selectas” (3697:4333; ELCUS); esta reflexión, es muy importante pues, parte del ejercicio clave de la universidad en torno al desarrollo de acciones y propuestas que incidan en el desarrollo social, si bien es cierto que el trabajo comunitario no es el único medio para la transformación, si es fundamental pensar cuál es la conexión que existe entre la universidad y la región, desde la investigación-acción, desde los colectivos, las organizaciones sociales, qué papel juega la universidad en relación a estos, frente al desarrollo de conocimiento que aporte a la transformación; y como sujeto formado, qué papel juega el egresado en esa misma vía.

⁸ en este aspecto es vital mencionar que el ejercicio de formación profesional es necesariamente investigativo, es decir, la formación profesional se distancia de la técnica por el ejercicio reflexivo frente al desarrollo científico puesto en contexto; si la formación profesional no se permite la indagación, los cuestionamientos frente a la realidad en contraste a los conocimientos, esta termina siendo vacía, queda expuesta a la repetición, llevada a la reproducción sin crítica.

A partir de los discursos que emergieron en torno al proceso misional de la Universidad Surcolombiana, es posible hacer las primeras reflexiones en torno a las concepciones de RSU que tienen los estudiantes de la facultad de educación, y por ende las concepciones de la RSU y su relación con la formación docente; un primer elemento es que existe en sus discursos una apuesta por lo común, por lo colectivo, la oportunidad de unir esfuerzos para transformar; el segundo elemento es el desarrollo de su conciencia ética; a partir de los discursos de los estudiantes, es posible comprender que se desarrolla una conciencia de responsabilidad profesional frente a su propia formación y frente a la necesidad de cambio social desde su futura labor; como tercer elemento, la preocupación latente respecto de su formación, el desarrollo de procesos críticos de discusión en torno al papel formador de su alma mater en relación al ejercicio ético-político del docente como actor primario de la transformación social. En este mismo sentido y desde la perspectiva del discurso de los actores entrevistados en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas⁹, se presentan las características misionales en contraste con las concepciones de sus estudiantes.

En relación a la misión, la Universidad Distrital, hace énfasis en la democratización del saber, como garante de una educación de calidad, equitativa y competitiva; centra sus criterios en la producción de conocimiento, con un carácter sociocultural, con vocación y autonomía, para la región (Bogotá) y el país.

⁹ Es preciso aclarar que el objetivo no es comparar las Universidades en relación a su coherencia, sus procesos misionales o sus ejercicios formativos; el objetivo es reflexionar en torno a las concepciones de RSU que emergen de los actores que se forman en cada una. A pesar de lo anterior, es inevitable hacer mención a los procesos que dentro de ellas se llevan a cabo y generar los cuestionamientos pertinentes como parte del ejercicio de investigación. Para este primer proceso que se desarrolla desde la Misión Universitaria se consideró conveniente trabajar de manera independiente cada universidad, pero en los siguientes ejercicios de análisis (en torno a la RSU) se desarrollarán de manera simultánea.

Con relación a los discursos que emergen de los estudiantes frente al deber ser de la universidad, sus concepciones se configuran de una manera más genérica; esto, debido a que los estudiantes encuentran estrecha relación en torno al proceso misional que propone la universidad y sus ejercicios formativos;

En la licenciatura en matemáticas de la Distrital, se piensa mucho el tema de las etnomatemáticas, cómo se logra relacionar matemáticas en contextos para resolver un problema; es decir, los currículos de los colegios deben responder a los problemas de la sociedad a la que está dirigida e inmersa. (2481:2947; E1UD)

Este proceso de reflexión en torno a los elementos socioculturales se encuentra inmerso en la Misión que propone la universidad, de este modo, es posible revisar en los discursos que emergen de los estudiantes, procesos claros en torno a su formación que van estrechamente ligados a esta. Otro ejemplo claro es la precisión en torno a la responsabilidad social que surge de los procesos reflexivos del ejercicio misional: “La misión de la universidad y de todas las universidades debe centrarse en la formación de profesionales, en diversas áreas, con el fin de que puedan servir a la sociedad” (2481:2947; E5UD); a pesar de ser un concepto simple, la claridad respecto a la misión elemental que la universidad posee, como eje primario del desarrollo humano, demuestra un criterio clave de comprensión de la realidad profesional en torno a su ejercicio como responsable de la transformación social.

En torno a las concepciones que emergen de los discursos frente al eje misional de la Universidad Distrital, se evidencia un concepto de RSU desde la relación profesional-sociedad, elemento fundamental de la acción formativa y pieza clave de la existencia de la universidad desde el ejercicio ético de la formación; al respecto, Kliksberg B. (2006), aporta a este factor primigenio de la universidad diciendo:

La universidad, en mi opinión, tiene que estar en primera fila de plantear la agenda ética al continente. Primera fila significa varias cosas: no sólo que la universidad tiene que ser alguien que acompañe, sino que la universidad debe ser el faro, la luz, la estrella que oriente. (p, 27).

De plano, desde las concepciones de RSU que surgen de la comprensión de la misión desde los estudiantes, es visible que este factor de compromiso ético con la formación ha sido desarrollado potentemente; por ejemplo, esta muestra del análisis que deja entrever que existe una apropiación conceptual del término misión universitaria en relación a la ética de la responsabilidad social.

Consideró que la misión de la universidad es generar espacios en los cuales se brinde la educación, pues, desde una perspectiva universal; de ahí el nombre de universidad, (...) también que nos ayude a mejorar las relaciones humanas con todas las personas de la sociedad, sin perder una postura crítica. (1073:1459; E3UD).

Haciendo un ejercicio comparado, es preciso puntualizar dos primeros elementos claves en torno a la RSU: el primero tiene que ver con la relación universidad-estudiante, siendo el proceso primigenio de formación profesional pues, según se proponga esta relación, el futuro profesional desarrollará sus acciones; el segundo, que nos permite comenzar la comprensión de las concepciones frente al tema, nos presenta un ejercicio de RSU desde lo colectivo, con apuestas comunitarias, en pro de la investigación-acción; adicionalmente, se plantea una relación universidad-sociedad que se configura como rol de la universidad, en construcción permanente de alternativas de transformación y comprensión de los procesos sociales desde lo particular. De este modo, las concepciones en torno al concepto de RSU van dando luces y correlaciones interesantes; además, aparecen también tensiones que magnifican la necesidad de reflexión en torno a este tipo de procesos.

Junto al eje misional de la universidad, existe una dinámica clave en la utilidad práctica de la misma; junto a la pregunta por el telos de la universidad es inevitable la pregunta por el espacio, así pues, otro de los elementos sobre los cuales se desarrolló el proceso de búsqueda en torno a las concepciones de RSU desde los estudiantes, fue la reflexión regional; puntualmente, qué dinámicas, acciones, reflexiones o procesos curriculares permiten una discusión académica desde y para la región.

Las implicaciones que esta reflexión tiene son elementales pues, tal y como lo expresa Vallaeys F. (2009) “La Universidad Responsable se pregunta por el papel que asume en el desarrollo de la sociedad, por cómo puede ser, desde su función y pericia específica, un actor partícipe del progreso social a través del fomento de Capital Social.” (p, 18); es por esto, que mientras exista un discurso en torno a lo regional como punto de partida de la acción profesional, es posible ampliar la mirada ética del mismo, vincular su acción a una realidad latente y socialmente accesible a él como sujeto político.

Así, frente a los espacios que la universidad propicia en torno al acontecer regional existen dos posturas contrarias respecto al alma mater de la cual emergen los discursos; la Universidad Surcolombiana, aparece ajena al interés de fomentar este proceso formativo; la Universidad Distrital, se muestra como un centro formador interesado por la reflexión en torno a la región; resalta en esta última una asignatura transversal a todos los programas (no solo relacionados con la educación), que a lo largo de varios semestres, se centra en los aspectos más relevantes de la historia, la cultura, la economía, la política y otros elementos que cruzan el territorio.¹⁰

¹⁰ La asignatura de Contextos, mencionada por los estudiantes de la U. Distrital, es una asignatura obligatoria que se interesa por formar en los futuros profesionales una visión reflexiva del panorama regional desde elementos históricos, culturales y sociales; sobre ella, se ampliará la información en el análisis de Formación Docente, que se desarrollará en el siguiente acápite.

Esta reflexión inicial nos permite abordar las concepciones en torno a la RSU, desde los docentes en formación, respecto de dos momentos particulares: el primero, aparece como discurso empírico, como relato derivado de la movilización estudiantil, la propia vinculación del estudiante a procesos sociales (que en algunos casos involucran de manera indirecta a la universidad); el segundo, como discurso teórico, a partir de las reflexiones que se tejen a lo largo de la formación y que, de alguna manera, responden a una lógica externa o abstracta de la visión del territorio; no es preciso decir que una sea más válida o no, pero a partir de los discursos se plantean ciertos interrogantes que invitan a la discusión.

La reflexión regional es un ejercicio necesario en la universidad, desde cualquier iniciativa; concorde a esa premisa, detrás de todos los discursos existe una validación tácita de su importancia.

por la preocupación de un egresado (...) pero que haya un interés en el programa por generar esos espacios, de discusión para temas de conflicto en la región, o en el mismo programa, nulo; si lo hay lo desconozco, y el único espacio que se ha dado ha sido el de “Memoria Para la Paz” que ha surgido como uno, pues considero yo, tal vez porque estoy implicada” (2467:3191; EAUS).

Como discurso empírico de RSU, la reflexión regional aparece como un escenario vital de transformación y construcción profesional, desde el ejercicio investigativo (dentro o fuera de la universidad); respecto a esto, también se referencia lo regional como trasegar de uso, “manoseo de grupos, de comunidades, y no hay como una trascendencia, después de que un grupo de investigación suelte algo, vamos, damos un producto, se gradúan unos pocos, se queda allí, y nadie retoma el trabajo que se está haciendo.” (5223:5704; ELCUS); en medio de este panorama se hace necesaria la pregunta por la RSU en términos de impactos sociales; dentro del discurso

anterior, se concentran los elementos claves de la ética de la responsabilidad; concepto primario en la comprensión de la realidad regional.

Sí hay espacios, como en esa materia de contextos, que permiten la reflexión cuando se trabaja por ejemplo desde los primeros semestres, (...) llevándolo a uno a reflexionar sobre esos aspectos que se han tratado mal, pero desde la región, desde Bogotá como capital del país. (1250:1713; E2UD).

Como discurso teórico, la reflexión regional tiende a convertir el territorio en una idea, alejando al profesional de los escenarios de complejidad social, las dinámicas de agenciamiento que surgen como configuración propia de las comunidades que se organizan; y preparan al profesional en torno al ejercicio de poder académico de las verdades, que invitan a prácticas invasivas de resultados parciales pero sin ningún impacto real en la configuración del territorio.

Respecto a esta situación, Kliksberg B. (2006), plantea como un norte de reflexión universitaria el actual problema de la ética profesional; y con variados ejemplos como el caso de fraude empresarial de Enron, en el que se vieron implicados, ejecutivos formados en las mejores universidades del mundo; o la bomba atómica en relación a la ética de la ciencia “Llevar la ética a la práctica significa responsabilidad social por parte de todos los actores sociales, para que una sociedad funcione bien tiene que haber responsabilidad social.” (Kliksberg, 2006, p, 23); y en este marco, la forma en que se piensa la región, implica un ejercicio ético muy grande pues las verdaderas transformaciones surgen de una comprensión holística del territorio.

Yo creo que de todas las licenciaturas, me atrevería a decir que la licenciatura en inglés es la menos preocupada por todo el tema social, político y económico. Los profesores totalmente ajenos a esas problemáticas, y por consiguiente forman a los estudiantes para que sean ajenos

a la problemática; básicamente, los estudiantes que están en el programa, son estudiantes que tienen un sueño americano; les importa cero lo que está pasando dentro del país, solo quieren irse del país, y por tanto no se preocupan por lo que está pasando, ni por transformar lo que... pues, la realidad en la que viven. (2060:2676; ELMUS).

Reflexionar en torno a la región se configura como un eje central de análisis frente a la RSU; este caso particular evidencia un sin número de tensiones frente al rol docente, la formación profesional, las implicaciones de una formación academicista, la postura ética en torno a la configuración de un lugar de enunciación, y sobre todo, la necesidad latente de repensar la universidad (hacia el pasado como la gestora de transformación social y cocreación de escenarios de calidad de vida) en relación a este presente en su rol de motor primario en la cadena del desarrollo; y es que evidentemente, la RSU en América Latina se propone como un ejercicio de resistencia al mercado global que vende una idea de “calidad” educativa, estandarizando el conocimiento, formando profesionales del desarraigo, con una visión individualista del futuro y en búsqueda de proyectos de vida ajenos a su territorio (motivo por el cual existe hoy día una proliferación de universidades e institutos de educación virtual). Vallaey F. (2014), centra su reflexión en esta situación específica, concluyendo que “Una universidad socialmente responsable significa por definición una universidad anclada en su territorio, o sea, todo lo contrario de este modelo multinacional del conocimiento masivo desanclado.” (p, 109); así pues, frente al ejercicio de pensarse la RSU, es necesario entrar a fondo en las discusiones frente al contexto; la región en la que habita la universidad no puede ser ajena a sus discusiones.

Con todo lo anterior es preciso analizar las concepciones en torno a la RSU que han emergido de los estudiantes; hasta el momento se ha evidenciado el concepto como una praxis en la que se involucran todos los actores del escenario universitario, en relaciones estrechas que saltan las

paredes de la universidad (universidad – estudiante, universidad – sociedad, universidad – funciones sustantivas – estudiantes – región.); otro elemento importante es la necesidad de lo colectivo como apuesta para la transformación, y por último este ejercicio fundamental del habitar como una práctica reflexiva primaria de la universidad (que se adiciona a otras prácticas también esenciales, mencionadas anteriormente). En los encuentros grupales, los discursos sobre la región arrojaron factores claves para entender este tema en torno a la RSU. “dentro de la región hay muchísimos contextos y estudiar cada uno es difícil, la universidad dota a sus licenciados de una postura reflexiva que le permite no ignorar lo que sucede con sus estudiantes y las afectaciones del contexto” (9005:9249; GFUD); nuevamente como escenario formativo, se resalta la labor de la universidad como constructora de una consciencia del habitar, pieza clave del impacto social del profesional como compromiso ético de la acción; en contravía, cambiando el lugar de enunciación, los discursos disonantes transforman la reflexión, en este caso el proceso crítico es interesante, “ni los programas, ni la facultad, ni en sí la universidad, nos han hecho un diagnóstico profundo frente a cuáles son las necesidades de Neiva o las de muchos colombianos” (7041:7912; GFUS), detrás de la queja existe una necesidad imperativa, un diagnóstico que permita a la universidad construir escenarios académicos desde afuera hacia adentro pues, “difícilmente se puede decir hay un diagnóstico, hay unas necesidades cómo vamos a resolverlas.” (7041:7912; GFUS); elementalmente, si la universidad no se construye desde una lectura de su región, sus dinámicas serán a lo mucho invasivas con las comunidades; en este ejercicio comparativo hay dos posturas claves: la primera, desde la Universidad Distrital, se forma a los estudiantes en una suerte de visión de la realidad y sus complejidades, lo que construye en sus profesionales una idea ética de su papel en la sociedad; por otro lado, la ausencia de una postura social en la Universidad Surcolombiana, genera en sus estudiantes una

necesidad imperativa de buscar oportunidades de cambio ajenos a la academia que propone su alma mater, lo que nos deja una premisa interesante en torno a las concepciones de RSU: el ejercicio de construcción entre pares, permite que los procesos colectivos de transformación se alimenten y generen discusiones abiertas sobre los temas que la universidad o la academia no propicia.

es una formación de alguna forma empírica, pero también de alguna forma con todos esos amigos, compañeros, que uno se encuentra en el café, en la universidad, en el bar; sí, o sea, toda esa formación que uno recibe de la vida, (...) porque claro, en la universidad a mí no me enseñaron eso, o sea yo le he aprendido fue de otros lugares, colectivos, grupos.

(15525:15926; GFUS).

Este discurso pone sobre la mesa un debate interesante sobre la formación profesional frente al papel que juegan las universidades; si bien es cierto que la Universidad Distrital tiene una formación clara respecto a ciertas premisas de RSU; también, es posible afirmar que las tensiones entre la Universidad Surcolombiana y sus estudiantes, permite una configuración de escenarios alternativos que construyen procesos críticos de socialización de la realidad académica, social, cultural y política que le permite al estudiante autogestionar esos procesos éticos desde la responsabilidad social. Para profundizar en esta cuestión es vital abordar el concepto de RSU desde las concepciones que emergieron de los discursos de los estudiantes sobre el tema.

En el marco de indagación respecto a la RSU, se propuso un interrogante puntual como elemento final sobre las concepciones frente a este tema; una vez abordadas las temáticas referentes a la ética, la misión universitaria, la región, la formación docente y las relaciones entre la RSU y la facultad de educación.

Entiendo la Responsabilidad Social Universitaria como un deber y derecho de los y las estudiantes, como su nombre lo menciona entra dentro de una responsabilidad de la entidad de los estudiantes donde se vele por un compromiso ético, social y político para la comunidad educativa. Acciones donde se trabaje un compromiso a la sociedad y las comunidades donde las universidades y los programas -académicos hacen presencia, pero dirigido y pensando desde la visión estudiantil (6162:6636; E1UD).

El eje común sobre el que se mueven las concepciones es la transformación social; tanto en los discursos que surgieron de la Universidad Distrital como los de la Universidad Surcolombiana, el desarrollo de acciones para la sociedad, fue pieza clave en el ejercicio discursivo; “cómo yo a través de mi proceso de formación a través de todos los conocimientos que he adquirido puedo generar un impacto social o puedo contribuir a la sociedad” (8452:8737; ELMUS). En este proceso de reflexión puntual, la RSU aparece en una vía unilateral, una especie de carrera de relevos en la que el profesional toma lo aprendido y lo entrega a la sociedad, “la responsabilidad es eso: en cómo el estudiante se proyecta para transformar.” (13882:14937; ELCUS); sin embargo, a la luz de las experiencias anteriores, los procesos reflexivos arrojaron elementos muy relevantes que parecen reducirse en torno al ejercicio específico de pensar qué se concibe como RSU.

que el futuro profesional no piense que su trabajo está con el estamento que le paga, sino que la formación, que la educación que ha recibido, debe, de cierto modo, ser colocada en la plaza, en el pueblo; creo que esa debe ser la responsabilidad social Universitaria. (13882:14937; ELCUS).

El discurso antihegemónico es una pista de los relatos sobre la RSU, claro está, de acuerdo con el concepto que reproduce la ciencia social; frente al discurso anterior es importante

mencionar el papel reaccionario del profesional como compromiso ético desde lo socialmente responsable.

Respecto a los discursos tejidos en torno a la discusión grupal, la reflexión se divide nuevamente según el lugar de enunciación; curiosamente, se sigue observando el ejercicio crítico del discurso empírico frente al teórico. Para los estudiantes de la Universidad Surcolombiana, las concepciones aparecen como una tensión de lo que el profesional tiene como apuesta en torno a la RSU

identifico que hay machismo, identifiqué que hay discriminación racial, homosexual, en mi salón de clase; yo qué hago, yo tengo una responsabilidad académica, sí, desarrollar los niveles de interpretación, argumentación, escritura, en mis estudiantes; pero yo como profesor qué hago la responsabilidad social que tengo frente a ese problema. (32699:33676; GFUS)

En relación a los contextos, la RSU es un debate ético entre la academia y lo humano; el asunto se plantea como un escenario concreto de cuestionamientos morales; la concepción de RSU aparece como la capacidad de empatía, la alteridad como base de la RSU.

la Responsabilidad Social, en pocas palabras, es entender que no solamente es mi función como individuo en la sociedad, sino cómo la comunidad como tal también soy yo; entonces todo lo que yo haga, o lo que yo esté desarrollando, tiene un Impacto en esa comunidad, que a la vez va a tener un Impacto en lo que yo me proponga a realizar. (34041:34370; GFUS).

Por otro lado, las concepciones que emergen de la Universidad Distrital, parecen contener dentro de sí, un discurso aprendido, en que la sociedad es un ente abstracto (del mismo modo que en las entrevistas anteriores); “conceptualizar la responsabilidad social universitaria como la misión que el profesional identifica, a través de su vocación, como agente de solución a las

necesidades sociales a las cuales se enfrenta en un contexto regional.” (19565:19805; GFUD); en relación a estas reflexiones, se observa un deber ser, como apuesta del profesional socialmente responsable, sin embargo, la reflexión no se asume desde lo personal, se menciona en tercera persona, por lo que se queda en el plano de lo abstracto. “Entiendo por Responsabilidad Social Universitaria, la serie de deberes que tiene la universidad para con su región, en la atención de las problemáticas dadas en el interior de ésta mediante investigación, producción académica e intervención, a través de proyectos.” (18647:19296; GFUD); en las reflexiones se evidencia un discurso aprendido del proceso de formación que, aunque muestra el trabajo de la universidad al respecto, también genera inquietudes sobre la realidad de los profesionales frente a su capacidad de asumir ese discurso en ejercicio de la acción; en primera persona.

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, las concepciones de RSU que emergen de los estudiantes de las facultades de educación puestas en cuestión, contienen dentro de sí variados elementos que proponen una exhaustiva reflexión de las universidades en torno a su rol como promotoras de la visión ética de sus profesionales. Sobre las concepciones de RSU que emergieron en este análisis cabe mencionar que aparecen como una ruta de acción que involucra una mirada desde la sociedad, con consciencia del impacto que la universidad genera en ella; adicionalmente, es preciso hacer una construcción curricular que propenda por la práctica de la acción, en un contacto permanente de los actores: universidad – estudiante – región, para lograr que, desde el ejercicio investigativo, los futuros profesionales puedan aportar a la transformación social; también, es imperativo abordar estos procesos como colectividad, lejos de las lógicas del desarraigo. Como elemento final aparece la tensión entre la construcción de sentidos desde la acción y la construcción de apuestas desde la formación, entre estas dos variantes se debate la posibilidad de generar una formación realmente pensada para el agenciamiento social, que le

permita al profesional cuestionarse en primera persona frente a los otros (y lo otro) en torno a su responsabilidad ética de cocreación de transformaciones sociales.

mi responsabilidad vendría siendo ¿Cómo hago para que esta ruleta que sigue por el mismo espiral cambie de rumbo? ¿Para hacer un cambio a mi sociedad? ¿Para que asuman las riendas de algo más allá? mucho más allá de lo teórico, es más humano. (31342:31723; GFUS).

CAPÍTULO V: FACULTADES DE EDUCACIÓN EN TORNO A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: EL RETO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES.

Como parte de la reflexión en torno a las concepciones frente a la RSU desde los estudiantes de licenciatura, es preciso hacer mención de los procesos que, en relación a este concepto, se llevan a cabo desde las facultades de educación y cómo se conceptualiza el término RSU desde la formación docente.

Los discursos que emergieron en relación a estos aspectos, aportan fundamentalmente a la reflexión frente al papel de las facultades de educación en la búsqueda de escenarios de transformación social; también, se evidencia un ejercicio crítico respecto a lo que significa RSU en la formación docente, y evidentemente se observa una ampliación frente al concepto de RSU.

Yo pienso en el ejercicio de los asesores o de los personajes que lideran el proyecto de las prácticas o de las pasantías de la universidad, pues no debería quedarse simplemente en que el lugar al cual el docente o el maestro es necesitado es en el colegio; en nuestro país a pesar de todas las malas políticas, y la ausencia de muchos estamentos del Estado, hay casas de la cultura, hay bibliotecas comunitarias, hay líderes, juntas de acción comunal; y son sitios en los cuales se urge de un docente, y creo que la facultad no se ha pensado esos otros espacios o esos escenarios en los cuales el docente puede tener un ejercicio significativo. (11805:12447; ELCUS).

Como escenario de reflexión, las facultades de educación tienen la responsabilidad de construir procesos educativos de diversa índole; parte sustancial de la RSU vista desde las

facultades de educación es invitar, a quienes se forman como docentes, a responsabilizarse de los diferentes impactos que puede tener un ejercicio educativo en contextos diversos y más allá de la escuela como único lugar de enunciación. Esta reflexión inicial es muy importante pues, no solo avizora un elemento crucial de la RSU desde las concepciones estudiantiles, sino que atestigua un sentir general de los estudiantes en torno a sus prácticas y la necesidad de ampliar sus horizontes de transformación; “Siempre vamos a ir a los mismos sitios de práctica todos los practicantes que tiene la licenciatura; entonces, solamente estamos actuando en los lugares estratégicos que cree el programa que son los que debería ir el estudiante.” (8674:9196; EMUS). Es evidente la urgencia que plantean los estudiantes frente al impacto que están generando en su región; sin embargo, esta no es una necesidad particular de quienes se forman en la Universidad Surcolombiana, lugar desde el cual surgieron los dos discursos anteriores. En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, esta situación también se evidencia: “la universidad debería concebir espacios que muestren realidades sociales más allá de las aulas y que el estudiante a partir de esto pueda tomar decisiones frente a su responsabilidad con la sociedad desde su rol como profesional.” (2821:3713; E5UD). Estos discursos son fundamentales pues justifican una situación clave en relación a la práctica reflexiva que desarrollan en las facultades de educación, circunstancia que invita a la profundización respecto de estos procesos organizativos que van directamente ligados a la RSU desde la facultad de educación.

Yo creo que hace falta la visibilización de la práctica comunitaria, pienso que es un ejercicio vital porque pues (...) no se puede creer que el estudiante debe ir al docente, el docente también puede ir al estudiante. Y el estudiante no puede ser simplemente ese chico que va de uniforme, o ese chico que está matriculado a una institución; el estudiante de un docente puede ser un señor de 70 años que hace mucho tiempo terminó la universidad, o que terminó

hace mucho tiempo el colegio, ese personaje o ese ser que está allí a vísperas de conocer algo nuevo es un estudiante más. (9612:10266; ELCUS).

En medio de estos discursos se encuentra latente un escenario de discusión en torno a la RSU; en definidos términos, las necesidades que se plantean son en gran medida el resultado de una concepción de este concepto desde la facultad de educación que permite ampliar el significado de la misma en términos de transformación social, comprendiendo la educación desde un sentido más holístico y complejo, lejos de la tradición de la escuela como único escenario posible.

Como proceso crucial de la discusión en torno a la facultad de educación como promotora de RSU aparece la práctica pedagógica; el proceso de vinculación de los estudiantes a las dinámicas concretas del trabajo en educación son, desde sus discursos, el eje central de la cuestión facultad de educación y RSU, y uno de los procesos que más se menciona dentro de este ejercicio de formación es la práctica comunitaria. “La práctica comunitaria creo que es algo que debe tenerse visible dentro de las facultades de educación; y pues obviamente si están visibles en la facultad, pues van a agregar a mi formación profesional una cantidad de razones para sensibilizarme”. (10267:10686; ELCUS).

La necesidad de concretar espacios en que la universidad (desde la facultad en este caso) se vincule a la región, ha sido un elemento crucial frente al concepto de RSU que los estudiantes referencian en sus discursos; a partir de allí, surge la cuestión por la identidad, en medio de las discusiones que se han puesto en debate a lo largo de estas concepciones, es preciso que se evidencie este panorama que, si bien ha sido abordado desde diversos ejemplos, se relacionan en una misma urgencia.

La construcción de lo regional implica, entre otras cuestiones, una tarea pedagógica. En especial, porque involucra definiciones sobre qué aspectos son compartidos en un territorio determinado, qué acervos culturales son comunes y vale la pena que se transmitan a las generaciones siguientes, qué problemas y resoluciones pueden construirse desde nuestras tradiciones, y qué relaciones y dinámicas deben establecerse entre las diferencias culturales que atraviesan el espacio que habitamos. Supone, también, la producción y circulación de significados acerca de lo que es nuestra región, de lo que abarca, de sus deudas y legados, de sus utopías, de sus desigualdades, de sus posibilidades. Así, lo educativo está estrechamente vinculado con los modos en que se plantee la construcción de la región, en tanto involucra un conjunto de procesos que tienen efectos en cómo ella es pensada. (Birgin, 2015, p. 35).

Tal y como lo expresa A. Birgin (2015) la necesidad latente de la educación actual es pensarse desde y para lo regional; esta discusión es precisamente la que se evidencia en los discursos que emergen de los estudiantes frente al concepto de RSU; “cuando a ti te falta la identidad, te falta interés por conocer tu región, te falta interés por conocer las problemáticas de tu región.” (4230:4874; ELMUS). Lo regional es la reflexión pedagógica elemental de una educación que se propone como socialmente responsable, pues en su acción se configura lo colectivo y en su desarrollo la consecución de escenarios de cambio.

A partir de lo anterior es crucial mencionar la ampliación de significados que surgen de los discursos en torno a la RSU desde las concepciones de los docentes en formación; por un lado es notoria la relación entre la RSU y la acción social; esta, en el contexto concreto de la educación, como un ejercicio reflexivo que amplíe el perfil transformador de la carrera docente, llevando al profesional a diversos espacios con posibilidad de construir procesos educativos para el agenciamiento. En segundo nivel, la discusión preponderante en relación a lo regional como eje

coyuntural de la RSU, entendida como principio de acción transformadora desde la construcción de identidad y colectividad en los ejercicios educativos; estas premisas son elementales pues en el plano de la discusión educativa actual existe justamente una dificultad latente respecto de estos temas; las universidades no desarrollan ejercicios formativos en torno a lo latinoamericano (o colombiano, o andino) como experiencia significativa de una educación anti hegemónica, tampoco se vinculan del todo con las expresiones multiculturales y pluriétnicas que componen experiencias latentes en nuestros contextos, y por tanto, ofrecen una oportunidad única de reflexión educativa; por este motivo, volviendo a A. Birgin (2015) es preciso entender que “La región no es solo un lugar geográfico, sino también un espacio político, cultural y pedagógico en cuya construcción la formación docente puede y debe desempeñar un papel central.” (p. 36).

Como eje de profundización de esta discusión en torno a lo regional, los procesos identitarios y los escenarios alternativos de acción educativa, es fundamental ir a los discursos que emergen de las preguntas por la formación docente; en este sentido existen diversas opiniones que conducen a profundas consideraciones sobre el papel que juegan las facultades de educación, a nombre de las universidades, en los procesos de formación de los futuros maestros.

nosotros trabajamos una pedagogía de hace muchos años, y entonces nos invitan que a la innovación que, ejemplo, cómo tratar a un niño, qué le debo decir, qué no le debo decir, cómo convivir con ellos; pero cuando usted presenta algo nuevo se asustan (...) a mí me educó un modelo tradicional, a mí profesor lo educó un modelo tradicional, entonces son tres épocas donde nos han educado distinto pero es que quieren meter ese modelo tradicional (22293:23082; GFUS).

Desde estas reflexiones es preciso comprender, cuáles son las orientaciones desde las cuales se construyen los currículos que guían la formación de docentes, en este caso específico, desde la

Universidad Surcolombiana, pues en el sentido más amplio, la universidad es sinónimo de actualización de conocimiento; sin embargo, desde los discursos de sus estudiantes, esta actualización no se evidencia; ahora bien, existen perspectivas discursivas distintas desde las concepciones de los estudiantes de la Universidad Distrital que evidencian tensiones frente a las orientaciones curriculares que cada universidad diseña en relación a la formación de sus licenciados.

Pienso que la facultad de ciencias en la educación forma a los estudiantes en dos aspectos bastante importantes: La universidad te brinda el concepto de conocimiento necesario para que puedas cumplir unos logros o requisitos de la función docente; y en segunda instancia a ser flexible en tu idea del ser docente, el ser flexible lo entiendo como ser metodológicamente diverso; entender la idea de que existen varias metodologías, varios trabajos (...) estas me han sido transmitidas por la facultad, a partir de sus electivas transversales, sus materias obligatorias de campo y curriculares; de manera que las metodologías son muchísimas y que no solamente podemos quedarnos en una sola idea, sino que se forma un docente bastante flexible y a la vez entendible ante un contexto determinado (13835:15241; GFUD).

Así pues, las reflexiones en torno a la formación docente proponen una revisión del entramado curricular desde una y otra universidad, elemento que no se profundiza en este análisis pero que da cuenta de un sentido importante de la RSU: para los estudiantes de licenciatura, es elemental la construcción de un currículo que sea coherente con las dinámicas complejas de la realidad local, regional, nacional e internacional; pero sobre todo, que prepare a sus estudiantes para la construcción de dinámicas de transformación y desarrollo social.

pues uno en realidad llega acá y lo que hacen es meterle conceptos y a la final usted termina en nada en realidad ¿Qué tan integral soy? yo creo que ahí es como pensarse que se quiere en

realidad enseñar o ¿Cuál es la meta, o la línea, o los caminos para enseñar? o si es sólo por repetir algo que se ha repetido durante siglos (1855:19020; GFUS).

Al respecto, Barriga F. (2005) plantea la necesidad de abordar elementos curriculares centrados en ejercicios transformadores que trabajen desde una mirada “del facultamiento, empoderamiento o fortalecimiento de las personas (en este caso del alumnado en los distintos niveles educativos) que atienda no sólo el aspecto intelectual o académico, sino el desarrollo humano y social de éstos en un sentido amplio.” (p. 71). Estas dinámicas curriculares, según la autora, surgen de escenarios curriculares promovidos desde programas institucionales, redes de apoyo, proyectos de carácter metacurricular o acciones concretas de los docentes formadores de licenciados.

Curiosamente, las dinámicas criticadas por los estudiantes de la Universidad Surcolombiana respecto al currículo, generan una cuestión interesante respecto del ejercicio crítico con que construyen sus concepciones respecto de la RSU, evidentemente, se esperaría que de una universidad cuyos ejes curriculares no propenden por el desarrollo de pensamiento frente a las realidades regionales y su necesidad de cambio, sus estudiantes se formaran ajenos a este panorama; sin embargo, surge de sus propios discursos una reflexión fundamental para comprender la importancia de la socialización entre pares para construir escenarios de RSU.

Ya si es una formación de alguna forma empírica, pero también de alguna forma con todos esos amigos, compañeros que uno se encuentra en el café, en la universidad, en el bar; o sea, toda esa formación que uno recibe de la vida, o de la universidad que viene siendo pues el aprendizaje, en la universidad a mí no me enseñaron eso, o sea, yo lo he aprendido fue de otros lugares, colectivos, grupos (15525:15926; GFUS).

De este modo, es preciso adjuntar como proceso de RSU la generación de espacios de discusión abierta frente a temas coyunturales pues, de los colectivos juveniles, las organizaciones estudiantiles, los escenarios políticos, la charla informal; surgen discusiones fundamentales que terminan formando a los estudiantes de manera más significativa que la misma academia. Por otro lado, la realidad de la Universidad Distrital, que si bien es cierto no es ajena a estos espacios de construcción entre pares, si plantea sus discursos desde el ejercicio de formación académica como el lugar de anunciación respecto de la construcción del horizonte docente.

La universidad se plantea que el docente debe ser líder e innovador, lo cual permite poder ejercer su profesión en un contexto social sin inconvenientes. Liderazgo que permitirá ser gestor de cambios de pensamientos y malos hábitos que generan daño a la cultura de la región, e innovador que le permitirá desarrollar habilidades de emprendimiento las cuales serán replicadas a los estudiantes con el fin de tener pensamiento de superación permanente (9271:9718; GFUD).

Teniendo en cuenta este discurso, se evidencia un análisis académico de la realidad entendida como una abstracción, sin ejercicios de agenciamiento, a la que el docente llega como sujeto de conocimiento a instruir y mejorar desde su lugar de académico. Frente a estos factores que surgen del proceso curricular es imperativo reflexionar en torno a lo siguiente: Si bien es cierto que las dinámicas curriculares que se construyen en la universidad son de vital importancia para la consolidación de un ejercicio de RSU, es también importante la consolidación de espacios abiertos en los cuales los estudiantes puedan debatir y configurar sus saberes para desarrollar un ejercicio crítico en torno a su propio proceso y también invitar a la universidad misma a configurar sus ejercicios académicos teniendo en cuenta la complejidad con que se desenvuelve la realidad; un elemento clave para este ejercicio de reflexión curricular es la posibilidad de

incluir referentes teóricos desde el poscolonialismo, las epistemologías del sur, y todas las dinámicas que han surgido como respuesta a los conocimientos institucionalizados desde occidente.

Adicional al currículo, otro de los fenómenos cruciales para comprender las concepciones que surgieron de los estudiantes de licenciatura en torno a la RSU, es el ejercicio de la ética en la formación.

Yo considero que la universidad no brinda una formación en ética profesional, porque sencillamente pues es una asignatura que se ve por cumplir; y eso hace que en esa medida los estudiantes la tomen como un comodín más en las asignaturas, para elevar promedios o para tener una simple buena nota en una asignatura (31:346; ELCUS).

La discusión por el aspecto ético es uno de los horizontes más complejos que enfrenta la universidad latinoamericana en la actualidad, y evidentemente los estudiantes no son ajenos a este proceso; más aún, este aspecto de la formación docente es clave para poder configurar un concepto de RSU.

Así el profesor quiera meterle a uno eso en la materia, como que no funciona mucho esa formación ética viene de la casa, no se lo puede quitar, uno en los parciales intenta resolver las preguntas desde los autores vistos en la materia, pero al momento de la acción a la larga la mayoría no haríamos lo que escribimos en el papel (125:745; ELCUD).

Frente a este escenario, Izarra D. (2006) plantea como imperativo ético en la formación de maestros, un postulado que propone, “inspirado en el pensamiento de Arendt, recuperar la singularidad del individuo sin negar la multiplicidad de los actores, de esta manera se logra cultivar la pluralidad y la alteridad como valores indispensables.” (p. 16). De esta premisa, se

propone una reflexión que concentra los elementos anteriores respecto al currículo y el papel de las facultades de educación en la implementación de rutas que propendan por el ejercicio de la ética por parte de los docentes en formación.

Respecto al dilema de la ética, Morin E. (1999), construye un postulado fundamental que da luces al ejercicio de la RSU y que sin duda, se conecta con la necesidad planteada por los estudiantes respecto a la necesidad de una ética que salga de la academia y se discuta, se confronte y se construya en escenarios dialécticos para poder así generar colectividades que propendan por el cuidado del otro, no desde la fragmentación de la tolerancia sino desde la igualdad de las prácticas de alteridad.

La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie. Llevamos en cada uno de nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo verdaderamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana (p. 4).

Así, uno de los elementos de la RSU que emerge de las concepciones de los estudiantes de licenciatura, determina la ética como un campo de acción que es preciso abordar más allá de la academia, para lo cual, es indispensable establecer procesos de discusión en torno a este aspecto que se puede adherir a la discusión frente a lo regional en correlato a lo planteado por Morin E. (1999), frente al ejercicio ético como oportunidad de transformar los principios democráticos que se proponen organizar a la humanidad.

Son variados los procesos desde los cuales se aborda el ejercicio de formación docente y sus dinámicas en torno al rol que ocupa en la sociedad; por esta razón, es fundamental tener en cuenta sus demandas, pues en sus concepciones se encuentra la necesidad de construir escenarios educativos significativos que propendan por la transformación de las realidades sociales en las que se desarrolla su práctica; como ejercicio de cierre, es importante reconocer que desde los discursos de los estudiantes en torno a la RSU aparecen nuevos elementos en este capítulo de análisis: por un lado hay una necesidad latente de repensar los elementos curriculares desde los cuales se piensa la formación; otro aspecto importante es la necesidad de construir escenarios de debate que fortalezcan las discusiones que surgen de la formación académica de cara a la realidad concreta. Un elemento mencionado en el capítulo anterior pero que se configura como un proceso importante es el sentido ético con que se consolida una universidad socialmente responsable; por último, es imperativo tener en cuenta que desde las concepciones en RSU que surgen de los estudiantes en licenciatura, hay también un sentido a futuro de la misión docente, de este modo, es preciso comprender que

El docente desde siempre es un constructor de sociedad y a través de la educación tiene el poder más eficaz para mantener y fortalecer la cultura. La vocación del docente es la que permite ese impacto social, ya que sin esta se convierte la formación en un proceso plano que no genera cambio. Es por esto que el maestro contribuye con su ejemplo y enseñanza en el diseño de vida y preservación de nuestra sociedad (1984:2396; ELMUD).

Finalmente, es preciso mencionar que toda posibilidad de debate frente a los escenarios de transformación social son claves para poder avanzar en procesos que, desde todas las índoles, aporten a construir realidades distintas, con oportunidades de desarrollo para todos; esta última reflexión, es una invitación a vislumbrar la importancia de la discusión en torno a la facultad

como institución, y su responsabilidad dentro del escenario formativo de responsabilidad social para los docentes, pues “la formación docente, nuestras universidades pedagógicas y facultades de educación tienen mucho para hacer. Porque no queremos una formación docente ajena al tiempo que vivimos. Más aun, asumimos que la formación de los que enseñamos aporta a construirlo.” (Birgin, 2015, p. 36).

CAPÍTULO VI

6.1. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES

Las concepciones sobre RSU desde la voz de quienes se forman como docentes, plantean un sinnúmero de interrogantes y reflexiones frente al papel más elemental que tiene la educación en relación al desarrollo humano; formar para la vida. De este modo, como proceso de reflexión fue posible comprender estos elementos desde tres factores que se presentan a continuación y se ampliarán punto por punto a modo de reflexión final, para luego aportar una caracterización del término en cuestión.

El primero, es el componente ético desde el cual se plantea la misión del ejercicio docente en torno a sus prácticas; para los estudiantes, la RSU es el conjunto de acciones que se encaminan desde la universidad, como agente de cambio, hacia la formación en pro de invitar a reflexionar frente a las implicaciones que tiene la carrera docente, en relación a la transformación social, no solo desde el deber ser, sino desde la práctica como proceso de comprensión y sensibilización de cara a la realidad. El segundo elemento, es el vínculo entre la universidad y la región; en los discursos fue recurrente la reflexión en torno a esta relación, no como ejercicio unilateral desde la universidad, ni vista como un proceso de extensión a manera de beneficencia, sino como un reconocimiento (académico, político, social, económico, cultural, etc.) de la región dentro de la cual se piensa el alma mater. En tercer lugar, se menciona lo curricular como una ruta para generar desde la academia reflexiones en torno a la práctica de la ética, la vinculación de lo regional como fuente de conocimiento y la cocreación de escenarios de discusión y reflexión abierta de temas que generen impacto local, regional, nacional e internacional.

La RSU como ejercicio ético de la acción.

Lo ético se menciona como eje principal de los discursos de los estudiantes en torno a su concepción de RSU; esto es crucial para comprender el dilema fundacional de las relaciones que la universidad establece en concordancia a sus acciones; y más aún, en relación a su papel dentro del entramado social.

Lo ético, desde estas concepciones, gira en torno al compromiso social que el egresado de educación debe tener como baluarte desde su proceso formativo, en la vinculación con la acción pedagógica en el desarrollo de su labor docente; tal y como se ha resuelto desde las teorías propuestas para el caso, desde Kliksberg B. (2008), Torres M. y Trapaga M. (2012) y Cardona C. (2001); la formación ética de los futuros profesionales no puede seguir siendo pensada desde el discurso de cátedra, tiene que emerger a las rutas de acción, desde lo práctico, para lo cual, es precisa una universidad que ponga sobre la mesa las discusiones coyunturales en torno al contexto regional, desde lo político, lo social, lo cultural, lo económico; vinculando de este modo a la comunidad educativa en las reflexiones frente a las diversas posibilidades de movilización o proponiendo escenarios de investigación que permitan un ejercicio de construcción ética para los estudiantes.

Estas posibilidades surgen de la comprensión de las concepciones que los estudiantes de licenciatura compartieron en torno a la RSU pues, desde sus necesidades, se evidencia un discurso de emergencia en torno a la renovación institucional; y en correlato, al papel que juega la misma en el desarrollo humano; lo que evidentemente es un problema ético.

Así, la RSU aparece como una ruta para configurar los procesos formativos y escenarios institucionales, para la práctica de la ética como fundamento primigenio de la labor universitaria respecto de su labor interna, como institución formadora de capital humano capaz de vincularse

con las prácticas sociales de manera comprometida, con principios de respeto y responsabilidad en el impacto de sus acciones.

La región como escenario de la RSU.

Junto a la reflexión en torno al papel ético de los profesionales en educación, la reflexión desde y para la región, es otro de los puntos clave para conceptualizar la RSU. En este aspecto, las concepciones giraron en torno al ejercicio que la universidad propone desde sus funciones sustantivas en relación a la reflexión regional; como elemento inicial se menciona la formación profesional en relación a la construcción de currículos que permitan un acercamiento a las necesidades de la región como una forma de ampliar el papel transformador de la universidad. Este punto tiene dos posturas interesantes; la primera de ellas es la formación en contexto que reciben los licenciados de la Universidad Distrital, como mecanismo de conexión entre la formación profesional y las posibilidades de impacto en la región; por otro lado, la perspectiva empírica de la Universidad Surcolombiana que, desde sus estudiantes, evidencia una fractura entre su formación académica y las posibilidades de acción social. En ambos casos se evidencia como emergencia la relación universidad-región; sin embargo, entre el discurso teórico (como se ha llamado a la experiencia de la Universidad Distrital) y el discurso empírico (caso Universidad Surcolombiana) existe una particularidad que es fundamental para este ejercicio de reflexión; la región vista en abstracto y la región vista en concreto. Si bien es cierto que la Universidad Distrital tiene una estructura de RSU más orgánica que la Universidad Surcolombiana, desde los discursos y su construcción del concepto de responsabilidad social, los estudiantes de la Universidad Surcolombiana son más específicos en referencia a sus acciones; es decir, la carencia de espacios académicos de discusión en torno a la región dentro del alma mater, configuró una necesidad vinculatoria con actividades externas que los enlazan con procesos

sociales, estos nacen del encuentro entre pares en los espacios de la universidad, en el café, en los colectivos juveniles, las organizaciones políticas, etc.; por otro lado, desde los discursos de los estudiantes de la Universidad Distrital, la reflexión en torno a la región se menciona desde el deber ser, en abstracto, como un ejercicio ajeno a su realidad actual, que espera ser transformada por los aportes que desde su acción a futuro podrán realizar. En medio de esta circunstancia surge un interrogante clave ¿Qué tipo de acciones formativas puede desarrollar la universidad para vincular a su comunidad educativa con la región? Al respecto, Vallaey F. (2009), propone una ruta de gestión a partir de cuatro ejes mencionados con anterioridad en el marco teórico¹¹; Sin embargo, desde el proceso de comprensión de las concepciones que tienen los docentes en formación respecto de la RSU, es posible dar también una respuesta a este interrogante. Tal y como se expuso en el apartado anterior respecto a la ética, los estudiantes requieren de espacios de socialización en medio de los cuales se puedan discutir procesos coyunturales en torno a la región, lo que no solo es necesario desde el punto de vista ético sino también desde el punto de vista formativo; sin embargo, también es preciso que quienes se forman en las universidades se vinculen con el compromiso de transformar su región, para lo cual es fundamental reconocerse, desde el habitar, como *ser* dentro de la misma. Esta premisa deja de fondo una necesidad de crear espacios académicos dentro de los cuales se pueda construir una memoria histórica del habitar, desde procesos políticos, sociales y culturales. De este modo, una universidad que se piense como socialmente responsable, necesita elementos curriculares y escenarios académicos de construcción de región para poder invitar a sus estudiantes a la transformación de sus contextos inmediatos.

¹¹ Los ejes de gestión que se desarrollaron en el marco teórico respecto a Vallaey F. (2009) son: *Campus responsable, formación profesional y ciudadana, gestión social del conocimiento y comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo.*

Un segundo aspecto que es importante abordar es la construcción del conocimiento desde el reconocimiento de saberes alternativos a la ciencia occidental; este punto aparece en algunos de los discursos como un elemento crucial del desarrollo de acciones de la RSU, pues el trabajo desde y para la región, requiere, tal y como lo sustenta Birgin A. (2015), de un reconocimiento pleno de la realidad multicultural y pluriétnica que habita el territorio desde el que se piensa la universidad.

Como último punto de referencia es fundamental mencionar la investigación como eje transversal de la formación, y la práctica investigativa como principio de la relación universidad-región; este proceso se menciona de manera directa en las concepciones de los estudiantes en torno a la RSU y es, sin duda alguna, una necesidad para la configuración y conceptualización constante de la universidad, solo a partir de la praxis en la formación, del contacto permanente con la realidad, no como experimento sino como actor de aprendizaje mutuo, es posible que la universidad repense sus impactos, pues en medio de la complejidad con que se estudie la realidad será posible encontrar procesos de movilización social que potencien rutas de transformación.

Los procesos curriculares en torno a un proyecto de RSU.

Como último eje de comprensión, el currículo, emerge de los discursos como una apuesta por integrar de un lado la pertinencia, entendida como la capacidad de anclar a la formación académica, el discurso desde lo regional y la reflexión desde los contextos; y por otro lado, la cohesión institucional, entendida como la estructuración de los componentes básicos y flexibles, de facultad y programa, en la formación clara de un tipo de docente.

Desde las concepciones de los docentes en formación frente al concepto de RSU, el ejercicio formativo es una pieza clave en la estructuración del mismo; la necesidad latente de encontrar una ruta curricular que propenda por una formación con sentido social, desde el reconocimiento de lo regional como lugar de enunciación y que se piense desde lo glocal, tal y como lo expresa Mejía M. (2014), haciendo referencia a los procesos emancipatorios que son tarea de la educación popular (por lo cual hacen parte también de la tarea del docente), para configurar los conocimientos locales buscando “construir su nexos con lo global, pero haciendo visible la particularidad de los contextos y sus resistencias y la manera como se teje el poder en esa secuencia micro-meso-macro.” (p. 27).

De esta manera, la configuración curricular que se plantea desde los discursos de quienes se preparan para el ejercicio formativo, es una invitación a la ampliación de referentes pedagógicos y didácticos, a la praxis como método de acción académica, al desarrollo de procesos de investigación acción participativa como ejercicio de investigación formativa; un entramado curricular que propenda por la vinculación de las comunidades y ejercite la capacidad transformadora de quienes se preparan para movilizar las futuras generaciones al empoderamiento de acciones que permitan un desarrollo sostenible.

Ligado a lo anterior, la cohesión curricular es una deuda que las universidades tienen con quienes se forman para el ejercicio docente; frente al cuestionamiento por el tipo de docente que se forma en la universidad, los discursos que emergieron resaltaban la falta de coherencia en el proceso formativo desde los componentes que construyen el diseño curricular; en este aspecto es de vital importancia pensar en un ejercicio de investigación que permita la consolidación de un estudio exhaustivo del entramado curricular, para poder así, desde la reflexión misma en torno a los procesos formativos, diseñar un currículo concreto en que las asignaturas sean correlato una

de otra y a su vez, se organicen en la búsqueda de un horizonte claro en el ejercicio de formación profesional para los licenciados.

Así pues, es indispensable que como proyecto de RSU, las universidades configuren sus currículos en torno al desarrollo de reflexiones desde y para la región con sentido global, que incluyan la diversidad de saberes y conocimientos ancestrales, e integren las reflexiones que surgen de las teorías poscoloniales; es preciso que los currículos se construyan desde una mirada holística de la realidad, con miras a una formación clara de profesionales para el ejercicio docente, que no solo se piense desde y para las políticas gubernamentales en materia educativa, sino que las debata y proponga ejercicios de discusión en torno a los estándares y procesos de calidad que se establecen allí.

Responsabilidad Social Universitaria: Hacia una caracterización desde las concepciones de los docentes en formación:

Caracterizar las concepciones de RSU desde los estudiantes de licenciatura, es un proceso fundamental para comprender, no solo las dimensiones del concepto de gestión, sino para identificar las dificultades, necesidades, oportunidades y retos que tienen las universidades en nuestro país. De esta manera, luego de los procesos reflexivos que se expusieron anteriormente es preciso puntualizar que la RSU aparece como una apuesta por lo común, por lo colectivo, como una oportunidad de unir esfuerzos para transformar; adicionalmente, la RSU requiere de un ejercicio de conciencia ética, desde la acción, en busca del agenciamiento como propósito de su gestión. Otra característica de este modelo es la preocupación latente respecto de la formación, el desarrollo de procesos críticos de discusión en torno al papel formador del alma mater, en relación al ejercicio ético-político del profesional, como actor primario de la transformación social.

Estos procesos requieren de variados elementos de gestión; el primero tiene que ver con la relación universidad-estudiante, siendo el proceso primigenio de formación profesional pues, según se proponga esta relación, el futuro profesional desarrollará sus acciones; el segundo, se relaciona directamente con lo colectivo, desde apuestas comunitarias, en pro de la investigación-acción; adicionalmente, se plantea una relación universidad-sociedad que se configura como rol de la universidad, en construcción permanente de alternativas de transformación y comprensión de los procesos sociales desde lo particular; en tercer lugar, la reflexión regional aparece como un escenario vital de transformación y construcción profesional en torno al ejercicio de gestión de la RSU; cabe mencionar que esta surge como una ruta de acción que involucra una mirada desde la sociedad, con consciencia del impacto que la universidad genera en ella. En cuarto lugar, la RSU aparece como la oportunidad de propender por un diseño curricular que se construya desde la práctica, en un contacto permanente de los actores: universidad – estudiante – región, para lograr que, desde el ejercicio investigativo, los futuros profesionales puedan aportar a la transformación social lejos de las lógicas del desarraigo; esto es, la tensión entre la construcción de sentidos desde la acción y la construcción de apuestas desde la formación; entre estas dos variantes se debate la posibilidad de generar una formación pensada para el agenciamiento social, que le permita al profesional cuestionarse en primera persona frente a los otros (y lo otro) en torno a su responsabilidad ética de cocreación de transformaciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, es importante caracterizar que por un lado la RSU se conceptualiza como una necesidad latente de repensar los elementos curriculares desde los cuales se piensa la formación; también, la necesidad de construir escenarios de debate que fortalezcan las discusiones que surgen de la formación académica de cara a la realidad concreta; en este sentido, la RSU se propone como enlace entre el currículo y la reflexión en torno a lo latinoamericano (o

colombiano, o andino) como experiencia significativa de una educación anti-hegemónica, vinculando las expresiones multiculturales y pluriétnicas que componen experiencias latentes en nuestros contextos, y por tanto, ofrecen una oportunidad única de reflexión educativa. Así, en el contexto concreto de la educación, la RSU se muestra como un ejercicio reflexivo que amplía el perfil transformador de la carrera docente, llevando al profesional a diversos espacios con posibilidad de construir procesos educativos para el agenciamiento; por otro lado, permite la discusión preponderante en relación a lo regional como eje coyuntural de la formación de maestros, entendida como principio de acción transformadora desde la construcción de identidad y colectividad en los ejercicios educativos; estas premisas son elementales en el plano de la discusión educativa actual. Finalmente, una característica esencial de la RSU es la generación de espacios de discusión abierta frente a temas coyunturales, de los cuales se participe desde colectivos juveniles, organizaciones estudiantiles, en escenarios políticos o charlas informales; pues de estas surgen discusiones fundamentales que terminan complementando la formación académica que reciben los estudiantes.

La universidad como base científica de la reflexión en torno al desarrollo, es pieza clave en la consolidación de una agenda ética que propenda por la consolidación de prácticas colectivas de responsabilidad social, con miras a la transformación constante del saber en relación a las dinámicas sociales que acontecen como un desenlace complejo de la realidad; solo a partir de una política clara de acción social desde la alteridad, con compromiso ético y corresponsabilidad, no solo como baluarte misional y visional, sino en la práctica formativa de todos sus profesionales, en la capacitación constante de su planta docente y en el ejercicio pleno de ser una institución transparente con interés por la protección social y el medio ambiente, será posible una

universidad con el sentido esencial de procurar la transformación de las actuales desigualdades;
más aún en nuestro continente.

6.2. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. (2016). Volver a la escuela. *nodos y nudos*, 4, (40) pp-pp. 77–84. Recuperado de:

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/5248>

Álvarez, M. (2011). El enfoque de responsabilidad social en la educación superior y las

implicaciones en la formación profesional. *DESBORDES, revista de Investigaciones*

Escuela de Ciencias sociales, artes y humanidades. 2, (1), pp-pp. 49-64. Recuperado de:

<http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/desbordes/article/view/1193>

Ángel D. (2011) La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios*

de Filosofía, (44), pp-pp. 9-37. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/ef/n44/n44a02.pdf>

Asociación Colombiana de Universidades. (2008). *Políticas nacionales de extensión*

universitaria. Recuperado de:

<http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/257/1/Políticas%20Extension%202008-ASCUN.pdf>

Asociación Colombiana de Universidades. (2011). *Pensamiento Universitario*. Recuperado de:

https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ResponsabilidadSocial.pdf

Barragán, D. (2011) La Globalización, un proceso hegemónico mundial: orígenes, repercusiones

y actualidad *Revista VIA IURIS*, 10, pp-pp. 103-111. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/2739/273919435006.pdf>

Basto-Torrado, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Magis*, 3, (6), pp-pp. 393-412. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS>

Bentolila, H. (2011). La estructura hermenéutica de la experiencia en Gadamer. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, XI, (22), pp-pp. 9-21. Recuperado de: http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_colombiana_filosofia_ciencia/volumen11_numero22-2011/estructura_experiencia9-21.pdf

Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *nodos y nudos*, 4, (39), pp-pp, 29–37. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4354>

Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Recuperado de: https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/diez_factores_educacion_calidad_siglo_xxi_braslavsky.pdf

Cajiao, F. (2004). *La Formación de Maestros y su Impacto Social*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Cajiao, F. (2012). *Educación para todos: Colombia en el informe de UNESCO*. Razón Pública. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/3390-educacion-para-todos-colombia-en-el-informe-de-unesco.html>

Cardona, C. (2001). *Ética del quehacer educativo*. Recuperado de: <https://isfdnsfatima.files.wordpress.com/2010/06/etica-del-quehacer-educativo.pdf>

Carmona, D. y Castillo, D. (2016). Responsabilidad social universitaria Caso Universidad de La

Salle: el campus responsable y la formación profesional y ciudadana responsable.

Revista De La Universidad De La Salle, (71), pp-pp. 215-235. Recuperado de:

<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/4139>

Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2015). *Informe Latinoamericano sobre*

Pobreza y Desigualdad. Recuperado de: [https://rimisp.org/wp-](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1479842435InformeLatinoamericano2015.pdf)

[content/files_mf/1479842435InformeLatinoamericano2015.pdf](https://rimisp.org/wp-content/files_mf/1479842435InformeLatinoamericano2015.pdf)

Colombia subió al puesto octavo entre países más desiguales del mundo. (21 de marzo 2017). *El*

Tiempo. Recuperado de: [https://www.eltiempo.com/economia/sectores/indice-de-](https://www.eltiempo.com/economia/sectores/indice-de-desigualdad-en-colombia-aumento-segun-programa-de-las-naciones-unidas-para-el-desarrollo-70022)

[desigualdad-en-colombia-aumento-segun-programa-de-las-naciones-unidas-para-el-](https://www.eltiempo.com/economia/sectores/indice-de-desigualdad-en-colombia-aumento-segun-programa-de-las-naciones-unidas-para-el-desarrollo-70022)

[desarrollo-70022](https://www.eltiempo.com/economia/sectores/indice-de-desigualdad-en-colombia-aumento-segun-programa-de-las-naciones-unidas-para-el-desarrollo-70022)

Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa.

Perfiles Educativos, XXVII, (107), pp-pp. 57-84. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a04.pdf>

Díaz, J. y Martínez, O. (2016). Concepciones sobre la formación en responsabilidad social:

estudio de caso en la facultad de psicología de una universidad privada de Bogotá.

Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 9, (2), pp-pp. 95-112.

Recuperado de:

<https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/984>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, pp-pp.

88-103. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/761/76109906/>

Fierro, C., Fortoul, B, y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta*

Basada en la Investigación Acción. México DF, México: Paidós.

Gadamer H. G. (2003). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Gaete, R. (2015). El concepto de responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de la

alta dirección. *Cuadernos de Administración*, 31, (53), pp-pp. 97-107. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/cuadm/v31n53/v31n53a09.pdf>

Gaete, R. (2016). Percepción de los dirigentes estudiantiles universitarios sobre la

responsabilidad social universitaria. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 11, (2), pp-

pp. 461-485. Recuperado de: [https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n2-](https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n2-percepcion-de-los-dirigentes-estudiantiles-universitarios-sobre-la-responsabilidad-social-universitaria)

[percepcion-de-los-dirigentes-estudiantiles-universitarios-sobre-la-responsabilidad-](https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n2-percepcion-de-los-dirigentes-estudiantiles-universitarios-sobre-la-responsabilidad-social-universitaria)

[social-universitaria](https://revistaobets.ua.es/article/view/2016-v11-n2-percepcion-de-los-dirigentes-estudiantiles-universitarios-sobre-la-responsabilidad-social-universitaria)

Ganga, F. y Navarrete, E. (2012). Universidades privadas y su responsabilidad social en Chile:

Un estudio exploratorio. *Opción*, 28, (68), 243-256. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31025437012>

García, D. (2018). Dimensión humana y axiológica de la praxis pedagógica del formador de

formadores. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 19, pp-pp. 1-33. Recuperado de:

<http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/article/view/481>

Garzón, C., y Flautero, S. (). La Responsabilidad Social como eje transversal al interior de la

Educación Superior. *EDITORIAL, Revista Virtual Redipe*, 9, pp-pp. 24-37. Recuperado

de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/348/345/>

- Giordan, A. (1996) ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Revista Investigación en la Escuela*, 28, pp-pp. 7-22. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59699>
- Granja, S. (24 de octubre 2017). Problemas de la educación no son solo responsabilidad de docentes. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/informe-sobre-educacion-de-la-unesco-2017-144012>
- Gutiérrez, J. (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). Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/923/1/TESIS148-120417.pdf>
- Hermanus J. (2013). La hermenéutica según Hans-Georg Gadamer y su aporte a la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), pp-pp. 33-84. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100002.pdf>
- Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J. y Suárez J. (2008) Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el caribe*, (22), pp-pp. 84–109. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/882/5338>
- Izarra, D. (2006). Ética en la Formación Docente. *Laurus*, 12, (21), 9-22. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/761/76102102/index.html>
- Kliksberg, B., Fernández de Colombo, M., Urioste, M., Gutiérrez, R., Solano, R... De la Luz, M. (2010). *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades, Tomo III*.

Recuperado de: <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1930/RSU-III-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kliksberg, B., Murray, H., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., Robinson, M...Serrano, A. (2006). *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades*. Recuperado de: <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1922/RSU-I-2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kliksberg, B., Porto, A., Tassigny, M., Pacheco, J., Camacho, C., Chong W... Fernós, J. (2008). *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades, Tomo II*. Recuperado de: <http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1927/RSU-II-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Larrán-Jorge, M. y Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6, (15), pp-pp. 91-107. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n15/v6n15a5.pdf>

Maldonado de Guevara, C. (2010). La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico. (Tesis de doctorado). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/10187/1/T31406.pdf>

Martínez M. (2002). Hermenéutica Y Análisis Del Discurso Como Método De Investigación Social. *Paradigma*, XXIII, (1), pp-pp. 1- 13. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/download/3049/1442>

Medina, M. (3 de mayo de 2018). Colombia, uno de los países de América Latina con más desigualdades entre sus regiones. *El Espectador*. Recuperado de:

<https://colombia2020.elespectador.com/pais/colombia-uno-de-los-paises-de-america-latina-con-mas-desigualdades-entre-sus-regiones>

Mejía, M. (2015). Reconfiguración del capitalismo globalizado y resistencias desde América Latina. *Nómadas*, (43), pp- pp. 149-165: Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105143558010.pdf>

Michellini, D. (2003). La ética del discurso como ética de la responsabilidad. *Literatura y Lingüística*, (14), pp-pp. 1-13. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/352/35201415.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Morella, J. y Calles, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, (2), pp-pp. 171-181. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf>

Moreno R. (2017). Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo. *Análisis*. 49, (90) pp-pp. 205-228. Recuperado de:

<http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/view/3229>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>

- Ojeda, J. (2013). Responsabilidad social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. *Teacs, Revista Científica*, 5, (12), pp-pp. 11-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736248.pdf>
- Perea, C. y Meneses, T. (2012). Responsabilidad social universitaria como perspectiva ética en la educación superior latinoamericana. *Revista Temas*. (6), pp-pp. 141-151. Recuperado de: <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/703>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*. XIV, (3), pp-pp. 503-523. Recuperado de: http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México DF, México: Grao Colofón.
- Pintó, R., Aliberas, J. Y Gómez, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 14, (2), pp-pp. 221-232. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21451>
- Restrepo J. (2008). Marco conceptual para la descripción de las concepciones sobre Didáctica de las Matemáticas. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 52, pp-pp. 91-101. Recuperado de: <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1329/1214/>.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25, (2), pp-pp. 9-22. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ríos, T. (2005). La Hermenéutica Reflexiva En La Investigación Educativa. *Revista Enfoques Educativos*. 7, (1), pp-pp. 51 – 66. Recuperado de:
http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf
- Rojas I. (2011) Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14, (31), pp-pp. 176-189. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/676/67621192010.pdf>
- Ruay R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2, (6), pp-pp. 115-123. Recuperado de:
<http://dta.ugal.cl/ojs/index.php/fcompeten%20cias/article/viewFile/82/76>
- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2014) hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*. 24, (2), pp-pp. 181-201. Recuperado de:
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/925/488>
- Sandoval, E. (2016). Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente. *nodos y nudos*, 4, (40), pp-pp. 15–24. Recuperado de:
revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/viewFile/5241/4007
- Santelices, M., Galleguillos, P., González, J. y Taut, S. (2015). Un Estudio Sobre la Calidad Docente en Chile: El Rol del Contexto en Donde Enseña el Profesor y Medidas de Valor Agregado. *PSYKHE*, 24, (1), pp-pp. 1-14. Recuperado de:
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/673>
- Simancas, E. y Pombo, A. (). Universidades públicas: responsabilidad social universitaria, caso universidad de Cartagena. *Revista Panorama Económico*, 20, pp-pp. 235-250.

Recuperado de:

<http://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/panoramaeconomico/article/view/346>

Torres, M. y Trápaga, M. (2012). Una aproximación teórica al concepto de Responsabilidad Social Universitaria. En M. Pérez, L. Gil, A. Mancasola, M. Urioste, R. Aparicio, P. Michelsen,... M. Trápaga. (Eds.) *Proyecto de Responsabilidad Social de las Universidades, Tomo IV*. pp. 175-189. Recuperado de:

<http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1933/RSU-IV-2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tünnermann, C. (2011). *La educación superior frente a los desafíos contemporáneos*.

Recuperado de:

https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/panelistas/ponencia_carlos_tunnersmann_berheim.pdf

UNESCO. (2004). *La formación de los docentes en Colombia*. (Estudio Diagnóstico).

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>

UNESCO. (2008). *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. (No. 2). Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001820/182067s.pdf>

UNESCO. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. (No. 2). Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975s.pdf>

Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario

contra la mercantilización *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V, (12), pp-

pp. 105-117. Recuperado de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000100006

Vallaey, F., (2007). Responsabilidad social universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. *Programa para la formación en humanidades, Tecnológico de Monterrey*, pp-pp. 1-11. Recuperado de:

http://www.responsable.net/sites/default/files/responsabilidad_social_universitariafrancois_vallaey.pdf

Vallaey, F., (2009). *¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria?* Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://www.ciens.ucv.ve/ciens/servicio_comunitario/documentos/rsu.pdf

Vallaey, F., de la Cruz C. y Sasía P. (2009). *Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos*. Recuperado de: http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/54/2012/05/manual_digital_bid_rsu.pdf

Villada, G. (2016). *Sentidos y prácticas de responsabilidad social universitaria en el programa de trabajo social de la universidad del valle desde los estudiantes y docentes*. (Tesis de maestría), Fundación Centro Internacional De Educación Y Desarrollo Humano – Cinde, Universidad De Manizales, Manizales, Colombia.

Wenger R. (2013). Las Teorías Del Texto En Las Hermenéuticas De H.-G. Gadamer Y P. Ricoeur. *Revista Amauta*, (21) pp-pp. 203-214. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/954>

6.3 ANEXOS

Anexo A. Preguntas orientadoras de entrevista semi- estructurada

Se entrevistaron un total diez estudiantes, tomando para ello un participante por cada licenciatura, organizados de la siguiente manera: Cinco estudiantes de la USCO y cinco estudiantes de la Universidad Distrital. Las entrevistas fueron desarrolladas teniendo en cuenta tres componentes: La Responsabilidad Social Universitaria (RSU), Formación docente y la relación facultad de educación y RSU. Estas fueron las preguntas planteadas:

¿Cómo percibe usted la formación ética que la universidad brinda a sus profesionales?

¿Cuál debe ser, según su perspectiva la misión de la universidad?

¿Se promueve dentro de la licenciatura la discusión abierta de temas que generan conflicto en la región?

¿De qué manera impacta la labor del docente en el desarrollo social?

¿Qué le falta a su proceso formativo para ser un profesional socialmente responsable?

¿Cómo debería ser, según su criterio, una facultad de educación que se vincule con la sociedad?

¿Qué concepción tiene usted de RSU?

Anexo B. Preguntas orientadoras de grupos focales

Para esta investigación en particular, el grupo focal fue desarrollado con la participación de 5 estudiantes, uno por cada licenciatura en estudio; para el criterio de selección de estos participantes se tuvieron en cuenta los mismos criterios de la entrevista semi-estructurada, incluyendo el hecho de no participar en ella. A continuación, las preguntas detonantes:

¿Qué opina usted sobre la pertinencia de los conocimientos que la universidad le brinda para asumir su rol como profesional en esta región?

¿Cree usted que la universidad forma a sus estudiantes como profesionales socialmente responsables? ¿Por qué?

¿Qué tipo de docente forma esta facultad de educación? ¿Esta formación se relaciona con el contexto educativo regional/nacional?

¿Qué factores de formación en responsabilidad social percibe usted que brinda la facultad de educación?

¿Qué concepción tiene usted de RSU?

Anexo C. Categorías hermenéuticas a partir de la codificación abierta y codificación axial.

Dadas las características metodológicas de la investigación, se consideró la conveniencia de usar el software de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti 8 Windows, herramienta desde la cual se construyó, la red de sentidos. En el ejercicio de interpretación de datos se pueden distinguir tres procesos: *codificación abierta*, *codificación axial* y *codificación selectiva*.

Se denomina codificación abierta al proceso de abordar el texto, con el fin de desnudar conceptos, ideas y sentidos. Respecto a esto Strauss y Corbin (2002) son claros señalando que “para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él” (Strauss y Corbin, 2002, p. 111). La codificación axial es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas, “una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados” (Strauss y Corbin, 2002, p. 137).

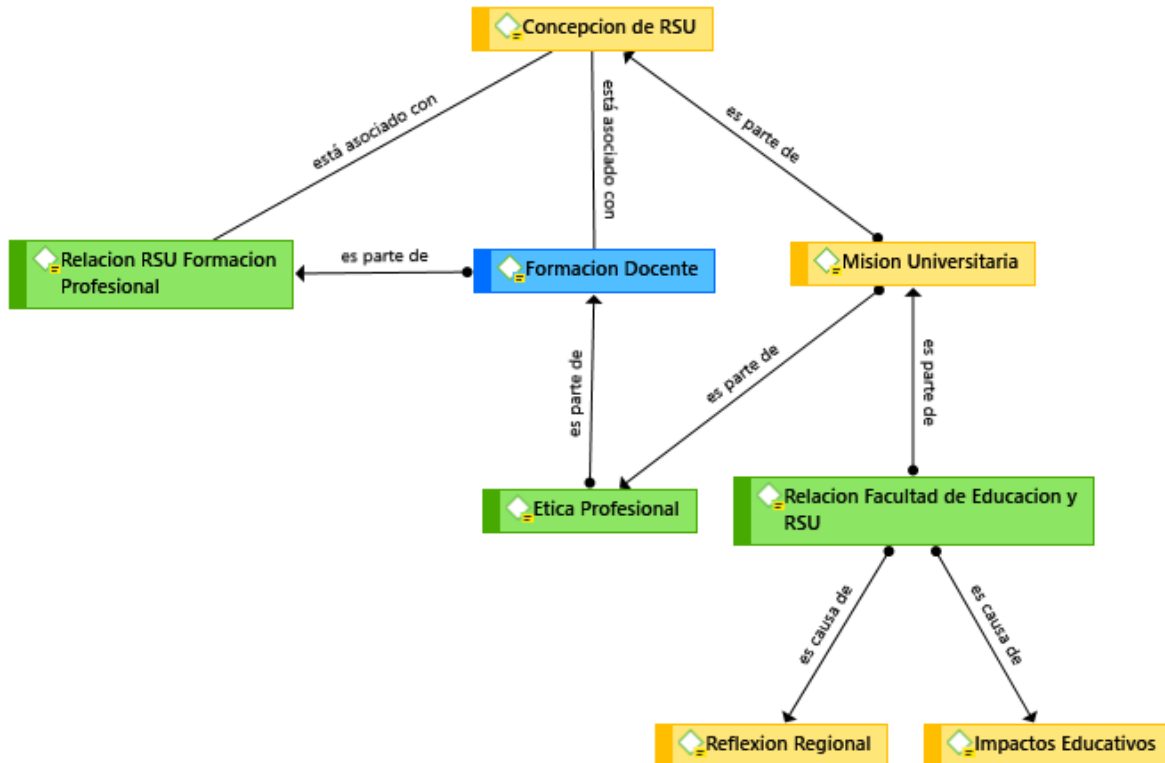


Figura. 1. Enriquecimiento de las categorías principales.

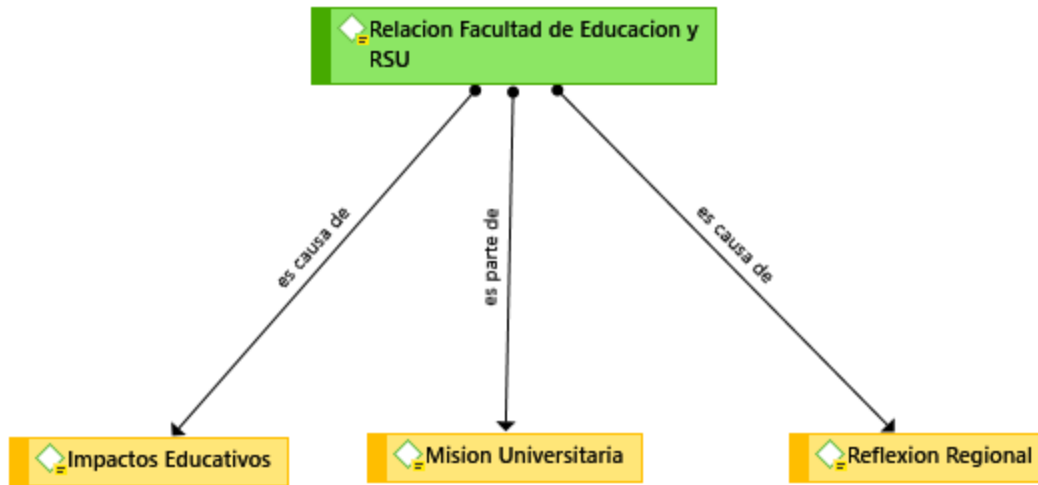


Figura. 2. Relaciones que se establecen entre subcategorías.

Las categorías encontradas fueron ocho: *Ética Profesional, Misión Universitaria, Reflexión Regional, Impactos Educativos, Relación RSU Formación Profesional, Relación Facultad de Educación y RSU, Concepción de RSU, Formación Docente*. Estas ocho subcategorías se agruparon para alimentar a dos grandes categorías de la investigación de la siguiente forma:

-Concepciones de RSU: *Misión Universitaria, Reflexión Regional, Facultad de Educación y RSU.*

-Formación Docente: *Ética Profesional, Impactos Educativos, Relación RSU Formación Profesional.*

A continuación, se describe brevemente el significado y la dimensión desde la cual fueron abarcadas cada una.

-Ética Profesional: Tiene como elemento fundamental la reflexión frente a lo que desde la base teórica de Francois Vallaeys es uno de los aspectos más relevantes del compromiso universitario.

Misión Universitaria: Resalta el proceso de conexión universidad - sociedad desde el vínculo misional de la universidad como ente constructor de conocimiento y transformación social.

Reflexión Regional: Hace relación a uno de los aspectos de responsabilidad social universitaria que es la reflexión frente a la región que se ejerce en los programas, en este caso, de licenciatura.

Impactos Educativos: Surge del concepto de responsabilidad social que emerge de Francois Vallays frente al proceso de formación implícita que tienen los estudiantes en relación a su compromiso social y su ética de la responsabilidad.

Relación RSU Formación Profesional: Esta categoría es un primer acercamiento al concepto de RSU desde la reflexión del estudiante en torno a sus propias prácticas.

Relación Facultad de Educación y RSU: Tiene como propósito reflexionar en torno al papel de la Facultad de Educación en relación a su impacto social.

Concepción de RSU: Categoría central pues corresponde a la pregunta de investigación.

Formación Docente: Respecto a los discursos que emergen sobre el tipo de docente que se es o se debe ser.

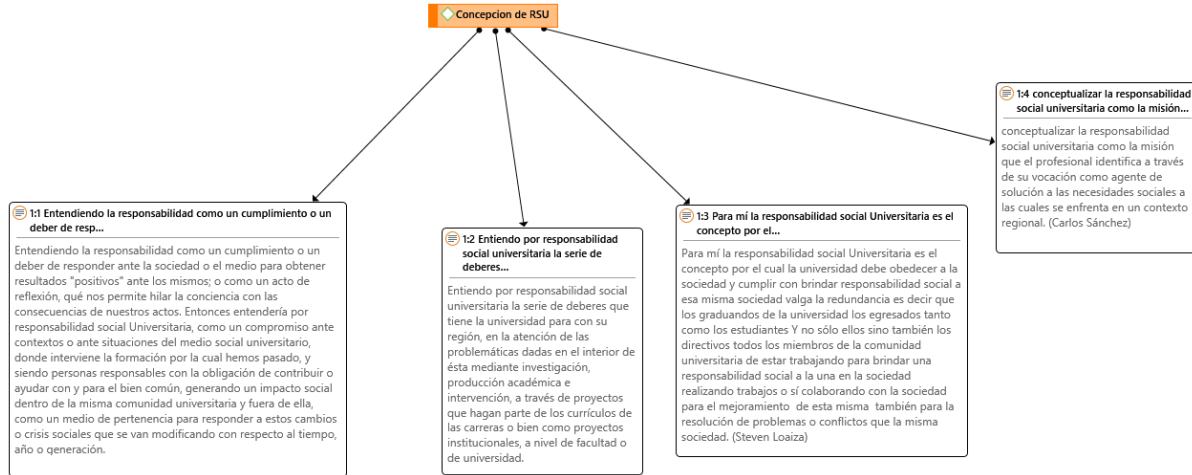


Figura. 3. Concepciones de Responsabilidad Social Universitaria. Grupo focal UD.

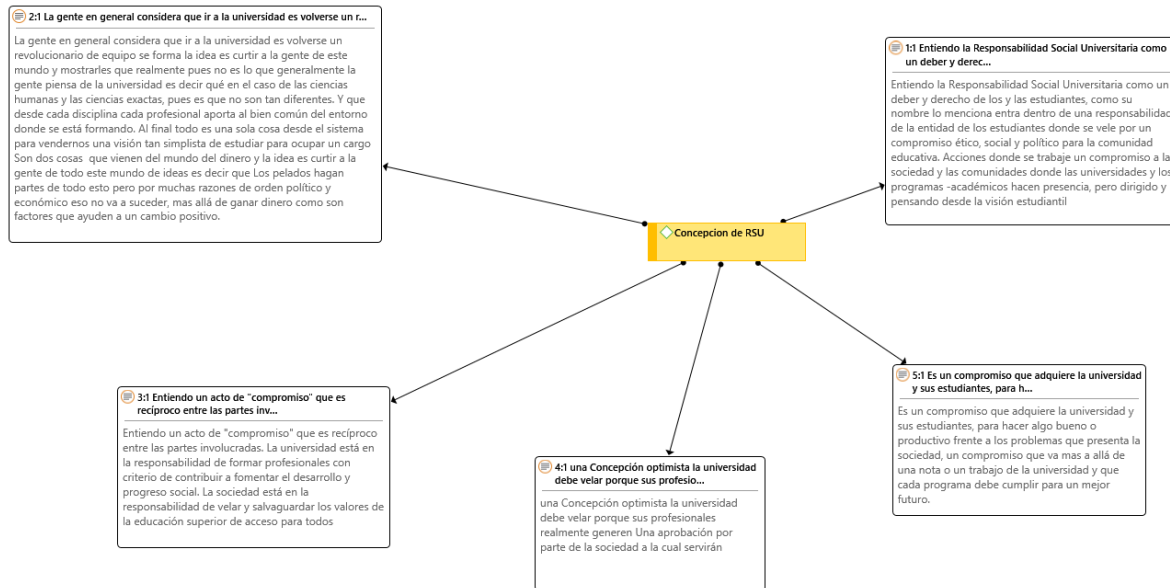


Figura. 3. Concepciones de Responsabilidad Social Universitaria. Entrevistas. UD.

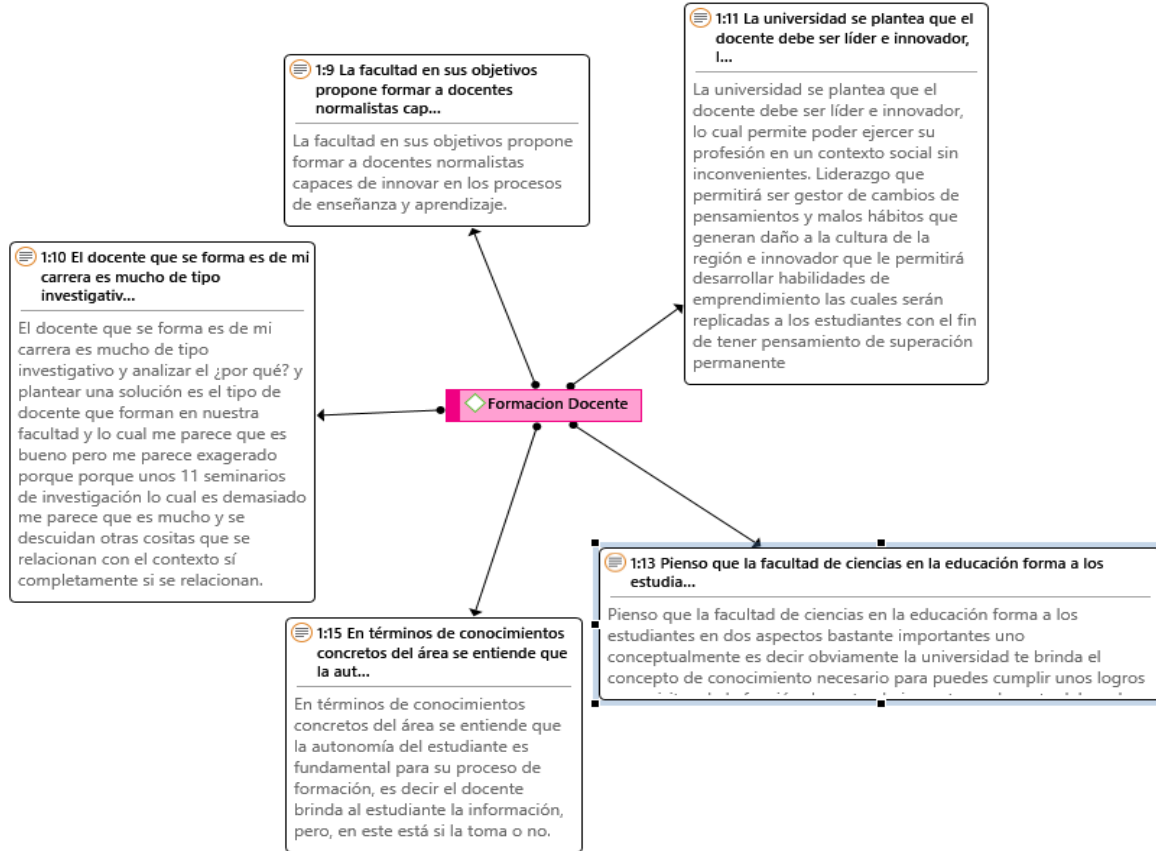


Figura. 4. Concepciones de Formación Docente. Grupo focal. UD

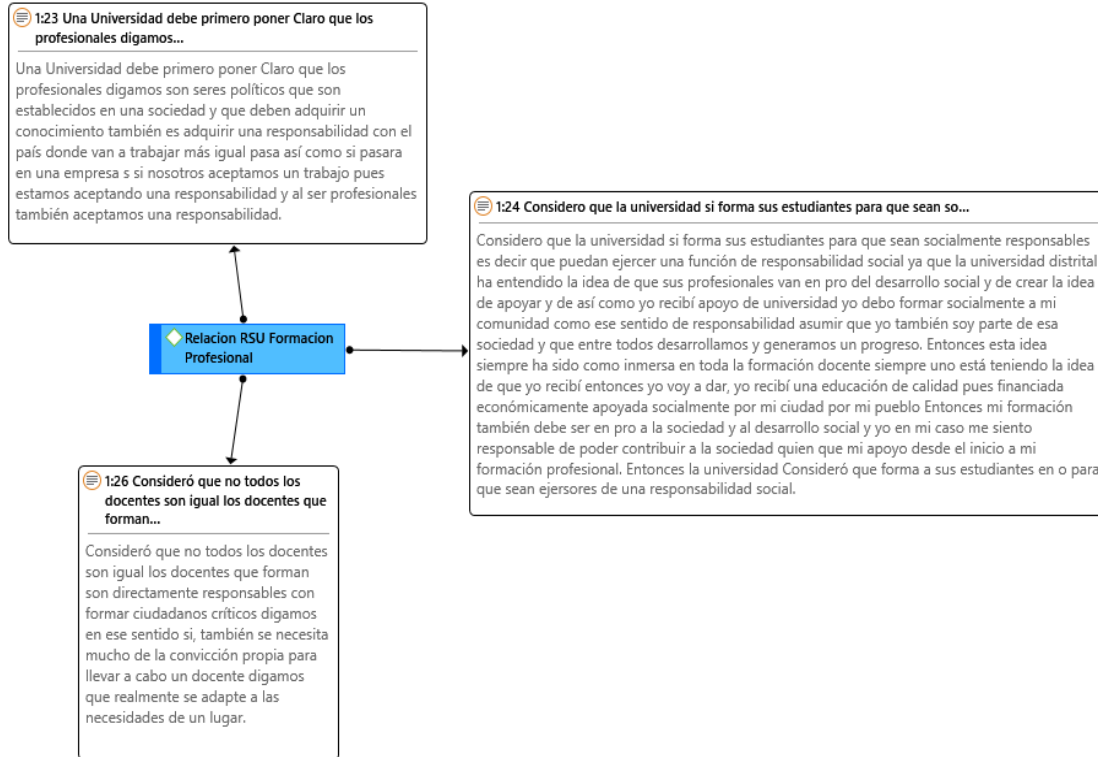


Figura. 5. Relaciones entre RSU y formación profesional.

La saturación de categorías fue la siguiente:

- Concepción de RSU* (12)
- Ética Profesional* (7)
- Formación Docente* (7)
- Impactos Educativos* (7)
- Misión Universitaria* (6)
- Reflexión Regional* (8)
- Relación Facultad de Educación y RSU* (4)
- Relación RSU Formación Profesional* (4)

Anexo D. La voz de los actores desde las categorías emergentes

-Concepción de RSU.

-“Creo que la responsabilidad Social es de lo que hemos venido Charlando que el futuro profesional no piensa que su trabajo está con el estamento que le paga sino que la formación que la educación que ha recibido debe De cierto modo ser colocada en la plaza en el pueblo creo que esa debe ser la responsabilidad social Universitaria que el profesional o el futuro profesional entienda que de verdad es necesario en un país tan desigual como el nuestro tan falta de políticas públicas que el que se ha tenido otras oportunidades otras dinámicas otras ventajas porque desafortunadamente Hay personas con más ventajas que otras chicas o amplias pero con ventajas en como yo que he sido un aventajado como al tener ciertas ventajas frente a otras personas tomo la vocería de tratar de compartir ese poco con los demás y ese poco a la larga es mucho porque es formar desde mi campo de acción desde lo que me gustaba desde lo que quiero hacer con el resto de mi vida entonces pienso que la responsabilidad es eso en como el estudiante se proyecta para transformar”. (13882:14937; Entrevista Licenciatura en lengua castellana/ Universidad Surcolombiana).

- “Respecto a la responsabilidad de la universidad respecto a lo social era lo que le decía no es sólo asistir a una clase adquirir conocimiento y ya irse para su casa sino participar hacerse partícipe de las de las actividades que realiza la universidad las que realiza con la comunidad porque yo sé que la universidad que la radio que los proyectos que la investigación entonces estar como más informado de todo lo que sucede en la universidad. Porque yo creo que el problema no es sólo de la universidad sino también de los estudiantes por la disposición que tenga cada uno para realizar sus cosas porque hay estudiantes que van y hacen lo que tienen que hacer y ya la universidad no les interesa y en cambio uno en la universidad vive muchísimas cosas entonces usted termina su carrera luego puede hacer una maestría y usted tiene la oportunidad de volver a la universidad que estudió siempre y cuando usted sea responsable”. (5136:6058; Entrevista Licenciatura en Pedagogía Infantil/ Universidad Surcolombiana).

- *“Digamos como docente yo soy parte del futuro social de Colombia, pero pues es que mis antepasados no han sido muy responsables frente a eso Entonces mi responsabilidad vendría siendo Cómo hago para que esta ruleta que sigue por el mismo espiral cambie de rumbo para hacer un cambio a mí sociedad para que asuman las riendas de algo más allá mucho más allá de lo teórico es más humano”*. (31342:31723; Grupo focal/Universidad Surcolombiana).

- *“También tumbar como ese esa Barrera como que hay Yo soy el el intelectual y el académico yo no escuchó reggaetón Yo soy el intelectual y el académico no veo telenovelas no en el momento en que nosotros vamos a enfrentarnos al aula de clase pues hay que ser flexibles y ver qué es lo que ellos Ven para así generar comunicación porque entonces vamos a ser el profesor erudito que está empotrado en el escritorio y no va a tener una comunicación asertiva con los estudiantes porque los estudiantes lo van a ver muy lejano sí entonces I participación que permita que primero identificar unos problemas por ejemplo el tema de yo como profesor de español identificó que hay machismo identificó que hay discriminación racial homosexual en mi salón de clase yo qué hago yo tengo una responsabilidad académica sí desarrollar los niveles de interpretación argumentación escritura en mis estudiantes Pero yo como profesor que hago la responsabilidad social que tengo frente a ese problema”*. (32699:33676; Grupo focal/Universidad Surcolombiana).

- *“La responsabilidad social en pocas palabras es entender que no solamente es mi función como individuo en la sociedad si no cómo la comunidad como tal también soy yo entonces todo lo que yo haga o lo que yo esté desarrollando tiene un Impacto en esa comunidad que a la vez va a tener un Impacto en lo que yo me proponga a realizar”* (34041:34370; Grupo focal/Universidad Surcolombiana).

- *“El papel que estoy cumpliendo o la responsabilidad que yo tengo con la sociedad es supremamente grande no es solamente impartir conocimientos sino de impartir ese ejemplo de buen compartir de buen convivir y como a través de mi convivencia puedo invitar o puedo empezar a sembrar esas pequeñas semillas en ellos y decirme a esta es la mejor manera de*

convivir Esta es la mejor manera de solucionar conflictos porque nosotros Somos unos agentes públicos desde el primer momento”. (36620:37096; Grupo focal/ Universidad Surcolombiana).

- *“La responsabilidad Social es afrontar lo que yo hago es entender que mis acciones pueden tener repercusiones si yo logré que mi estudiante sea autónomo para decidir creo que estoy cumpliendo con la responsabilidad social porque la responsabilidad social no consiste en que mi estudiante sea igual que yo sino que también él tiene que encontrar su ser su individualidad para que así sea él”. (37796:38184; Grupo focal/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Yo creo que es cómo yo a través de mi proceso de formación a través de todos los conocimientos que he adquirido puedo generar un impacto social o puedo contribuir a la sociedad puedo contribuirle de pronto a la universidad también porque en la universidad Hay demasiadas problemáticas”. (8452:8737; Entrevista Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Formar investigadores la universidad no está formando investigadores no está formando para eso y si lo están formando lo están haciendo en posgrados pero en el pregrado no se ve una formación o no se ve una incitación a la investigación”. (2126:2362; Entrevista Licenciatura en Educación artística/ Universidad Surcolombiana).*

- *“La misión de la universidad debe ser formar profesionales en todas las áreas que construyen sociedad y que no se quede solamente en el lema bonito que se enmarca en las paredes de los diferentes programas de la universidad sino que vaya más allá formar ingenieros abogados docentes que se desenvuelvan en el ámbito humano Porque la Universidad se ha entregado a las dinámicas del mercado y ese simplemente es el de producir de entregar mercancía para que sea consumida por una población delimitada y se pierde la construcción colectiva el profesional está pensando individualmente entonces se evidencia simplemente en las clases en los roles de clases el estudiante que debe Resaltar el estudiante que está por encima de los demás y no se ha*

construido en ese un grupo de gente que salga graduada y que se proyecte colectivamente”.
(2827:3657; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“La misión aparte de todo de pensarse la región surcolombiana de forma colectiva Y esa colectividad pues va a generar que los procesos sociales que se buscan reivindicar dentro de nuestra región y dentro de todo el país pues tengan mucha más fuerza porque el profesional se va de la universidad y se olvida totalmente del trabajo humano del trabajo comunitario ya no existe no hay grupos de profesionales que vayan a las comunas que sigan manteniendo la labor que busca el Alma Mater y es universalizar el conocimiento compartirlo porque aparte de eso se olvida de que la educación no debe ser solamente para un grupo de personas selectas”.*
(3697:4333; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana / Universidad Surcolombiana).

- *“Digamos ella habla de una universalidad donde todo el mundo encaje y que el profesional tiene que aportar a la sociedad Pero entonces qué pasa hay clases en la universidad que no se incluye Ah y conocimientos ancestrales que no se incluyen hay diferentes formas de enseñar matemáticas que no se incluyen por ejemplo hay un método Qué es para multiplicar para que un niño chiquito de 7 8 años 10 aprende a multiplicar cantidades enormes en 5 minutos en menos y esos son digamos conocimientos alternos que no se han enseñado Entonces no nos enriquecen lo suficiente entonces en ese sentido estamos fallando”.* (3050:3653; Entrevista Licenciatura Matemáticas / Universidad Surcolombiana).

- *“Yo creo que la universidad tiene la misión de formar profesionales íntegros que sean capaces de utilizar todos los conocimientos que han adquirido en las diferentes áreas del conocimiento para hacer una intervención en la realidad se trata como de cómo yo como profesional en un área puedo aportar a la sociedad”.* (801:1112; Entrevista Licenciatura Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Bueno dentro de mi carrera yo sinceramente estado limitada es asistir a las clases como tal Y en este momento estoy participando en un proyecto que se llama construyendo memoria para la paz pero surge este proyecto por la preocupación de un egresado por querer formar y mostrarle a los sectores en conflicto en la comunidad de Neiva que hay otras salidas para solucionar conflictos que hay otras perspectivas de vida pero que haya un interés en el programa por generar esos espacios de discusión para temas de conflicto en la región o en el mismo programa nulo, si lo hay lo desconozco y el único espacio que se ha dado ha sido el de memoria para la paz qué ha surgido como un pues considero yo Tal vez porque estoy implicada”.* (2467:3191; Entrevista Licenciatura en Educación artística/ Universidad Surcolombiana).

- *“Dentro de esos grupos o esas cátedras que puedan tener o que tengan esa dinámica de buscar una discusión frente a las problemáticas de la región o del país se están quedando en que cada uno avanza para su lado dentro de unas temáticas y se quedan allí es un manoseo de grupos de comunidades y no hay como una trascendencia después de que un grupo de investigación suelte algo vamos damos un producto se gradúan unos pocos se queda allí y nadie retoma el trabajo que se está haciendo”.* (5223:5704; Entrevista Licenciatura en Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“En el programa existe el seminario de investigación pero entonces no es mucho lo que salgan a la región están más enfocados aquí en la ciudad Entonces sí sirven de mucho ellos trabajan con jóvenes que están en condición de vulnerabilidad a los que realmente necesitan la asistencia de algún profesor que ellos detectan problemas y ellos hacen soluciones y eso pero entonces nos quedamos aquí en la ciudad y entonces nos falta es más proyección hacia lo rural a toda la región surcolombiana entonces en eso también digamos también falla la universidad si la misión también le quiere apostar a eso pues salgamos también hasta allá vayamos a Pitalito vayamos a todos los municipios del Huila a los lados del Caquetá vayamos a los lados del Tolima que también hacen parte de la región surcolombiana entonces esa es la idea”.* (3823:4640; Entrevista Licenciatura Matemáticas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo creo que de todas las licenciaturas me atrevería decir que la licenciatura en inglés es la menos preocupada por todo el tema social político y económico los profesores totalmente ajenos a esas problemáticas Y por consiguiente forman a los estudiantes para que sean ajenos a la problemática básicamente los estudiantes que están en el programa son estudiantes que tienen un sueño americano les importa cero lo que está pasando dentro del país sólo quieren irse del país y por tanto no se preocupan por lo que está pasando ni por transformar lo que pues la realidad en la que viven Entonces yo creo que esa no se da”.* (2060:2676; Entrevista Licenciatura en Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Entiendo la Responsabilidad Social Universitaria como un deber y derecho de los y las estudiantes, como su nombre lo menciona entra dentro de una responsabilidad de la entidad de los estudiantes donde se vele por un compromiso ético, social y político para la comunidad educativa. Acciones donde se trabaje un compromiso a la sociedad y las comunidades donde las universidades y los programas -académicos hacen presencia, pero dirigido y pensando desde la visión estudiantil”.* (6162:6636; Entrevista 1/ Universidad Distrital).

- *“La gente en general considera que ir a la universidad es volverse un revolucionario de equipo se forma la idea es curtir a la gente de este mundo y mostrarles que realmente pues no es lo que generalmente la gente piensa de la universidad es decir qué en el caso de las ciencias humanas y las ciencias exactas, pues es que no son tan diferentes. Y que desde cada disciplina cada profesional aporta al bien común del entorno donde se está formando. Al final todo es una sola cosa desde el sistema para vendernos una visión tan simplista de estudiar para ocupar un cargo Son dos cosas que vienen del mundo del dinero y la idea es curtir a la gente de todo este mundo de ideas es decir que, ls pelados hagan partes de todo esto pero por muchas razones de orden político y económico eso no va a suceder, más allá de ganar dinero como son factores que ayuden a un cambio positivo”.* (3283:4157; Entrevista 2/ Universidad Distrital).

- *“Entiendo un acto de "compromiso" que es recíproco entre las partes involucradas. La universidad está en la responsabilidad de formar profesionales con criterio de contribuir a*

fomentar el desarrollo y progreso social. La sociedad está en la responsabilidad de velar y salvaguardar los valores de la educación superior de acceso para todos” (3892:4229; Entrevista 3/ Universidad Distrital).

- *“Es un compromiso que adquiere la universidad y sus estudiantes, para hacer algo bueno o productivo frente a los problemas que presenta la sociedad, un compromiso que va mas a allá de una nota o un trabajo de la universidad y que cada programa debe cumplir para un mejor futuro”. (3751:4027; Entrevista 5/ Universidad Distrital).*

- *“Digamos como docente yo soy parte del futuro social de Colombia pero pues es que mis antepasados no han sido muy responsables frente a eso Entonces mi responsabilidad vendría siendo Cómo hago para que esta ruleta que sigue por el mismo espiral cambie de rumbo para hacer un cambio a mí sociedad para que asuman las riendas de algo más allá mucho más allá de lo teórico es más humano”. (31342:31723; Grupo focal/ Universidad Distrital).*

- *“Yo creo que la responsabilidad social que uno debe tener tiene que ver con esa cuestión de la política”. (31921:32022; Grupo focal / Universidad Distrital).*

- *“También tumbar como ese esa Barrera como que hay Yo soy el el intelectual y el académico yo no escuchó reggaetón Yo soy el intelectual y el académico no veo telenovelas no en el momento en que nosotros vamos a enfrentarnos al aula de clase pues hay que ser flexibles y ver qué es lo que ellos Ven para así generar comunicación porque entonces vamos a ser el profesor erudito que está empotrado en el escritorio y no va a tener una comunicación asertiva con los estudiantes porque los estudiantes lo van a ver muy lejano sí entonces I participación que permita que primero identificar unos problemas por ejemplo el tema de yo como profesor de español identificó que hay machismo identificó que hay discriminación racial homosexual en mi salón de clase yo qué hago yo tengo una responsabilidad académica sí desarrollar los niveles de interpretación argumentación escritura en mis estudiantes Pero yo como profesor que hago la responsabilidad social que tengo frente a ese problema”. (32699:33676; Grupo focal / Universidad Distrital).*

- *“La responsabilidad social en pocas palabras es entender que no solamente es mi función como individuo en la sociedad si no cómo la comunidad como tal también soy yo entonces todo*

lo que yo haga o lo que yo esté desarrollando tiene un Impacto en esa comunidad que a la vez va a tener un Impacto en lo que yo me proponga a realizar”. (34041:34370; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“El papel que estoy cumpliendo o la responsabilidad que yo tengo con la sociedad es supremamente grande no es solamente impartir conocimientos sino de impartir ese ejemplo de buen compartir de buen convivir y como a través de mi convivencia puedo invitar o puedo empezar a sembrar esas pequeñas semillas en ellos y decirme a esta es la mejor manera de convivir Esta es la mejor manera de solucionar conflictos porque nosotros Somos unos agentes públicos desde el primer momento”.* (36620:37096; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“La responsabilidad Social es afrontar lo que yo hago es entender que mis acciones pueden tener repercusiones si yo logro que mi estudiante sea autónomo para decidir creo que estoy cumpliendo con la responsabilidad social porque la responsabilidad social no consiste en que mi estudiante sea igual que yo sino que también él tiene que encontrar su ser su individualidad para que así sea él”.* (37796:38184; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“Entendiendo la responsabilidad como un cumplimiento o un deber de responder ante la sociedad o el medio para obtener resultados "positivos" ante los mismos; o como un acto de reflexión, qué nos permite hilar la conciencia con las consecuencias de nuestros actos. Entonces entendería por responsabilidad social Universitaria, como un compromiso ante contextos o ante situaciones del medio social universitario, donde interviene la formación por la cual hemos pasado, y siendo personas responsables con la obligación de contribuir o ayudar con y para el bien común, generando un impacto social dentro de la misma comunidad universitaria y fuera de ella, como un medio de pertenencia para responder a estos cambios o crisis sociales que se van modificando con respecto al tiempo, año o generación”.* (17425:18218; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“Entiendo por responsabilidad social universitaria la serie de deberes que tiene la universidad para con su región, en la atención de las problemáticas dadas en el interior de ésta mediante investigación, producción académica e intervención, a través de proyectos que hagan parte de*

los currículos de las carreras o bien como proyectos institucionales, a nivel de facultad o de universidad”. (18238:18626; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“Para mí la responsabilidad social Universitaria es el concepto por el cual la universidad debe obedecer a la sociedad y cumplir con brindar responsabilidad social a esa misma sociedad valga la redundancia es decir que los graduandos de la universidad los egresados tanto como los estudiantes Y no sólo ellos sino también los directivos todos los miembros de la comunidad universitaria de estar trabajando para brindar una responsabilidad social en la sociedad realizando trabajos o sí colaborando con la sociedad para el mejoramiento de esta misma también para la resolución de problemas o conflictos que la misma sociedad ”.* (18647:19296; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“Conceptualizar la responsabilidad social universitaria como la misión que el profesional identifica a través de su vocación como agente de solución a las necesidades sociales a las cuales se enfrenta en un contexto regional”.* (19565:19805; Grupo focal / Universidad Distrital).

- *“Autonomía que implica un compromiso ético ya que los estudiantes estamos encargados, en gran medida, de nuestro aprendizaje. Adicional a eso, a pesar de ser un proyecto con énfasis en matemáticas, hay un eje formativo llamado contextos que, entre otras cosas, apunta a desarrollar la dimensión ética del profesor. En tal sentido, en mi opinión, el proyecto está muy bien pensado entorno al rol que asumiremos profesionalmente”.* (1331:1755; Grupo focal / Universidad Distrital).

- Ética Profesional.

- *“Se da la enseñanza por parte de algunos profesores de forma independiente, pero que esté en la carrera como tal, existe la materia de ética, pero la materia es como ver tú en el colegio religión para qué le sirve a usted esa materia sí realmente ya es como una convicción de la persona”.* (108:390; Entrevista Licenciatura en Educación artística/ Universidad Surcolombiana)

- *“Hay docentes que en mi carrera nos hacen caer mucho en cuenta en el hecho de que si usted bien va a ser docente antes que docente usted es un ser humano y va a tratar con otro ser humano y ahí como a las nuevas pedagogías Cómo que buscan tener una horizontalidad una verticalidad O sea que son iguales en el tema educativo que no haya un jefe como docente sino que haya una igualdad de opiniones y de posiciones a x temas y es por respetar y poder manejar un aprendizaje recíproco Pues nosotros aprendemos cada día de ellos y ellos de nosotros y es un trabajo conjunto”*. (678:1245; Entrevista Licenciatura en Educación artística/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo considero que la universidad no brinda una formación en ética profesional porque sencillamente pues es una asignatura que se ve por cumplir; y eso hace que en esa medida los estudiantes la tomen como un comodín más en las asignaturas, para elevar promedios o para tener una simple buena nota en una asignatura”*. (31:346; Entrevista Licenciatura en Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“Lo que se trabaja las didácticas, que es como lo que uno puede llegar a ver cómo lidiar en un aula de clase, y cómo tener valores y principios de docente, Pues también los baches son enormes porque se forma ante una presunta población que va a aceptar todos los contenidos, que va a ser muy receptiva, que no va a tener la capacidad de criticar los procesos que como docente uno lleve, sino que simplemente los deben asumir. Frente a eso pues creo que es un error garrafal de la formación de los docentes, porque en muchas condiciones sociales que enredan a los estudiantes y que los llevan a un aula pues contaminados del mundo”*. (363:986; Entrevista Licenciatura en Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“El docente que no está preparado que no es consciente de su realidad que simplemente pues viene también de otros enigmas que le permitieron estar en la Facultad de educación y qué por x o y razón termina siendo docentes porque les tocó porque no pudieron hacer otra cosa entonces el único momento o medio para acceder a educación barata entonces frente a eso hace que el*

docente se enfrente a unos chicos pues primero sin deseo de educar y ahí ya hay una falla frente Pues a la ética profesional porque si yo voy a un aula sin la menor intención de querer cambiar el mundo de las personas que están cerca o no cambiarlo sino que tengan otra visión de él pues no lo voy a lograr y pues creo que esa es una postura preocupante la universidad Porque la ética no logra estar en todos los niveles Qué debe tener el docente a la hora de enfrentarse a una comunidad educativa”. (1049:1917; Entrevista Licenciatura en Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“Desde la perspectiva educativa, digamos, los profesores siempre nos enseñan, como vamos a ser docentes, a entender el contexto que tienen los jóvenes, entonces, de cierta manera ellos nos acercan muy bien a lo que es esto... entender al joven, a comprenderlo”. (44:299; Entrevista Licenciatura en Matemáticas/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Bueno pues yo creería que en esa parte le hace falta la universidad Porque más cómo uno llega a la universidad y es adquirir el conocimiento de lo que usted está estudiando y la parte ética como que no interesa Me parece que si le falta bastante a la universidad en esa parte de formar a la persona éticamente porque uno tiene una formación ética desde la casa pero en la universidad usted se va a encontrar con algo completamente diferente y pues no es lo mismo y no le dan como las bases éticas en la universidad pero ya usted ve algo teórico no algo que lo lleve usted a la práctica”. (145:734; Entrevista Licenciatura en Pedagogía Infantil/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Realmente dentro del proceso de formación como tal digamos que no se hacen énfasis en un aspecto ético, entonces la pregunta me toma totalmente por sorpresa por lo mismo. Pues, digamos que los profesores no se preocupan mucho por la parte humana en cuestiones de formación, entonces como que todo es muy académico, todos son contenidos y ya, la parte humana queda relegada a otro plano pues no tan importante para ellos, y yo creo que en esa medida se vuelve menos importante para los futuros docentes, porque no se hace tanto énfasis en ese aspecto entonces como que no es muy buena”. (162:736; Entrevista Licenciatura en Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Consideró que tendría que ser el más importante pero no lo es; desafortunadamente, el docente yo lo comparo acá en la carrera como cuando los docentes le dicen a usted: usted no sirve para esta carrera vaya a estudiar pedagogía infantil o váyase a estudiar Artes. O sea, están tan desvalorizadas... Entonces por el estilo. El profesor debería ser el más importante porque está en él generar la crítica en el estudiante y generar reflexiones alrededor del entorno del estudiante, pero está desvalorizado, ya los estudiantes ni siquiera se toman en serio a los profesores”.* (3256:3819; Entrevista Licenciatura en Educación artística/ Universidad Surcolombiana).

- *“Hay docentes que no De verdad le importa un carajo simplemente llegan se sientan toman la cartilla colocan el taller explican Y esa temática quedó allí ahí en el aire simplemente deben de memorizar Qué pasó de 2 semanas sé olvida Entonces no hay un ejercicio que dinamicen pues los conceptos o las teorías que se van dando”.* (7549:7871; Entrevista Licenciatura en Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“Demasiado porque pues hay que entender una cosa digamos yo como licenciado en matemáticas cuando me gradué de acá yo voy a estar preparado para enseñar supuestamente a los estudiantes que sean desde cuarto quinto hacia delante de ahí hacia atrás le toca los pedagogos pero de todas formas Nosotros también damos clases a los de primaria primero segundo tercero y pues en ellos está inculcarles con todo lo que tiene que ver la diversidad que conforma al ser humano, a la persona para desarrollarse es decir que ahí nosotros vamos a indirectamente, queramos o no, tener que ver con su desarrollo social, emocional, en sus ideas, las que lo van a formar y de alguna manera, digamos enseñando así sea matemáticas o cualquiera, se está enseñando eso: los valores”.* (5194:5955; Entrevista Licenciatura en Matemáticas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo pienso que en la universidad por lo menos en mi carrera todo el mundo cuando habla de pedagogía infantil solamente estudian por ir a darles a los niños un papel y están muy estigmatizadas por otros estudiantes de otras carreras pero nos podemos dar cuenta que uno sale y los padres de familia son muy conscientes que el segundo hogar es prácticamente el colegio el bienestar a donde usted va a llevar a su hijo dónde lo están formando son como más conscientes de lo que realmente nosotros los pedagogos Pues estamos haciendo pero yo creo*

que pronto la universidad y bueno las personas que hacen parte de la universidad y otras afuera también estigmatizan bastante la carrera y no se dan cuenta que el papel del docente es tan importante en la vida de una persona como el papel de una mamá o de un papá en la crianza de un niño”. (2354:3182; Entrevista Licenciatura en Pedagogía Infantil/ Universidad Surcolombiana).

- *“Creo que el docente pues tiene una responsabilidad social bastante grande y yo creo que sería importante que nosotros todos los futuros docentes seamos conscientes de ese rol social que jugamos tú vas a un colegio y tú tienes el poder de hacer que ese niño ame u odie la escuela y un niño que odia la escuela es un niño que no va a ir a la escuela que no va a disfrutar lo que hace”. (2751:3132; Entrevista Licenciatura en Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Como un conjunto de valores éticos y personales que son llevados a la práctica profesional, de acuerdo al estado de conciencia de cada profesional, de por si las humanidades nos llevan a entender que todos tenemos un deber social, con el país y las personas”. (950:1207; Entrevista 1/ Universidad Distrital).*

- *“Las creencias y los principios de cada estudiante no se ven reflejados en la profesión porque independientemente de la carreta que a uno le meten allá como qué pues uno no cambia sus maneras y formas de ser, las tiene por las experiencias que siempre ha tenido razón por la cual no es ético. Así el profesor quiera meterle a uno eso en la materia, como que no funciona mucho esa formación ética viene de la casa, no se lo puede quitar, uno en los parciales intenta resolver las preguntas desde los autores vistos en la materia, pero al momento de la acción a la larga la mayoría no haríamos lo que escribimos en el papel”. (125:745; Entrevista 1/ Universidad Distrital).*

- *“La formación no debe ser desviada del sentido humano al contrario se debe centrar en un eje tal vez cómo lo describía Rousseau la educación ha de cambiar a los particulares y no a la sociedad en general se trata de educar a los ciudadanos para que estén conformes en la sociedad en general se debería aplicar la formación más bien algo subjetivo y significativo para sus profesionales”. (117:500; Entrevista 4/ Universidad Distrital).*

- *“Nosotras no trabajamos en los barrios que realmente lo necesita, sino en barrios que lo tienen todo; nuestras prácticas y la gran mayoría de prácticas las hacemos en colegios privados y en los colegios privados, desde mi punto de vista, no tienen ninguna necesidad social; mientras que, si nosotras fuéramos a invasiones, a barrios populares, vamos realmente a enfrentarnos al contexto que se está viviendo en la actualidad y es a lo que realmente debemos prepararnos. En mi caso aspiro a trabajar con el gobierno, yo no me voy a encontrar con un niño que lo va a tener todo, puedo ir a un lugar y encontrarme con un niño que le falta la comida, llegan sin desayunar, no tienen uniforme, no llevan los útiles escolares y yo como docente cómo respondo a eso y el programa no me dice usted tiene que brindar estas soluciones o haga esto, no en ningún momento. Eso es lo que nosotras queramos hacer, por decirlo así, y no trabajar realmente con las necesidades de la región”.* (4287:5258; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- *“Trabaja materias como ética, trabaja en sicología, son institucionales, pero que a la final no hay un práctica como tal porque la ética en realidad debería ser más práctica que teórica; yo creo que hasta cierto punto digamos que eso depende de la integridad de cada persona de cómo va a responder, si en realidad está estudiando para ser un docente y si se está pensando en su país, en su región, en su barrio por decirlo así, ante las preguntas básicas yo creo que ahí estamos diciendo el estudiante surcolombiano se está pesando en realidad formar social y humanamente a la sociedad”.* (9704:10288; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- *“Si Los profesionales egresados adquieren un compromiso de responsabilidad con su sociedad ya que no sólo se han formado en saberes disciplinares sino también la formación de valores que son bien vistos por los miembros de una comunidad eso nos hace no solamente un ejemplo para una comunidad sino también como el ideal para una adecuada convivencia”.* (8274:8622; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- *“Genere valores de responsabilidad social que son evidentes y marcan el desarrollo académico de los estudiantes. En la licenciatura esto es importante ya que la responsabilidad que tiene el docente en la sociedad está marcada en la construcción de valores que permitan preservar la existencia de la civilización”.* (12645:13044; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- *“La facultad de ciencias en la educación entendida como una responsabilidad social pues primero tiene como factor el dar el entender un currículo integral para la formación de docentes*

éticos y críticos o con pensamiento crítico a la formación docente que se está produciendo. Cómo dar esa carta de garantía de que la facultad de ciencias entiende que su primordial objetivo es la formación de docentes éticos y Morales”. (15484:15901; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “Una postura crítico reflexiva, la capacidad de entenderse como parte de la sociedad y la importancia de la buena comunicación con el otro”. (16637:16774; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- Formación Docente.

- “Creo que debemos tener una formación en el carácter, para ser transformadores, desde nuestro conocimiento poder ser el andamiaje desde el proceso educativo”. (4847:5002; Entrevista 1/ Universidad Distrital).

- “Es necesario ser crítico para pensar y actuar; para saber qué conocimientos realmente uno debe enseñar o no en el aula porque no todo lo que se le enseña a los chinos realmente es importante para la vida de ellos y pues uno tiene que saber que enseña y que no enseñar o a qué no darle tanta profundidad porque pues no es necesario. De igual forma una nunca se adapta a ese mundo profesional es más bien el amor al campo del saber que uno enseña”. (2459:2903; Entrevista 2/ Universidad Distrital).

- “Consideró que para mi profesión puede ser un poco más social, más con las comunidades o cumplir un poco más con la responsabilidad social en el sentido que podría Se podrían dar proyectos de investigación o desarrollar tipos de investigación en los cuales sean como sean más transversales”. (2622:2909; Entrevista 3/ Universidad Distrital).

- “La posibilidad de interactuar en contextos reales desde más temprana formación esto puede generar carácter y actitud crítica frente a los campos en que Los profesionales se van a desenvolver”. (1706:1895; Entrevista 4/ Universidad Distrital).

- *“Es fundamental abrir espacios donde en contextos sociales se puedan generar la participación ciudadana donde se pueda impactar de manera social. Esto con el fin de generar sensibilización al profesional de su rol e importancia como docente”. (2484:2722; Entrevista 5/ Universidad Distrital).*

- *“Pues uno en realidad llega acá y lo que hacen es meterle conceptos y a la final usted termina en nada en realidad qué de qué tan integral soy yo creo que ahí es como pensarse que se quiere en realidad enseñar o cuáles La meta O la línea o los caminos para enseñar porque si es sólo por repetir algo que se ha repetido durante siglos porque digamos que la educación hasta ahora no ha tenido el Siglo 21 un una cuestión o una evolución”. (18555:19020; Grupo focal/ Universidad Distrital).*

- *“Se supone que el programa o la misma universidad nos prepara a nosotros como docentes que debemos responderle a todas las necesidades que tiene una sociedad sin embargo en mi programa, anteriormente lo había dicho, nosotros trabajamos unas pedagogía de hace muchos años y entonces nos invitan que a la innovación que ejemplo cómo tratar a un niño que le debo decir que no le debo decir como convivir con ellos pero cuando usted presenta algo nuevo se asustan entonces es que quiénes seguimos con el mismo modelo tradicional o innovamos ese modelo pedagógico y es ahí donde ya nos hemos acostumbrado ejemplo a mí me educó un modelo tradicional a mí profesor lo educó un modelo tradicional entonces son tres épocas donde nos han educado distinto pero es que quieren meter ese modelo tradicional”. (22293:23082; Grupo focal/ Universidad Distrital).*

- *“La facultad de educación está formando docentes para entrar al sistema educativo en Colombia o sea el sistema mercantilista de la educación en Colombia porque lo digo hay un gran problema en la universidad y es que está o sea a la facultad educación está conformada por los programas académicos entonces artes tiene sus... por ejemplo desde mi caso en lengua castellana se divide en qué lingüística literatura comunicación y didáctica hay unos componentes específicos de facultad y de programa además de eso está el componente del departamento de psicopedagogía que lo recibimos todos los estudiantes de la facultad de educación nosotros en ningún momento yo hablo en experiencia no se los demás no hay un*

momento de conexión entre el componente de psicopedagogía con el componente del programa”. (23522:24307; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “Estamos siendo como unos vasos dónde están metiendo mucha información entonces nosotros estamos viendo psicología del aprendizaje psicología evolutiva se supone que debe ser una formación o sea dónde se debata pero pues se convierte eso es más que todo como en una consulta y no en una discusión verdadera y digamos que así más o menos con los otros componentes nosotros no más vemos un semestre de pedagogía y nos lo dan unos profesores habría que reevaluarlos porque son profesores que Siguen trabajando las escuelas tradicionales El conductismo etcétera y no hay una renovación desde las nuevas escuelas pedagógicas desde los nuevos modelos pedagógicos latinoamericanos o europeos lo que sea pero que responda a algo, no hay”. (24835:25559; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “La facultad en sus objetivos propone formar a docentes normalistas capaces de innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (7486:7614; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “El docente que se forma es de mi carrera es mucho de tipo investigativo y analizar el ¿por qué? y plantear una solución es el tipo de docente que forman en nuestra facultad y lo cual me parece que es bueno pero me parece exagerado porque unos 11 seminarios de investigación lo cual es demasiado me parece que es mucho y se descuidan otras cositas que se relacionan con el contexto sí completamente si se relacionan”. (7851:8272; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “La universidad se plantea que el docente debe ser líder e innovador, lo cual permite poder ejercer su profesión en un contexto social sin inconvenientes. Liderazgo que permitirá ser gestor de cambios de pensamientos y malos hábitos que generan daño a la cultura de la región e innovador que le permitirá desarrollar habilidades de emprendimiento las cuales serán replicadas a los estudiantes con el fin de tener pensamiento de superación permanente”. (9271:9718; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “Pienso que la facultad de ciencias en la educación forma a los estudiantes en dos aspectos bastante importantes uno conceptualmente es decir obviamente la universidad te brinda el concepto de conocimiento necesario para que puedas cumplir unos logros o requisitos de la función docente obviamente un docente debe saber lo que enseña y la universidad y la facultad

de ciencias de la educación se forma principalmente en ese aspecto y te enseña en segunda instancia a ser flexible en tu idea del ser docente el ser flexible lo entiendo como ser metodológicamente diverso que entender la idea de que existen varias metodologías varios trabajos lo cual la facultad me ha transmitido la facultad a partir de sus electivas trasversales sus materias obligatorias de campo y curriculares de manera que las metodologías son muchísimas y que no solamente podemos quedarnos en una sola idea sino que forman un docente bastante flexible y a la vez entendible ante un contexto determinado y como a la idea de que El estudiante si no entendió por este lado Entonces no entendió, entonces no realmente esto se trata de encontrar formas estrategias que se puedan formar para ayudar a una persona un contexto que pueden darse en una población estudiantil entonces la universidad o la facultad pues forma al docente principalmente en esos dos aspectos y siempre se resaltan por ser dos Pilares para poder crecer a nivel educativo”. (13835:15241; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- “Cuando uno va a la práctica en realidad se encuentra una realidad totalmente distinta; entonces aquí no se enfoca mucho en el territorio, sino que ya es algo más global pues por la pedagogía y el currículo. Entonces uno llega es a encontrarse con problemas que en realidad, los conocimientos que le brinda la universidad no ayudan como a solucionar, sino que uno se emproblema pues porque no sabe cómo llegar, no; entonces es básicamente el hecho de llegar al aula y aprender nuevamente lo que no se ha aprendido durante la carrera”. (199:730; Grupo focal/ Universidad Distrital).

- Impactos Educativos.

- “Consideró que tendría que ser el más importante pero no lo es; desafortunadamente, el docente yo lo comparo acá en la carrera como cuando los docentes le dicen a usted: usted no sirve para esta carrera vaya a estudiar pedagogía infantil o váyase a estudiar Artes. O sea, están tan desvalorizadas... Entonces por el estilo. El profesor debería ser el más importante porque está en él generar la crítica en el estudiante y generar reflexiones alrededor del entorno del estudiante, pero está desvalorizado, ya los estudiantes ni siquiera se toman en serio a los

profesores”. (3256:3819; Entrevista Licenciatura en Educación Artística/ Universidad Surcolombiana).

- *“Demasiado porque pues hay que entender una cosa digamos yo como licenciado en matemáticas cuando me gradué de acá yo voy a estar preparado para enseñar supuestamente a los estudiantes que sean desde cuarto quinto hacia delante de ahí hacia atrás le toca los pedagogos pero de todas formas Nosotros también damos clases a los de primaria primero segundo tercero y pues en ellos está inculcarles con todo lo que tiene que ver la diversidad que conforma al ser humano, a la persona para desarrollarse es decir que ahí nosotros vamos a indirectamente, queramos o no, tener que ver con su desarrollo social, emocional, en sus ideas, las que lo van a formar y de alguna manera, digamos enseñando así sea matemáticas o cualquiera, se está enseñando eso: los valores*”. (5194:5955: Entrevista Licenciatura en Matemática/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo pienso que en la universidad por lo menos en mi carrera todo el mundo cuando habla de pedagogía infantil solamente estudian por ir a darles a los niños un papel y están muy estigmatizadas por otros estudiantes de otras carreras pero nos podemos dar cuenta que uno sale y los padres de familia son muy conscientes que el segundo hogar es prácticamente el colegio el bienestar a donde usted va a llevar a su hijo dónde lo están formando son como más conscientes de lo que realmente nosotros los pedagogos Pues estamos haciendo pero yo creo que pronto la universidad y bueno las personas que hacen parte de la universidad y otras afuera también estigmatizan bastante la carrera y no se dan cuenta que el papel del docente es tan importante en la vida de una persona como el papel de una mamá o de un papá en la crianza de un niño*”. (2354:3182; Entrevista Pedagogía Infantil / Universidad Surcolombiana).

- *“Creo que el docente pues tiene una responsabilidad social bastante grande y yo creo que sería importante que nosotros todos los futuros docentes seamos conscientes de ese rol social que jugamos tú vas a un colegio y tú tienes el poder de hacer que ese niño ame u odie la escuela y un niño que odia la escuela es un niño que no va a ir a la escuela que no va a disfrutar lo que hace*”. (2751:3132; Entrevista Lenguas Modernas / Universidad Surcolombiana).

- *“Impacta cuando podemos ser transformadores de nuestro que hacer docente, es decir al menos los licenciados tenemos la satisfacción nuestra labor en si no está generando daños al país, de por si formar es una labor muy noble, eso pasa en todas las parte de humanidades, impactamos cuando logramos transformar estudiantes desmotivados, estudiantes permeados por sus problemas familiares, en que ellos vean la escuela como un lugar de formación que de cara con su futuro, va a tener un impacto en sus vidas, digamos, nosotros no esperamos a que los estudiantes salgan sin tener visión de mundo, no sepan qué hacer con su futuro, sino que impactamos cuando logramos hacer que los estudiantes puedan hacer lo que ellos quieran, a que puedan luchar por sus sueños”.* (3539:4296; Entrevista 1 / Universidad Distrital).

- *“Muchos docentes logran cambiar las situaciones de las distintas comunidades de una manera positiva pues por ejemplo; un buen ejemplo es el estudiante que se graduó como uno de los mejores del país, actualmente graduado en el mundo sociales el desarrolló un proyecto en el cual cambió también parte de las percepciones acerca de la problemática de los embarazos en adolescentes Entonces es un buen ejemplo de ver cómo la labor docente va más allá del salón y puede pasar a impactar en otros espacios, en este caso el país”.* (2011:2532; Entrevista 3 / Universidad Distrital).

- *“El docente desde siempre es un constructor de sociedad y a través de la educación tiene el poder más eficaz para mantener y fortalecer la cultura. La vocación del docente es la que permite ese impacto social ya que sin esta se convierte la formación en un proceso plano que no genera cambio. Es por esto que el maestro contribuye con su ejemplo y enseñanza en el diseño de vida y preservación de nuestra sociedad”.* (1984:2396; Entrevista 5 / Universidad Distrital).

-Misión Universitaria.

- *“Formar investigadores la universidad no está formando investigadores no está formando para eso y si lo están formando lo están haciendo en posgrados pero en el pregrado no se ve una formación o no se ve una incitación a la investigación”.* (2126:2362; Entrevista Licenciatura en Educación Artística/ Universidad Surcolombiana).

- *“La misión de la universidad debe ser formar profesionales en todas las áreas que construyen sociedad y que no se quede solamente en el lema bonito que se enmarca en las paredes de los diferentes programas de la universidad sino que vaya más allá formar ingenieros abogados docentes que se desenvuelvan en el ámbito humano Porque la Universidad se ha entregado a las dinámicas del mercado y ese simplemente es el de producir de entregar mercancía para que sea consumida por una población delimitada y se pierde la construcción colectiva el profesional está pensando individualmente entonces se evidencia simplemente en las clases en los roles de clases el estudiante que debe Resaltar el estudiante que está por encima de los demás y no se ha construido en ese un grupo de gente que salga graduada y que se proyecte colectivamente”*. (2827:3657; Entrevista Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“La misión aparte de todo de pensarse la región surcolombiana de forma colectiva Y esa colectividad pues va a generar que los procesos sociales que se buscan reivindicar dentro de nuestra región y dentro de todo el país pues tengan mucha más fuerza porque el profesional se va de la universidad y se olvida totalmente del trabajo humano del trabajo comunitario ya no existe no hay grupos de profesionales que vayan a las comunas que sigan manteniendo la labor que busca el Alma Mater y es universalizar el conocimiento compartirlo porque aparte de eso se olvida de que la educación no debe ser solamente para un grupo de personas selectas”*. (3697:4333; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“Digamos ella habla de una universalidad donde todo el mundo encaje y que el profesional tiene que aportar a la sociedad Pero entonces qué pasa hay clases en la universidad que no se incluye Ah y conocimientos ancestrales que no se incluyen hay diferentes formas de enseñar matemáticas que no se incluyen por ejemplo hay un método Qué es para multiplicar para que un niño chiquito de 7- 8 años 10 aprende a multiplicar cantidades enormes en 5 minutos en menos y esos son digamos conocimientos alternos que no se han enseñado Entonces no nos enriquecen lo suficiente entonces en ese sentido estamos fallando”*. (3050:3653; Entrevista Licenciatura Matemáticas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo creo que la universidad tiene la misión de formar profesionales íntegros que sean capaces de utilizar todos los conocimientos que han adquirido en las diferentes áreas del conocimiento para hacer una intervención en la realidad se trata como de cómo yo como profesional en un*

área puedo aportar a la sociedad". (801:1112; Entrevista Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- "Consideró que la misión de la universidad es generar espacios en los cuales se brinde la educación pues desde una perspectiva Universal, de ahí el nombre de universidad, pero también profundizando en los campos donde se busca que la gente quiere especializarse, también que nos ayude a mejorar las relaciones humanas con todas las personas de la sociedad, sin perder una postura crítica". (1073:1459; Entrevista 3 / Universidad Distrital).

- *"La misión de la universidad y de todas las universidades debe centrarse en la formación de profesionales en diversas áreas con el fin puedan servir a la sociedad, la línea del tiempo cíclica nos exige que como profesionales podamos en primera medida colocar a merced del crecimiento de la sociedad los conocimientos universales aprendidos con el fin de mantener y preservar la existencia"*. (696:1083; Entrevista 3 / Universidad Distrital).

- *"En la licenciatura en matemáticas de la Distrital, se piensa mucho el tema de las etnomatemáticas, como se logra relacionar matemáticas en contextos para resolver un problema, es decir los currículos de los colegios deben responder a los problemas de la sociedad a la que está dirigida e inmersa, como parte de hacer cumplir su derecho en la educación, es ahí donde la matemática tiene un papel importante, es en la de resolver problemas, dentro de la licenciatura"*. (2481:2947; Entrevista 1 / Universidad Distrital).

- *"Ni los programas ni la facultad ni en sí la universidad nos han hecho un diagnóstico profundo frente a cuáles son las necesidades de Neiva o las de muchos colombianos necesita, entonces cuando se hace la práctica pedagógica, pues obviamente se van unos estudiantes a buscar unos colegios con distintas problemáticas o mirar a ver que se puede hacer, pero en la práctica comunitaria digamos que se va es como a fundaciones que tengan problemas con niños de violencia, drogadicción pero no se piensa más allá de ir a los lugares más lejanos, por ejemplo veredas cercanas; entonces se dificulta el hecho de que ni el mismo estudiante tampoco se preocupa por hacer ese mismo diagnóstico y como ni la universidad ni la facultad tampoco han*

pensado en hacer ese diagnóstico, pues difícilmente se puede decir hay un diagnóstico, hay unas necesidades cómo vamos a resolverlas”. (7041:7912; Grupo Focal / Universidad Distrital).

- *“La universidad mantiene su estatus a nivel local y nacional a través de los profesionales egresados y sus competencias a nivel social, en este sentido su esfuerzo frente a la necesidad de que estén siempre actualizados los conocimientos brindados con el fin de que al momento de ser puestos en acción por parte del egresado generen un impacto se nota de manera inminente. De esta manera manifiesto que los conocimientos son notablemente pertinentes ya que se nota un diseño curricular desde afuera hacia dentro donde están constituidos por las necesidades del contexto y de acuerdo a esto se establecen los conocimientos a impartir en los estudiantes”. (5761:6411; Grupo Focal / Universidad Distrital).*

- *“Así las cosas, creo que la misión de la universidad debe ser la de formar ciudadanos que, además de instruirse en su campo específico de interés, se interesen por los sentimientos y opiniones de sus conciudadanos, es decir: la universidad debe formar personas empáticas”. (6779:7049; Grupo Focal / Universidad Distrital).*

-Reflexión Regional.

- *“Bueno dentro de mi carrera yo sinceramente estado limitada es asistir a las clases como tal Y en este momento estoy participando en un proyecto que se llama construyendo memoria para la paz pero surge este proyecto por la preocupación de un egresado por querer formar y mostrarle a los sectores en conflicto en la comunidad de Neiva que hay otras salidas para solucionar conflictos que hay otras perspectivas de vida pero que haya un interés en el programa por generar esos espacios de discusión para temas de conflicto en la región o en el mismo programa nulo, si lo hay lo desconozco y el único espacio que se ha dado ha sido el de memoria para la paz qué ha surgido como un pues considero yo Tal vez porque estoy implicada”. (2467:3191; Entrevista Licenciatura en Educación Artística/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Dentro de esos grupos o esas cátedras que puedan tener o que tengan esa dinámica de buscar una discusión frente a las problemáticas de la región o del país se están quedando en que cada uno avanza para su lado dentro de unas temáticas y se quedan allí es un manoseo de grupos de*

comunidades y no hay como una trascendencia después de que un grupo de investigación suelte algo vamos damos un producto se gradúan unos pocos se queda allí y nadie retoma el trabajo que se está haciendo”. (5223:5704; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- “En el programa existe el seminario de investigación pero entonces no es mucho lo que salgan a la región están más enfocados aquí en la ciudad Entonces sí sirven de mucho ellos trabajan con jóvenes que están en condición de vulnerabilidad a los que realmente necesitan la asistencia de algún profesor que ellos detectan problemas y ellos hacen soluciones y eso pero entonces nos quedamos aquí en la ciudad y entonces nos falta es más proyección hacia lo rural a toda la región Surcolombiana entonces en eso también digamos también falla la universidad si la misión también le quiere apostar a eso pues salgamos también hasta allá vayamos a Pitalito vayamos a todos los municipios del Huila a los lados del Caquetá vayamos a los lados del Tolima que también hacen parte de la región Surcolombiana entonces esa es la idea”. (3823:4640; Entrevista Licenciatura en Matemáticas/ Universidad Surcolombiana).

- “Yo creo que de todas las licenciaturas me atrevería decir que la licenciatura en inglés es la menos preocupada por todo el tema social político y económico los profesores totalmente ajenos a esas problemáticas Y por consiguiente forman a los estudiantes para que sean ajenos a la problemática básicamente los estudiantes que están en el programa son estudiantes que tienen un sueño americano les importa cero lo que está pasando dentro del país sólo quieren irse del país y por tanto no se preocupan por lo que está pasando ni por transformar lo que pues la realidad en la que viven Entonces yo creo que esa no se da”. (2060:2676; Entrevista Licenciatura en Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- “En la licenciatura en matemáticas de la Distrital, se piensa mucho el tema de las etnomatemáticas, como se logra relacionar matemáticas en contextos para resolver un problema, es decir los currículos de los colegios deben responder a los problemas de la sociedad a la que está dirigida e inmersa, como parte de hacer cumplir su derecho en la educación, es ahí donde la matemática tiene un papel importante, es en la de resolver problemas, dentro de la licenciatura”. (2481:2947; Entrevista 1/ Universidad Distrital).

- *“Si hay espacios como en esa materia de contextos que permiten la reflexión cuando se trabaja por ejemplo desde los primeros semestres sobre cuáles deben de ser Los pilares de la educación el concepto de escuela el cual hemos podido ver que ha sido maltratado desde sus orígenes y pues obviamente en el mundo no fue bien interpretado llevándolo a uno a reflexionar sobre esos aspectos que se han tratado mal pero desde la región, desde Bogotá como capital del país”.* (1250:1713; Entrevista 2/ Universidad Distrital).

- *“Considero que sí en los diferentes seminarios humanísticos, no podemos ser ajenos a las situaciones los problemas del entorno. La universidad debe ser un espacio donde los sujetos tengan la capacidad de desarrollar su capacidad e interpretación y argumentación y así poder contribuir a la solución de los conflictos en nuestras regiones”.* (918:1253; Entrevista 4/ Universidad Distrital).

-Relación Facultad de Educación y RSU.

- *“La facultad debería conectarse con la sociedad también me corcha porque desconozco cómo será el proceso directo de vinculación de la facultad. Algo que no tiene la facultad de Educación y que me parecería muy interesante y muy genial y es como un colegio de investigación humana y artística en donde nosotros como futuros docentes podamos llegar a aplicar de alguna forma experimental las convicciones que considera uno necesarias para la comunidad respecto a las necesidades que respondiendo al contexto de Si a las necesidades que presente el entorno y la institución en la que se formaría Y si hacemos un centro de investigación Cómo se vincularía el tema del contexto sería necesario discriminarlo o cómo se podría trabajar ahí no sé”.* (5091:5827; Entrevista Licenciatura en Educación Artística / Universidad Surcolombiana).

- *“Yo pienso en el ejercicio de los asesores o de los personajes que lideran el proyecto de las prácticas o de las pasantías de la universidad pues no debería quedarse simplemente en que el lugar al cual el docente o el maestro es necesitado es en el colegio en nuestro país a pesar de todas las malas políticas y la ausencia de muchos estamentos del Estado hay casas de la cultura*

hay bibliotecas comunitarias hay líderes juntas de acción comunal y son sitios en los cuales se urge de un docente y creo que la facultad no se ha pensado esos otros espacios o esos escenarios en los cuales el docente puede tener un ejercicio significativo”. (11805:12447; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana / Universidad Surcolombiana).

- *“La idea es que Siempre vamos a ir a los mismos sitios de práctica todos los practicantes que tienen la licenciatura entonces solamente estamos actuando en los lugares estratégicos que cree el programa Qué son los que debería ir el estudiante a trabajar porque no hay más cavidad para poder llegar más a la región o a otro lado porque no hacer una práctica en un pueblo porque no hacer una práctica en una Vereda eso Porque allá es donde realmente vamos a estar en el contexto Pero entonces eso ha formado un ciclo”. (8674:9196; Entrevista Licenciatura en Matemáticas / Universidad Surcolombiana).*

- *“Hay que llevarlo todo a la práctica que la gente se dé cuenta que qué es lo que hace un estudiante Qué es lo que está haciendo para hacer su carrera para ser un profesional que desempeña durante su carrera y yo creo que eso es como también incentivar a las personas a que realicen pues a que estudien a que se desempeñen hagan una carrera tengan una mirada diferente del estudio que la universidad no es sólo recibir conocimiento sino ir a compartir con la sociedad a compartir el conocimiento que se adquirió yo creería que eso”. (4407:4934; Entrevista Licenciatura Pedagogía Infantil / Universidad Surcolombiana).*

- *“Ni los programas ni la facultad ni en sí la universidad no han hecho un diagnóstico profundo frente a cuáles son las necesidades de Neiva o las de muchos colombianos necesita, entonces cuando se hace la práctica pedagógica, pues obviamente se van unos estudiantes a buscar unos colegios con distintas problemáticas o mirar a ver que se puede hacer, pero en la práctica comunitaria digamos que se va es como a fundaciones que tengan problemas con niños de violencia, drogadicción pero no se piensa más allá de ir a los lugares más lejanos, por ejemplo veredas cercanas; entonces de dificulta el hecho de que ni el mismo estudiantes tampoco se preocupa por hacer ese mismo diagnóstico y como la ni la universidad ni la facultad tampoco han pensado en hacer ese diagnóstico, pues difícilmente se puede decir hay un diagnóstico, hay*

unas necesidades cómo vamos a resolverlas”. (7041:7912; Grupo Focal/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo creo que el tema de consolidar una mesa de trabajo ya con el tema de facultad con una visión social como nosotros a través de todos los programas de todas las disciplinas que manejamos en la Facultad de Educación vamos a intervenir en la sociedad sería pues chévere no solamente como muchas veces he sentido que el tema se queda mucho en la crítica entonces me parecería que llegar al campo de la acción sería prudente porque pues las cosas se transforman haciendo no hablando entonces realmente a nivel de la facultad si he sentido de pronto ese llamado social más que a nivel del programa Entonces yo creo que ahí no hay pues tanto rollo pues no se vincula cómo se debería no de lleno pero si hay una vinculación social y pues no me parecería justo pues negarla totalmente Porque si la hay de pronto nos quedamos muy cortos con todo lo que podemos hacer Tenemos artes tenemos educación física tenemos pedagogía tenemos inglés tenemos lengua castellana tenemos tanta riqueza de conocimiento tenemos tantas cosas que compartir con la sociedad tantas cosas que decirle a la sociedad que nos quedamos muy cortos en eso”.* (6680:7798; Entrevista Licenciatura en Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Una facultad que le permita al maestro formarse desde sus intereses particulares o desde las necesidades de la ciudad, no todo lo que nos enseñan en la universidad a la larga va a ser que la sociedad mejore ni en conocimientos ni en valores”.* (3003:3243; Entrevista 2/ Universidad Distrital).

- *“Para mí una Facultad educación que se relacione con la sociedad es una en la cual también viva las problemáticas de esa misma sociedad lo cual puedes puede se puede evidenciar en la facultad de ciencias educación también una facultad en donde no sólo se trabaje lo práctico si no también lo teórico se trabaja mucho en las poblaciones en los Colegios bueno dependiendo de qué carrera pero también en las poblaciones como tal por ejemplo en el caso de las pasantías donde hay aplicaciones directas por ejemplo en el trabajo de aula o en las comunidades es la conexión y tipo de conexión que una facultad de ciencias educación debe tener con la sociedad”.* (3205:3855; Entrevista 3/ Universidad Distrital).

- *“Aquella que tenga en cuenta los procesos políticos que atraviesa el país y su modelo económico, entender los problemas que se dan en las regiones no desde la teoría sino practica y teoría en conjunto”*. (1997:2196; Entrevista 4/ Universidad Distrital).

- *“Es fundamental que mediante convenios se puedan abrir los espacios pertinentes con fundaciones donde los recursos no son los más óptimos, para nadie es un secreto la situación de la educación del país, donde está desbordada de estudiantes de acuerdo a los diferentes factores sociales que lo permiten. Además, los docentes actuales no tienen la vocación necesaria para satisfacer las necesidades de la sociedad. Es este concepto un componente que debe crecer y fortalecerse a partir de la universidad, no es fácil ser docente en lugares apartados del país en condiciones adversas, aspectos como estos destruyen cualquier profesional sin vocación. Es entonces que la universidad debería concebir espacios que muestren realidades sociales más allá de las aulas y que el estudiante a partir de esto pueda tomar decisiones frente a su responsabilidad con la sociedad desde su rol como profesional”*. (2821:3713; Entrevista 5/ Universidad Distrital).

- *“La facultad de ciencias en la educación entendida como una responsabilidad social pues primero tiene como factor el dar el entender un currículo integral para la formación de docentes éticos y críticos o con pensamiento crítico a la formación docente que se está produciendo. Cómo dar esa carta de garantía de que la facultad de ciencias entiende que su primordial objetivo es la formación de docentes éticos y Morales. segundo entender que la integridad de un currículo también sea desde la casa entender como la diversidad o diversificación de metodologías para la formación de un concepto un conocimiento también debe ser así como también nosotros intentamos hacer la idea a las escuelas pues la facultad a la formación de docentes debe tener este factor de responsabilidad social y tercero generar la idea de generar contribuciones sociales y la producción ciencia de la educación es una formación tendría que ser una garantía la Facultad de que realmente van a hacer aportes a la sociedad Entonces serían como los tres factores que puedo ver ante la responsabilidad social que puede ofrecer la facultad de ciencias y educación”*. (15484:16615; Grupo Focal/ Universidad Distrital).

- Relación RSU Formación Profesional.

- *“Qué desde el inicio de la carrera haya un contacto directo con las prácticas a desarrollar se supone que nosotros salimos con el título de profesionales, pero realmente nosotros no somos profesionales no salimos profesionales Nosotros somos egresados de una carrera, pero no somos profesionales en la materia entonces para mí se hace muy necesario que haya una formación de prácticas desde el primer semestre hasta que usted termine la carrera”.*

(3905:4345; Entrevista Licenciatura en Educación Artística/ Universidad Surcolombiana).

- *“Yo creo que hace falta la visibilización de la práctica comunitaria pienso que es un ejercicio vital que no todo ente puede porque pues como hace un rato frente a lo que hablábamos sobre Martí que no se puede creer que El estudiante debe ir al docente el docente también puede ir al estudiante y el estudiante no puede ser simplemente ese chico que va de uniforme o ese chico que está matriculado a una institución el estudiante de un docente puede ser un señor de 70 años que hace mucho tiempo terminó la universidad o que terminó hace mucho tiempo el colegio ese personaje o ese ser que está allí a vísperas de conocer algo nuevo es un estudiante más”.*

(9612:10266; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“Entonces la práctica comunitaria creo que es algo que debe tenerse visible dentro de las facultades de educación Y pues obviamente si están visibles en la facultad pues van a agregar a mi formación profesional una cantidad de razones para sensibilizarme Y si el docente es un ser sensible pues va a lograr transformar porque es la única forma que creo yo correcta para lograr una transformación de verdad responsable”.* (10267:10686; Entrevista Licenciatura Lengua Castellana/ Universidad Surcolombiana).

- *“Cuando uno entró a laborar se encuentra con que uno no sabe física y pues realmente no es mucho uno se defiende pero realmente no es mucho No es mucho como para enseñar yo no Me sentiría preparado para enseñar Pero entonces cuando también digamos hay compañeros que ya están trabajando con el magisterio ellos los tienen en veredas y allá todo es completamente distinto Porque allá no hay muchos recursos que digamos y ahí escasamente 5 profesores para todas las asignaturas y todo el colegio entonces tienen que dar resultados y conclusiones de*

todas las áreas y allá pasa en los pueblos Cómo pasa en la Correccional que en un curso está sexto séptimo octavo y noveno y el profesor que hace tiene que dividirse en grupitos y preparar clase para los 4 cursos en un mismo día y entregarles a cada grupo y que trabaje en ellos Entonces en eso si estamos fallando”. (7435:8294; Entrevista Licenciatura en Matemáticas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Estas personas desinteresadas por una carrera Qué hacen estudiando eso como ver esa parte los profesores de la universidad como ponerse más duros calificar como es al estudiante no solamente por sus trabajos sino también por la disciplina que tiene a la hora de realizar una actividad de estar pendientes de todos los congresos de las publicaciones estar pendiente de todo entonces sería disciplina disposición tiempo eso”. (3888:4310; Entrevista Licenciatura Pedagogía Infantil/ Universidad Surcolombiana).*

- *“En cuanto a lo social las dos prácticas que nosotros hacemos en el programa de inglés son para secundaria y en una de esas tenemos la opción de hacerla con los primeros semestres de del programa pero nos encontramos con un pequeño muro por decirlo así y son los profesores cooperadores, entonces cuando uno intenta llevar a cabo ciertas temáticas que están relacionadas al contexto no solamente Sur colombiano sino también colombiano e incluso latinoamericano los profesores son como esos temas no puede ser relevantes es como si es inglés entonces enseñen algo de Europa o Estados Unidos o de la cultura Pues que ellos tienen que ellos llevan a cabo y no tanto lo de acá porque esos son problemas que tal vez uno comienza a pensar Dónde queda el pensamiento crítico”. (11104:11869; Grupo Focal/ Universidad Surcolombiana).*

- *“Paulo Freire en un libro que se llama cambio habla de la retribución que debe tener el profesional no el maestro el profesional así sea contador sicólogo ingeniero a la sociedad entonces qué es lo que él plantea que en su formación como profesional de conocimiento en el momento en que lleva a cabo su práctica lo lleva a solucionar problemas reales entonces volvemos a la pregunta anterior donde hablamos Cómo mediante la educación podemos empezar a desarrollar a solucionar problemas que tengan los estudiantes que el estudiante No almuerza por ejemplo o sea es un problema físico hambre pero vamos a ver la forma de cómo lo solucionamos sí Entonces yo creo que ella es donde se debe pues dirigido un poco el asunto por*

qué se mueren líderes sociales y no nos espantamos de la misma forma de cómo sucedió como lo que dijo Uribe por qué matan a mujeres y a niños y las violan y las Asesinan cada día parece. ¿En la Crónica roja esto y no nos asustamos de la misma manera qué les dijo Uribe a los maestros o sea también hay que ver cierto nivel de interpretación que le damos a las cosas, Entonces yo le hago una contra pregunta ese nivel crítico que usted propone a partir de todos estos asuntos contextuales vienen de una formación de la universidad?” (14270:15523; Grupo Focal/ Universidad Surcolombiana).

- *“Desde mi área hay dos puntos que siempre he criticado es el tema de la falta de identidad cuando a ti te falte la identidad te falta interés por conocer tu región te falta interés por conocer las problemáticas de tu región Entonces como te decía hace un rato todos estos chicos que tienen el sueño americano pegado en la frente entonces como que solamente quieren estudiar esa carrera porque creen que Estados Unidos es lo mejor del mundo y solamente quieren viajar y ya entonces esa parte social no les importa porque realmente lo único que quieren es ir a viajar a otro lugar ir a vivir a otro lugar Pues porque creen que la vida allá es mejor”.* (4230:4874; Entrevista Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- *“El tema que a nivel formativo dentro del programa nunca yo creo que dentro de las materias que se deben ver en el programa nunca escuché un comentario de un profesor durante estos 9 semestres de universidad nunca escuché un comentario de un profesor que incentivara a los estudiantes o qué les moviera por ahí como el Oye qué está pasando en el país será que esto que dicen las noticias si es cierto o yo como docente Qué puedo hacer por estos niños más allá enseñarles el verbo to be entonces nunca, nunca escuché un comentario de un profesor de mi programa como haciendo referencia a eso o enfatizando la importancia de lo social que tiene el docente Entonces yo creo que definitivamente la falencia principal que tiene el programa es de pronto su enfoque social”.* (4905:5667; Entrevista Lenguas Modernas/ Universidad Surcolombiana).

- *“Creo que debemos tener una formación en el carácter, para ser transformadores, desde nuestro conocimiento poder ser el andamiaje desde el proceso educativo”.* (4847:5002; Entrevista 1/ Universidad Distrital).

- *“Una Universidad debe primero poner Claro que los profesionales digamos son seres políticos que son establecidos en una sociedad y que deben adquirir un conocimiento también es adquirir*

una responsabilidad con el país donde van a trabajar más igual pasa, así como si pasara en una empresa si nosotros aceptamos un trabajo pues estamos aceptando una responsabilidad y al ser profesionales también aceptamos una responsabilidad”. (10355:10780; Grupo Focal/ Universidad Distrital).

- “Considero que la universidad si forma sus estudiantes para que sean socialmente responsables es decir que puedan ejercer una función de responsabilidad social ya que la universidad distrital ha entendido la idea de que sus profesionales van en pro del desarrollo social y de crear la idea de apoyar y de así como yo recibí apoyo de universidad yo debo formar socialmente a mi comunidad como ese sentido de responsabilidad asumir que yo también soy parte de esa sociedad y que entre todos desarrollamos y generamos un progreso. Entonces esta idea siempre ha sido como inmersa en toda la formación docente siempre uno está teniendo la idea de que yo recibí entonces yo voy a dar, yo recibí una educación de calidad pues financiada económicamente apoyada socialmente por mi ciudad por mi pueblo Entonces mi formación también debe ser en pro a la sociedad y al desarrollo social y yo en mi caso me siento responsable de poder contribuir a la sociedad quien que mi apoyo desde el inicio a mi formación profesional. Entonces la universidad Consideró que forma a sus estudiantes en ejercer RSU”. (10782:11912; Grupo Focal/ Universidad Distrital).

- “En cuanto a lo social las dos prácticas que nosotros hacemos en el programa de inglés son para secundaria y en una de esas tenemos la opción de hacerla con los primeros semestres de del programa pero nos encontramos con un pequeño muro por decirlo así y son los profesores cooperadores Entonces cuando uno intenta llevar a cabo ciertas temáticas que están relacionadas al contexto no solamente Sur colombiano sino también colombiano e incluso latinoamericano los profesores son como: “esos temas no puede ser relevantes” es como si es inglés entonces enseñen algo de Europa o Estados Unidos o de la cultura Pues que ellos tienen que ellos llevan a cabo y no tanto lo de acá porque esos son problemas que tal vez uno comienza a pensar Dónde queda el pensamiento crítico”. (11104:11869; Grupo Focal/ Universidad Distrital).

- “Consideró que no todos los docentes son igual, los docentes que forman son directamente responsables con formar ciudadanos críticos digamos en ese sentido si, también se necesita

mucho de la convicción propia para llevar a cabo un docente digamos que realmente se adapte a las necesidades de un lugar”. (8684:8983; Grupo Focal/ Universidad Distrital).

Anexo E. Consentimientos Informados



CONSENTIMIENTO INFORMADO.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Fecha: 18 de Mayo (2018)

Nombre del participante:

Grupo Focal

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo el rol que desempeñan dentro de la misma.

El presente estudio es orientado por los Licenciados: Alejandro González Bastos y Andrea Katherine Laguado Rozo, estudiantes de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las concepciones existentes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria desde los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Usco y Distrital."

Si accede a participar en el estudio tendrá dos opciones: En primera instancia se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semi- estructurada, la cual se estima tenga una duración aproximada de 20 minutos, como segunda opción podría ser integrante del grupo focal en el cual intervendrán en total cinco personas y el orientador (Se estima una duración aproximada de 40 minutos a 50 minutos). La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia se mencionara la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Andrea Katherine Laguado, al celular:3214277625 anteriormente mencionado.

ACEPTO, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de sus objetivos orientadores, por parte de los investigadores.

Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Fecha: 18 de mayo de 2018

Nombre del participante: (S.F.)

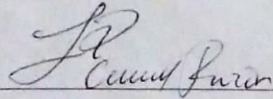
El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo el rol que desempeñan dentro de la misma.

El presente estudio es orientado por los Licenciados: Alejandro González Bastos y Andrea Katherine Laguado Rozo, estudiantes de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las concepciones existentes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria desde los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Usco y Distrital."

Si accede a participar en el estudio tendrá dos opciones: En primera instancia se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semi-estructurada, la cual se estima tenga una duración aproximada de 20 minutos, como segunda opción podría ser integrante del grupo focal en el cual intervendrán en total cinco personas y el orientador (Se estima una duración aproximada de 40 minutos a 50 minutos). La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia se mencionara la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Alejandro González Bastos, al celular: 3186494978.

ACEPTO, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de sus objetivos orientadores, por parte de los investigadores.



Firma del participante

Centro de Estudios Avanzados en
Niñez y Juventud

CONSENTIMIENTO INFORMADO.



Fecha:

Nombre del participante: 3 MAYO. (2018)

El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo el rol que desempeñan dentro de la misma.

El presente estudio es orientado por los Licenciados: Alejandro González Bastos y Andrea Katherine Laguado Rozo, estudiantes de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las concepciones existentes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria desde los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Usco y Distrital."

Si accede a participar en el estudio tendrá dos opciones: En primera instancia se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semi- estructurada, la cual se estima tenga una duración aproximada de 20 minutos, como segunda opción podría ser integrante del grupo focal en el cual intervendrán en total cinco personas y el orientador (Se estima una duración aproximada de 40 minutos a 50 minutos). La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia se mencionara la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Andrea Katherine Laguado, al celular:3214277625 anteriormente mencionado.

ACEPTO, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de sus objetivos orientadores, por parte de los investigadores.


Firma del participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Fecha: 22 de mayo de 2018

Nombre del participante: [Redacted] (L.C.)

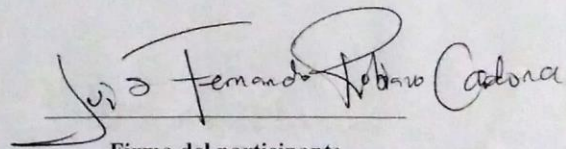
El propósito del siguiente texto tiene como fin informar a los participantes la naturaleza de la investigación, así mismo el rol que desempeñan dentro de la misma.

El presente estudio es orientado por los Licenciados: Alejandro González Bastos y Andrea Katherine Laguado Roza, estudiantes de la maestría: en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y CINDE. El objetivo general de la investigación es: "Comprender las concepciones existentes en torno a la Responsabilidad Social Universitaria desde los estudiantes de los programas que tienen núcleo común en las Facultades de Educación de las Universidades Usco y Distrital."

Si accede a participar en el estudio tendrá dos opciones: En primera instancia se le pedirá responder preguntas abiertas en una entrevista semi-estructurada, la cual se estima tenga una duración aproximada de 20 minutos, como segunda opción podría ser integrante del grupo focal en el cual intervendrán en total cinco personas y el orientador (Se estima una duración aproximada de 40 minutos a 50 minutos). La cooperación en el presente estudio es de carácter voluntario. La información que se reunirá es de carácter CONFIDENCIAL y no será utilizada para ningún otro propósito que no sean los contemplados en los objetivos del estudio, en ningún momento y bajo ninguna circunstancia se mencionara la identidad de los participantes.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a: Alejandro González Bastos, al celular: 3186494978.


ACEPTO, participar voluntariamente en esta investigación, he sido informado de sus objetivos orientadores, por parte de los investigadores.




Firma del participante

Centro de Estudios Avanzados en
Niñez y Juventud

Anexo F. Carta de aceptación Universidad Surcolombiana y aprobación por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

 UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA
NIT: 891180084-2



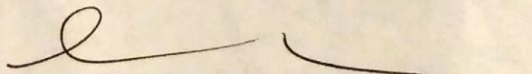
EL DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

AUTORIZA:

Al señor ALEJANDRO GONZÁLEZ BASTOS, identificado con cédula de Ciudadanía No. 1.075.255.078, egresado del Programa Licenciatura en Lengua Castellana, que mencione el nombre de las Licenciaturas: Lengua Castellana, Educación Infantil, Educación Artística y Cultural, Lengua Extranjera y Matemáticas, en su trabajo de grado “ *Concepciones de Responsabilidad Social Universitaria: Una mirada desde los estudiantes de las facultades de educación de las Universidades Surcolombina y Distrital Francisco José de Caldas*”, de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofrecida por el Centro de estudios Avanzado en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales.

La presente autorización se expide a solicitud del interesado, una vez avalado por la Jefe de Programa de Lengua Castellana Ladys Jiménez Torres.

Dado en Neiva, a los diecinueve (19) días del mes de octubre de 2018.


LEONARDO HERRERA MOSQUERA

Sede Central - AV Pastrana Borrero Cra. 1a.
PBX: (57) (8) 875 4753 FAX: (8) 875 8890 - (8) 875 9124
Edificio Administrativo - Cra. 5 No. 23-40
PBX: (57) (8) 8753686 - Línea Gratuita Nacional: 018000 968722
Vigilada Mineducación
www.usco.edu.co
Neiva, Huila

Gestión, Participación y Resultados

Santafé de Bogotá, D.C. 14 de Julio de 2017

Respetado Doctor:

Carlos Javier Mosquera Suárez
Rector.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Por medio de la presente me permito solicitar ante su persona la posibilidad de desarrollar mi propuesta de investigación de postgrado, proveniente de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, (Universidad de Manizales en convenio con el CINDE); de la cual es tutor de tesis el Doctor: Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Se pretende por medio de una respuesta positiva, se pueda ejecutar el estudio a nivel de los programas de Licenciaturas que ofrece la universidad.

A continuación, comparto lo que es hasta el momento la pregunta problematizadora y objetivos específicos que entomo a ella se dan:

Pregunta problematizadora:

¿Cómo se comprenden los procesos de formación en proyección social desde las concepciones y prácticas de los estudiantes de último año de licenciatura?

Objetivos Específicos:

- Determinar el papel que asumen las facultades de educación en la formación de docentes para el desarrollo comunitario desde proyectos de intervención comunitaria.
- Indagar la existencia de propuestas curriculares que tienen las facultades de educación en desarrollo social cómo un área de formación.
- Comprender los procesos de formación en proyección social desde las concepciones y prácticas de los estudiantes de último año de licenciatura.

Atentamente,



Andrea Katherine Laguardo Rozo.
C.C. 1.090.399.316 Cúcuta
Correo electrónico: sklf_1206@hotmail.com
Celular: 3214277625
Dirección: Carrera 50 A# 41ª-25.
Barrio: Muzú. Localidad: Tunjuelito

Solicitud para ejecutar proyecto de maestria. Tutor: Doctor: Yasaldez E...

Andrea Katherine Laguado Rozo.
Participante UMZ-24
Universidad de Manizales.



Carlos Javier Mosquera Suarez <cmosq
uerasuarez@gmail.com>
Mar 18/07/2017, 7:05 AM



Andrea, cordial saludo. Con mucho gusto pondremos toda nuestra disposición para que puedas adelantar el trabajo de campo de tu proyecto de investigación en programas de Licenciatura en nuestra Universidad. Quisiera saber si esta actividad la realizarás presencialmente y si es así, fechas posibles. Lo anterior para coordinarte las reuniones del caso con el Señor Decano de la Facultad de Ciencias y Educación. Si es de manera virtual, para ponerte en contacto con algún funcionario encargado que te haga el puente con cada uno de los programas de Licenciatura.

Atte,

Carlos Javier Mosquera S.