



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

**HACERNOS CARGO:
APROXIMACIONES A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA EN CHILE**

Francisco José De Ferari Correa

Directora de la tesis: Dra. Cristina de la Cruz Ayuso

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Doctorado en Derechos Humanos: Retos éticos, sociales y políticos
Universidad de Deusto, Abril 2025



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto

**HACERNOS CARGO:
APROXIMACIONES A LA RESPONSABILIDAD SOCIAL
UNIVERSITARIA EN CHILE**

Dra. Cristina de la Cruz Ayuso
Directora

Francisco José De Ferrari Correa
Doctorando

Abril 2025

RESUMEN

La presente investigación analiza algunas concepciones de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) presentes en Instituciones de Educación Superior (IES) chilenas, inspirándose en el modelo de responsabilidad basada en la conexión social de la filósofa norteamericana Iris Marion Young. La propuesta de Young otorga un rol muy significativo a las instituciones y organizaciones -como las universidades- en la formación de pensamiento crítico y en la generación de espacios y debates públicos que contribuyan a la transformación de injusticias estructurales.

Uno de los principales aportes al conocimiento de esta investigación es proponer claves para una resignificación de la RSU utilizando categorías de Young y su noción de responsabilidad política, enfocándose en la transformación de injusticias estructurales y la promoción de derechos humanos tanto de cara a la sociedad como en las propias dinámicas internas y procesos sustantivos de su ser-hacer-habitar las instituciones.

En la profundización en torno al concepto RSU y su devenir los últimos 25 años en Chile, se identificaron cuatro marcos conceptuales más extendidos, entendiendo la RSU como: (1) concreción de valores y principios; (2) compromiso social y territorial; (3) gestión de impactos internos-externos; (4) diálogo con diversos grupos de interés. Se analizó el impacto nacional e internacional del proyecto *Universidad Construye País* (UCP) desarrollado en Chile, destacando su influencia en la definición y práctica de la RSU a la luz de la iniciativa interinstitucional *Resignificación de la RSU en Chile a 20 años del proyecto UCP*.

Los resultados del proyecto *Resignificación RSU* abordados en esta investigación dan cuenta de una dispersión conceptual de la RSU, con énfasis en las dimensiones vinculación con el medio y docencia, y una limitada integración de la RSU en la gestión y gobernanza universitaria e investigación. Además, se reconoce la importante influencia de los procesos de acreditación institucional que sitúan la comprensión de la RSU como gestión de impactos

internos-externos y como instancias de diálogos con grupos de interés. Asimismo, se reconocen importantes brechas y limitaciones para su institucionalización, valorando su concreción en los documentos estratégicos, así como también en la voluntad política de las autoridades para su despliegue.

Esta investigación representa un aporte no solo para la comprensión de la RSU en América Latina, particularmente en Chile, sino también para su resignificación y profundización. Al integrar las claves analíticas de Young, se propone una visión integral de la RSU, concibiéndola como un enfoque necesario para generar condiciones de justicia tanto al interior de las Instituciones de Educación Superior como, desde ellas, hacia la sociedad en su conjunto.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	217
TABLA DE SIGLAS.....	239
AGRADECIMIENTOS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I.....	15
LA PROPUESTA DE IRIS MARION YOUNG COMO REFERENTE PARA LA REFLEXIÓN DE LAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA.....	215
1.1 Iris Marion Young: Pensadora de las injusticias estructurales.....	28
1.1.1 Las cinco caras de la opresión.....	31
1.1.2 El complejo fenómeno de las injusticias estructurales.....	34
1.1.3 Propuesta de Young: Modelo de responsabilidad basada en la conexión social.....	36
1.1.4 Parámetros para la actuación responsable ante las injusticias estructurales.....	41
1.1.5 La tentación por eludir la responsabilidad.....	45
1.2 La responsabilidad política de (y en) las Instituciones de Educación Superior.....	49
CAPÍTULO II.....	
RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DESDE AMÉRICA LATINA.....	55
2.1. La RSU como la concreción de valores y principios.....	58
2.2. La RSU como compromiso de las IES con el desarrollo del país y/o con la transformación social.....	61
2.3. La RSU como gestión ética de los impactos externos e internos.....	65
2.4. La RSU como expresión de los diálogos de las IES con los grupos de interés.....	69
2.5. Conclusiones del capítulo.....	71
CAPÍTULO III.....	
DEVENIR DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA EN CHILE.....	58
3.1. Proyecto Universidad Construye País (2001-2006).....	79
3.2. Huellas del proyecto UCP hasta nuestros días.....	87
3.2.1 Foco Docencia/Formación (Educar para la responsabilidad social – Perspectiva ética de la formación profesional).....	87
3.2.2 Redes de colaboración y aprendizaje.....	96
3.2.3 Nuevos rostros o énfasis de la RSU.....	106
3.3 Conclusiones del capítulo.....	122

CAPÍTULO IV	
PROYECTO RESIGNIFICACIÓN DE LA RSU. A 20 AÑOS DEL PROYECTO UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS.....	127
1.1 Universidades participantes en el Proyecto Resignificación	131
4.2 Categorías de análisis.....	131
4.2.1 Categoría 1: Concepto RSU.....	132
4.2.2 Categoría 2: Prácticas RSU.....	141
4.2.3 Categoría 3: Institucionalización RSU	152
4.3 Conclusiones del capítulo.....	160
CAPÍTULO V	
RESIGNIFICACIÓN DE LA RSU A PARTIR DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD BASADO EN LA CONEXIÓN SOCIAL DE IRIS MARION YOUNG	163
5.1 Ampliando la concepción de RSU a partir de los criterios del Modelo de responsabilidad basado en la conexión social	165
5.1.1. Gestión y gobernanza universitaria	165
5.1.2 Docencia y formación.....	172
5.1.3. Vinculación con el medio	174
5.1.4. Investigación y generación de conocimientos	176
5.2 Algunas claves proyectivas desde Young que pueden contribuir a una resignificación de la RSU a partir del modelo de responsabilidad política ...	177
5.3 Conclusiones del capítulo.....	185
CONCLUSIONES.....	187
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	201

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Universidades partícipes Proyecto UCP

Tabla 2. Niveles Criterio 11 CNA

Tabla 3. Niveles Criterio 12 CNA

Tabla 4. Dimensiones y componentes rúbrica Andrew Furco

Tabla 5. Categorías y subcategorías RESIES

Tabla 6. Universidades partícipes Proyecto Resignificación RSU

Tabla 7. Hitos y logros post proyecto UCP

Tabla 8. Iniciativas actuales RSU

Tabla 9. Hitos/iniciativas agrupadas en funciones sustantivas

TABLA DE SIGLAS

Sigla	Nombre
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
IES	Instituciones de Educación Superior
CRES	Conferencia Regional de Educación Superior
UCP	Proyecto Universidad Construye País
ODUCAL	Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe
AUSJAL	Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina
CMES	Conferencia Mundial de Educación Superior
BID	Banco Interamericana para el Desarrollo
ORSALC	Observatorio de Responsabilidad Social en América Latina y El Caribe
MECESUP	Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación
MINEDUC	Ministerio de Educación
VCM	Vinculación con el Medio
CNA	Comisión Nacional de Acreditación
AS	Aprendizaje Servicio
CLAYSS	Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio
PUCV	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
UCSC	Universidad Católica de la Santísima Concepción
UCT	Universidad Católica de Temuco
UCN	Universidad Católica del Norte
UCSH	Universidad Católica Silva Henríquez
UCM	Universidad Católica del Maule
PUC	Pontificia Universidad Católica de Chile
UDEC	Universidad de Concepción
UDLA	Universidad de las Américas
UFRO	Universidad de la Frontera
UPLA	Universidad de Playa Ancha
UAH	Universidad Alberto Hurtado
USACH	Universidad de Santiago
UACH	Universidad Austral de Chile

AGRADECIMIENTOS

A mi compañera de camino Lara por el apoyo constante, cariño y diálogos que contribuyeron enormemente a esta investigación. Sin su cercanía y motivación este camino habría sido más complejo.

A Angélica, mi madre, por sus energías entusiastas en todo el proceso.

A mis amigos y compañeros del Vielsismo que han sido soporte en las búsquedas por sociedades justas y democráticas además de testimonio de sencillez y coherencia vital.

A mis compañeros y compañeras de la Cátedra interinstitucional Mónica Jiménez en Responsabilidad Social Universitaria por su compañía y colaboración en todo momento. Especialmente a Gladys y Javier por ser testimonios encarnados de los valores de la RSU.

A mis compañeros y compañeras de la Universidad Católica Silva Henríquez por su apoyo constante, paciencia y generosidad. En especial a Gustavo Albornoz y Fernando Vergara por sus aportes y comentarios en todo el proceso.

A Cristina de la Cruz por su apoyo y paciencia en este proceso y su testimonio en la construcción de universidades responsables y comprometidas socialmente.

Dedico este trabajo a Lara, León y Uxía por ser el principal motivo de mis intentos y búsquedas.

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES)¹ mantienen una interacción constante con la sociedad en la que se encuentran inmersas. Esta relación, dinámica y cambiante, se moldea por el contexto social, político, económico y cultural de cada época y lugar. A su vez, la sociedad deposita expectativas legítimas en las IES, esperando que estas contribuyan a resolver necesidades y afrontar desafíos locales y globales. La capacidad de las IES para alinear sus actividades con estas demandas sociales las convierte en agentes clave para la formación de personas y profesionales, así como también en la generación de conocimientos que contribuyan en la comprensión de los fenómenos contemporáneos y en las mejoras de las condiciones de vida de las personas y sus comunidades.

En América Latina y el Caribe, la evolución de las universidades ha estado marcada por hitos que han configurado profundamente su identidad regional, aunque con trayectorias específicas en cada país. Destacan la Reforma Universitaria de Córdoba (Argentina, 1918), la Reforma Universitaria chilena de 1968, y las movilizaciones estudiantiles de 2005 y 2011 en Chile, que impulsaron transformaciones significativas en la educación pública y superior, particularmente en su rol social. Asimismo, los cambios en el sistema de educación superior durante los últimos 40 o 50 años, como la masificación y el aumento de la matrícula, han reconfigurado el papel de las IES, derivando en la llamada “mercantilización de la educación superior” (Brunner, 2020; Díaz, 2017) y el consiguiente debilitamiento de la educación pública por la disminución del financiamiento estatal.

Las políticas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se desarrollan en contextos universitarios específicos, influenciados por la situación política de sus respectivos Estados. En el caso chileno, la herencia de la dictadura militar (1973-1989) ha sido profunda, con un Estado que adoptó un rol subsidiario, enfocándose en la prestación de servicios en lugar de garantizar derechos, bajo la premisa de *a problemas públicos, soluciones privadas* (Atria et al., 2013). Esto

¹ Durante la investigación utilizaremos como sinónimos “Universidades” e “Instituciones de Educación Superior” sabiendo que este último concepto agrupa en su interior a las Universidades, Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP).

exacerbó las desigualdades sociales y las estructuras de injusticia, generando malestar social, como se evidenció en las protestas del 18 de octubre de 2019 en el país². Ante la ausencia del Estado en diversas esferas vitales y sociales, las IES -entre otras instituciones y organizaciones- han suplido esta carencia, prestando servicios y llegando a comunidades excluidas.

Estos contextos influyen en todas las dimensiones de las IES, especialmente en la reflexión sobre la RSU. En Chile, a inicios del siglo XXI, los desafíos sociales y públicos gatillaron la reflexión de las propias universidades sobre el incipiente concepto de RSU y las prácticas identificadas a partir de ese enfoque. La experiencia icónica del proyecto *Universidad Construye País* (UCP) desarrollado entre los años 2001 y 2006 en Chile ha sido un faro en la reflexión en torno a la RSU, al igual que también lo fue el Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria de Unesco-lesalc durante 2012 hasta 2019.

El proyecto UCP, liderado por Mónica Jiménez De la Jara, por entonces Rectora de la Universidad de Temuco y posteriormente Ministra de Educación en el primer gobierno de Michelle Bachelet, agrupó a más de 15 instituciones públicas y privadas en torno a la RSU, sus principios, valores y dimensiones, siendo una enorme contribución no sólo para la realidad chilena sino para América Latina y otras partes del mundo. Este proyecto definió la RSU como:

la capacidad que tiene la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves, como son la gestión, la docencia, la investigación y la extensión universitaria, respondiendo así ante la propia comunidad universitaria y ante el país donde está inserta. (UCP 2006)

Al cumplirse 20 años del inicio del proyecto UCP, un grupo de universidades decidió profundizar en el legado del UCP revisando las lecciones aprendidas y

² En octubre de 2019 comienza el llamado “*Estallido social*” en todo el país como expresión del descontento generalizado en distintas esferas de la vida. Demandas asociadas a la precariedad del sistema sanitario; la inexistencia de un sistema público que garantizara pensiones dignas; Avanzar en el reconocimiento de los pueblos originarios y su autonomía en la toma de decisiones; cambios en el sistema político que acabase con el bipartidismo y la Constitución aprobada en dictadura; entre muchas otras más. A las demandas de la diversidad de organizaciones se sumó la represión policial y los abusos extendidos de la fuerza policial lo que significó un mayor número de protestas ante dicha violencia institucionalizada.

tratando de sistematizar qué ha ocurrido en esos en sus instituciones identificando sus principales desafíos y obstáculos en la institucionalización de la RSU, así como también en las concepciones existentes en torno a la RSU y las prácticas identificadas bajo este enfoque. A partir de estas y otras preguntas, se organizó y desarrolló el proyecto inter-institucional *Resignificación de la Responsabilidad Social en las IES chilenas. A 20 años del Proyecto UCP (2020-2022)* con amplia participación de las comunidades universitarias y entidades externas a ellas mediante encuestas, foros, seminarios y talleres, siendo sistematizados por el equipo organizador del proyecto.

Esta investigación toma como punto de partida y base empírica los resultados del proyecto anteriormente citado (Varios autores, 2022). Sobre este análisis, se propone una profundización teórica mediante la aplicación del marco filosófico de la académica norteamericana Iris Marion Young, con el fin de analizar críticamente los hallazgos y esbozar lineamientos para una resignificación de la RSU en el contexto contemporáneo. La principal contribución de esta investigación al conocimiento científico radica precisamente en la articulación novedosa entre la reflexión de Young sobre la responsabilidad con su aplicación concreta en el ámbito universitario. Como se evidenciará a lo largo de este trabajo, la exploración de la RSU desde enfoques filosóficos es un campo escasamente abordado en la literatura existente, una tarea particularmente relevante en estos tiempos complejos que demandan una reconsideración profunda de la calidad de nuestra convivencia y del papel social de las instituciones de educación superior.

A lo largo de esta investigación, se justificará cómo ciertas categorías utilizadas por Young sirven como herramientas analíticas para examinar la realidad de las universidades y su aporte a la sociedad. Si bien la filósofa no se centra específicamente en las Instituciones de Educación Superior, reconoce el papel fundamental de las instituciones y organizaciones en la transformación de las injusticias estructurales. Por ello, esta investigación ofrece una perspectiva innovadora y relevante para la resignificación de la RSU, al integrar un análisis del devenir de la RSU en Chile durante los últimos 25 años, profundizar en sus conceptualizaciones y facilitadores, y proponer una visión resignificada del

concepto de responsabilidad, que frecuentemente se utiliza sin la profundidad necesaria.

Esta investigación se articula en torno a una pregunta central: ¿Cómo se desarrollan y despliegan las políticas de Responsabilidad Social Universitaria en Chile los últimos 25 años y cómo podemos aportar a su resignificación a partir de la reflexión en torno al concepto de responsabilidad? Nuestro interés es desentrañar las diversas concepciones que subyacen a la RSU y cómo estas se traducen en prácticas concretas en las IES que participaron del proyecto *Resignificación RSU*. Para ello, revisamos algunos enfoques de las teorías de la responsabilidad, buscando claves que nos permitan analizar “aplicadamente” la experiencia de las IES chilenas. La propuesta filosófica de Iris Marion Young, con su énfasis en la responsabilidad política y la transformación de las injusticias estructurales, otorga categorías y claves analíticas que se configuran en elementos determinantes para aportar en los procesos de resignificación RSU en estos contextos.

Guiado por una serie de preguntas, esta investigación se estructura en torno a objetivos específicos que nos ayudan a profundizar en la temática en cuestión. Revisamos y contrastamos enfoques de las teorías de la responsabilidad, buscando categorías y criterios que nos permitan analizar la RSU en las IES chilenas. Este ejercicio nos lleva a profundizar en la perspectiva crítica de Iris Marion Young y su propuesta de responsabilidad política o, mejor dicho, en su modelo de responsabilidad basado en la conexión social. A partir de ello nos preguntamos, ¿Cómo podemos aplicar algunas categorías de la propuesta de Young en los resultados del proyecto *Resignificación RSU* de cara a una reconceptualización de esta manera de ser y hacer universidades en Chile?

Posteriormente profundizamos en los resultados cuantitativos y cualitativos del proyecto *Resignificación RSU*, explorando sus concepciones sobre la RSU y sus estrategias de implementación. Buscamos también analizar las implicaciones prácticas de la RSU en las universidades partícipes del proyecto, comparando y valorando sus experiencias a la luz de los criterios establecidos por el modelo de

responsabilidad de Young en sus dimensiones sustantivas (gestión, docencia, investigación, vinculación).

Finalmente, ahondamos en los procesos de institucionalización de la RSU en las IES chilenas. ¿Cómo se ha logrado (o no) incorporar la RSU en la cultura y las prácticas de las instituciones? ¿Qué factores han facilitado o dificultado estos procesos y qué características tienen? Estas preguntas nos ayudan a profundizar en el estado del arte de las comprensiones que las instituciones del proyecto *Resignificación RSU* tienen para vislumbrar elementos que orienten a una reconceptualización de la RSU de cara a los desafíos presentes.

Esta investigación contiene cinco capítulos que nos permitirán avanzar desde un marco teórico sobre las teorías de la responsabilidad hasta su expresión concreta en la RSU de universidades chilenas.

En el primer capítulo nos aproximaremos a las complejas reflexiones en torno al concepto de responsabilidad en vistas de adquirir algunas herramientas de análisis para su aplicación concreta en la responsabilidad social de las instituciones de educación superior. Profundizaremos en algunos elementos de la reflexión crítica de la filósofa norteamericana Iris Marion Young concentrándonos en su reinterpretación del concepto de responsabilidad y su modelo de responsabilidad basado en la conexión social. Young otorgará un lugar fundamental a las instituciones y organizaciones en la transformación de aquellas estructuras y sistemas que perpetúan las injusticias. En este sentido, como profundizaremos en esta investigación, las IES pueden contribuir enormemente en la comprensión integral de la complejidad de los fenómenos actuales, en la formación de pensamiento crítico que permita analizar la realidad desde la perspectiva de las víctimas de opresión y dominación y en la generación de espacios públicos para el diálogo democrático y la articulación orientada a la transformación de las injusticias estructurales.

En el segundo capítulo avanzaremos en la comprensión de la Responsabilidad Social Universitaria en la región identificando los enfoques más extendidos a lo largo de estos 20 años. Las definiciones en torno a la RSU son expresión del

trabajo colaborativo entre instituciones de educación superior que han logrado avanzar en consensos en torno a su definición. En esta investigación valoraremos especialmente el trabajo de las redes u organismos internacionales que han permitido organizar las aproximaciones en enfoques transversales. Este capítulo nos permitirá darle un marco a la revisión del devenir de la RSU en Chile y su expresión concreta en el proyecto Resignificación RSU.

En el tercer capítulo profundizaremos en el devenir de la Responsabilidad Social Universitaria en Chile. ahondaremos en el emblemático proyecto *Universidad Construye País* y cómo devino el desarrollo de la RSU en Chile con posterioridad a la ejecución del UPC. Analizaremos los alcances que tuvo en el ámbito de la docencia/formación, la incidencia en redes nacionales e internacionales que recogieron la posta del UCP para diversificar sus enfoques a partir de las demandas del entorno. Por último, revisaremos los nuevos rostros de la RSU evidenciados en tres expresiones concretas: Vinculación con el medio, Aprendizaje Servicio y Sustentabilidad.

En el cuarto capítulo analizaremos la información y resultados del proyecto *Resignificación de la RSU. A 20 años del Proyecto Universidad Construye País* como base empírica de esta investigación. El análisis de los enfoques sobre RSU lo realizaremos mediante tres categorías: concepto, prácticas e institucionalización. Utilizaremos metodologías cuantitativas y cualitativas para profundizar en la información provista tanto por los representantes institucionales como por quienes participaron en las distintas etapas del proyecto.

Para finalizar, en el quinto capítulo, tomaremos los resultados y hallazgos del capítulo anterior para, a partir del modelo de responsabilidad basado en la conexión social de Iris Marion Young, esbozar algunas claves para resignificar la RSU en Chile. Para ello nos aproximaremos al ser y quehacer de las universidades mediante sus funciones sustantivas generándonos preguntas inspiradas en Young que nos permitan tensionar el presente y proyectar el futuro de la RSU desde la responsabilidad política como propuesta dinamizadora y transformadora.

La investigación finalizará entregando los principales resultados y hallazgos del proceso, así como también las limitaciones identificadas en su desarrollo y las futuras líneas de investigación que se abren para contribuir a la resignificación de la RSU en Chile y América Latina. Esperamos que la lectura de este estudio permita adentrarse con nuevos enfoques en el rol social y público de las Instituciones de Educación Superior en Chile de cara a los desafíos sociales presentes y futuros.

CAPÍTULO I

LA PROPUESTA DE IRIS MARION YOUNG COMO REFERENTE PARA LA REFLEXIÓN DE LAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

En este capítulo nos adentramos en el amplio campo de la responsabilidad, un concepto que ha sido objeto de profunda reflexión filosófica y que adquiere una relevancia particular en el contexto de los desafíos globales contemporáneos difíciles de delimitar y precisar. Exploraremos, sucintamente, cómo diversas corrientes de pensamiento han abordado la responsabilidad, desde la moral individual hasta la responsabilidad social y política, y cómo estas perspectivas se entrelazan con la búsqueda de justicia en un mundo cada vez más interconectado atendiendo al grito de las víctimas de injusticias estructurales.

La reflexión filosófica, a través de la ética y la filosofía moral, ha debatido extensamente durante el último siglo sobre la naturaleza y el alcance de la responsabilidad individual y colectiva, atendiendo a la dimensión responsiva del ser humano. Profundizar en el concepto de responsabilidad acarrea en si mismo diversos ámbitos y niveles que apertura la pregunta por la responsabilidad en un ramillete de preguntas complejas tal como plantea Manuel Cruz,

La pregunta por la responsabilidad (...) se puede descomponer en varias subpreguntas, cada una de las cuales apunta a desarrollos nítidamente diferenciados. Con todo, es cierto que no puede haber una completa dilucidación de la responsabilidad en una determinada situación si no se es capaz de responder adecuadamente a las siguientes cuestiones: ¿Quién es el responsable?, ¿de qué es responsable?, ante quién es responsable? Y ¿en nombre de qué es responsable?. (Cruz, 2015, p. 81)

Este debate se ha intensificado ante la complejidad de los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales, así como frente a las atrocidades cometidas contra la dignidad humana y la explotación insostenible de la naturaleza (Cruz, 2015; Camps, 2019; González, 2021).

Un número significativo de filósofos y filósofas han reexaminado las nociones tradicionales de responsabilidad cuestionando la visión que reduce su análisis al binomio acto-consecuencia. El abordaje de la responsabilidad moral ha

adoptado así diversos enfoques y aproximaciones³. Algunos se han centrado en la responsabilidad individual, enfatizando el deber de cada persona ante sus propias acciones. Este enfoque, muchas veces vinculado a la noción tradicional de responsabilidad, tiende a ser retrospectivo, orientado a reparar el daño causado o poniendo el énfasis en la capacidad de los seres humanos de responder ante un otro.

Algunas aproximaciones consideran la responsabilidad como una condición fundamental de la humanidad, un reconocimiento previo a la propia subjetividad y libertad (Levinas, 1991). La responsabilidad es aquello que me señala y marca en mi particularidad. La epifanía del rostro introduce la humanidad, me posibilita como humano, al señalarme como responsable. Dice Lévinas,

(...) Cuando yo digo que la conciencia pierde el primer puesto en la relación con otro... quiero decir más bien que en la conciencia pensada de ese modo hay un despertar a la humanidad. La humanidad de la conciencia no está en sus poderes sino en su responsabilidad. En la pasividad, en el acoger, en la obligación con respecto a otro: el otro es primero y, por eso, la cuestión de mi conciencia soberana no es la cuestión primera. (Levinas, 1995, p.167)

El otro no es una amenaza para mi humanidad, no es una limitación para mi libertad, sino que la plenifica, me hace salir de la asfixia ocasionada por estar encerrado en un sí mismo que reduce.

Asimismo, los enfoques de la responsabilidad desde la subjetividad de los individuos hacen presente la tensión entre la intencionalidad y las consecuencias de los actos. A este respecto el aporte de Max Weber es muy claro al denominar como “ética de la responsabilidad” a la ética del político reforzando la idea de que el actuar moral no puede atenerse sólo a actuar inspirado en determinadas convicciones o principios, sino que éstos deben considerar las consecuencias de las mismas. El político verdaderamente responsable es aquél que mantiene sus

³ Se pueden agrupar de variadas maneras los enfoques en torno a la reflexión sobre el concepto de responsabilidad. Asimismo, son numerosos los autores que han profundizado en ello fijando su atención en las dimensiones de esta atendiendo a las preguntas medulares antes expuestas. No es el objetivo de este trabajo profundizar mayormente en ello más que hacer una presentación que permita contextualizar de mejor manera la cuestión de la responsabilidad social en las Instituciones de Educación Superior.

principios y convicciones irrenunciables y, a la vez, tiene en cuenta sus consecuencias (Weber, 1993).

Otro enfoque relevante destaca la dimensión social y política de la responsabilidad, concibiendo a las personas como seres sociales que construyen y habitan el espacio público (Arendt, 2020). Esta perspectiva refuerza el compromiso y la responsabilidad en la promoción del bien común y la transformación de situaciones de injusticia y desigualdad, reconociendo que las acciones individuales tienen repercusiones en las comunidades y sociedades. En este enfoque podemos relevar algunas posturas más críticas en torno a la responsabilidad desde miradas más bien liberales que centran su atención en la subjetividad individual y el ejercicio de la propia libertad.

La dimensión social y política de la responsabilidad surge como respuesta al sufrimiento de las víctimas y sus condiciones de marginalidad y exclusión que clama por su transformación y liberación (Dussel, 1998). La responsabilidad se traduce en compromisos colectivos por la justicia y la liberación de las víctimas y oprimidos.

Un tercer enfoque enfatiza el carácter prospectivo de la responsabilidad, su orientación hacia el futuro y la preservación de la vida en la tierra. Esta dimensión se vincula estrechamente con la ética ambiental, subrayando el deber de proteger el medio ambiente y mitigar las consecuencias de prácticas explotadoras y extractivistas, considerando así a las generaciones futuras y al planeta en su conjunto. Esta perspectiva surge más explícitamente como reflexión ética en torno a la responsabilidad moral ante los rápidos avances tecnológicos y sus consecuencias inmediatas y futuras. Hans Jonas formula con mucha agudeza que esta realidad exige de manera urgente nuevos imperativos que orienten la vida moral de los individuos y colectivos. Los antiguos preceptos de la ética no son posibles de abarcar los nuevos desafíos. Un imperativo que sea capaz de tensionar el pensamiento calculador desde el pensamiento reflexivo más allá del tiempo presente. Dirá que es necesario

(...) Un imperativo que se adecuara al nuevo tipo de acciones humanas y estuviera dirigido al nuevo tipo de sujetos de la acción diría algo así como: “Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténtica en la Tierra (...)” (Jonas, 1995, p.10)

La presencia en la Tierra que antes era un mero dato hoy se ha transformado en un objeto de obligación. El imperativo categórico de Kant orientado al individuo de criterio inmediato no ponía especial atención a las consecuencias de mis actos sino a que éstos no se contradigan como aspiración de moral universal. El nuevo escenario amplía el rango de responsabilidad de los sujetos a que sean concordantes con sus efectos últimos, es decir, asegurando la continuidad de la actividad humana en el futuro siendo una ética orientada y abierta al futuro.

Finalmente, la responsabilidad jurídica se centra en las consecuencias legales de las acciones individuales, especialmente los delitos o faltas cometidas. En sintonía con la responsabilidad moral individual, este enfoque atiende a la relación entre las personas y el marco legal, con una orientación retrospectiva fijando su atención en la importancia de la delimitación de los hechos, la determinación de los culpables/responsables y en la reparación de los daños, delimitando la responsabilidad jurídica de sus interpretaciones morales o políticas así como también distinguiendo entre obligaciones y responsabilidades (Kelsen, 1960)

La complejidad y el alcance global de los fenómenos actuales plantean desafíos para la comprensión y delimitación de la responsabilidad como dimensión constitutiva del ser humano. Como señala José Luis Villacañas, el mundo globalizado cuestiona las nociones clásicas de responsabilidad, difuminando los límites entre actos y consecuencias, y dificultando la identificación de responsables. Esta situación nos lleva a reflexionar sobre nuestra capacidad de respuesta ante los desafíos contemporáneos.

El mundo global no conoce la responsabilidad clásica. Los analistas que definen el presente como sociedad del riesgo, o los que hablan de la teoría de sistemas, han retirado del mundo elementos que son internos a las evidencias de la responsabilidad (...) ¿Cuándo acabaron los hechos y empezarán las consecuencias? ¿Quién lo decidirá? Y cuando se presenten,

¿quién será responsable? ¿quedará alguien para serlo, ante quién serlo? (...) de repente nos damos cuenta de que vamos encima de una ola, vertiginosa, acelerada, y cuando nos bajamos un instante de ella, vienen los estallidos de búsqueda de responsabilidad (...) Es así como transformamos todo el mundo de sucesos en mundo de acontecimientos y acciones humanas, y, por tanto, en algo de lo que alguien debería hacerse responsable. (Villacañas, 2003, p. 92)

La dificultad para delimitar responsabilidades se agudiza por la complejidad de las relaciones y el alcance global de las consecuencias de los actos. La realidad impele repensar y resignificar el concepto de responsabilidad para que otorgue sentido y agudeza a nuestros tiempos. Así lo plantea Victoria Camps al profundizar en las necesarias virtudes públicas en nuestros tiempos y sus urgencias:

La realidad presente obliga a pensar la responsabilidad más allá de la relación causa-efecto o de la relación de culpabilidad derivada de una promesa incumplida o una ley transgredida. Tal visión era más propia de los tiempos en que el sujeto debía responder ante alguien concreto, identificable. Ese esquema vale sólo para fenómenos inmediatos, ante los que es posible preguntarse ¿quién lo ha hecho? Pero existen multitud de otros daños que exigen otra pregunta y, por tanto, otra respuesta. No la respuesta a ¿quién lo ha hecho?, sino la respuesta a ¿cómo hacer para evitarlo? Tomar conciencia de la importancia y la urgencia de esa segunda respuesta implica determinar quién es el sujeto de la responsabilidad social o el sujeto de la democracia y asumir el papel que nos toca en esa decisión. (Camps, 2019, p.100)

Ante estos desafíos, la reflexión de Iris Marion Young sobre la responsabilidad por la justicia ofrece un marco para replantear el punto de partida y la finalidad del pensamiento ético, enfocándose en la transformación de las injusticias estructurales de manera proyectiva en sintonía con lo planteado por Camps sobre cómo hacer para evitar que los daños se sigan reproduciendo.

Como profundizaremos a continuación, Young aborda la responsabilidad a partir de los cambios sociales derivados de la globalización neoliberal y las experiencias de opresión. Su enfoque hermenéutico busca comprender e interpretar los significados de la opresión desde la perspectiva de las víctimas de opresión y dominación, y cómo estas experiencias determinan su comprensión de la justicia y la responsabilidad.

Para Young (2011; 2017) hay una responsabilidad más allá de las propias fronteras y elabora el modelo de responsabilidad basado en la conexión social que entiende que todos los agentes que participan del proceso contribuyen a la injusticia estructural y hay que trabajar para resolverlo. Amplía el concepto de responsabilidad y lo relaciona directamente con la injusticia. Cuestiona la noción tradicional de responsabilidad que habla de la relación directa entre la acción y el daño. El modelo tradicional -liability- como marco comprensivo es estrecho ante los desafíos globales e introduce aspectos desde el enfoque de no-dominación que iluminan rasgos concretos sobre la categoría de responsabilidad (Young, 2011).

En su modelo, Young otorga un papel fundamental a las organizaciones e instituciones en la transformación de las injusticias estructurales, reconociendo su capacidad para promover el diálogo, la conciencia crítica y la organización colectiva. Si bien Young reconoce la importancia de la responsabilidad moral individual, destaca su dimensión política para la transformación social.

Por estas razones, esta investigación se centra en la teoría de la responsabilidad de Iris Marion Young y su modelo de conexión social, que considero especialmente relevante para abordar la complejidad de las sociedades actuales y promover los derechos humanos y la convivencia democrática. La aplicación de este enfoque a la realidad de la Educación Superior en Chile, a través de un estudio de caso, justifica la elección de la visión de Young como marco de referencia para la reflexión sobre las políticas de Responsabilidad Social Universitaria.

A continuación, se revisarán los puntos centrales del pensamiento de Young, especialmente aquellos relacionados con la responsabilidad política frente a las injusticias estructurales en vistas de recoger elementos analíticos que permitan resignificar el concepto de responsabilidad en las IES.

1.1 Iris Marion Young: Pensadora de las injusticias estructurales

Iris Marion Young fue, hasta su temprana muerte en el año 2006, una de las filósofas más influyentes de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI en torno a las teorías críticas y filosofía política de los Estados Unidos. Reconocida en toda su trayectoria por su aguda mirada tanto para abordar los términos de categorías políticas esenciales, como para tratar de desvelar el sentido político de ciertas significaciones sociales cuya invisibilidad o banalización acota o niega la proyección como sujetos políticos a ciertos grupos estigmatizados por sus diferencias (Martínez, 2013, p.16). Su obra es reconocida como un trabajo incansable de exploración de las fronteras que constituyen lo político asumiendo las complejidades del tiempo presente sobre el suelo de la globalización.

Su pensamiento fue capaz de complementarse y reinterpretarse a partir del contexto social y político atendiendo a las experiencias concretas de los grupos históricamente vulnerados y los movimientos sociales que clamaban por transformar la realidad. Dirá Martínez que su pensamiento va evolucionando con el tiempo,

Young pasa de la crítica a la reforma; de la cultura a la estructura; de problemáticas versadas en cuestiones de identidad a reivindicaciones más estrictamente sociales, y de una preocupación, por último, centrada en la sociedad definida en términos de estado nación a un análisis de lo que debe implicar la justicia dentro del ámbito global centrado en la noción de responsabilidad. (Martínez, 2013, p.16)

Parte estructural del pensamiento de Young es su crítica al paradigma de la redistribución y a la teoría de la justicia de Rawls. Sin profundizar sobre su crítica en esta investigación, cabe señalar que la filósofa norteamericana considera que, si bien las cuestiones asociadas a la redistribución son fundamentales para conceptualizar la justicia, este modelo no es suficiente puesto que se enfocaría únicamente en la redistribución material de bienes y servicios, dejando de lado la experiencia concreta de la opresión y dominación como limitantes estructurales del desarrollo de personas y grupos sociales (Campillo, 2013; Huertas, 2022).

Young criticará el método ideal de Rawls proponiendo un método no-ideal que no busca constituirse en una teoría general y abstracta que pueda aplicarse al mayor número de realidades posibles (Martínez, 2013, p.29). Esta manera de abordar la justicia interactúa con la realidad concreta, con el mundo que le rodea, elaborando su reflexión a partir de las realidades de opresión y dominación. La justicia no es una fórmula o teorema matemático depositado en un sistema cerrado y abstracto sino, por el contrario, su reflexión surge a partir de la escucha de aquellas realidades sociales (Martínez, 2013, p.29). Cuestiona los presupuestos metodológicos de la teoría de Rawls dado que se da prioridad a los principios sobre la práctica, pasando por alto ciertas problemáticas fundamentales que ocultan la realidad. En este sentido, tal como planteará Martínez,

Uno de los ejes centrales del pensamiento de Young es que cualquier punto de vista general o abstracto, cualquier tipo de generalización universal sobre la naturaleza misma del sujeto o de las sociedades que se hace bajo condiciones de desigualdad estructural, acaba produciendo un efecto de sordina o distorsión de aquellos grupos que no se identifican con esos puntos hegemónicos. (Martínez, 2013, p. 30)

La crítica de Young se elabora desde la teoría social, asumiendo elementos de la teoría crítica. Pone su atención al contexto social concreto como punto de partida de su reflexión filosófica. Dirá Young,

La forma de vincularse a la teoría crítica no es con el objetivo de construir una teoría de la justicia, sino con el de clarificar el significado de conceptos y cuestiones, describiendo y explicando relaciones sociales, y articulando y defendiendo ideales y principios (...) Tal y como entiendo yo la teoría crítica es una reflexión normativa que está histórica y socialmente contextualizada (...) Los ideales normativos usados para criticar la sociedad están arraigados en la experiencia de la misma sociedad y en la reflexión sobre ella. (Young, 2000, p.15)

Esta inserción en la experiencia de lo social se realiza desde la constatación de la opresión que produce sufrimiento y el deseo de cambiarlo (Campillo, 2013, p.43). Desde esta experiencia concreta de las interacciones sociales se elabora la crítica como posibilidad por transformar aquello dado, transformar la realidad misma de opresión. La intención de Young no es elaborar una nueva teoría de

la justicia sino, más bien, la crítica se enarbola a partir de la experiencia transformadora de los movimientos sociales de diversa índole. En aquellas demandas por la dignidad subyacen determinadas concepciones sobre lo justo e injusto.

El punto de partida fenomenológico y hermenéutico de Young es, precisamente, las experiencias concretas de opresión y dominación de ciertos grupos sociales. La filósofa afrontaba el hecho de cómo las opresiones dinamitan las posibilidades y derechos de las personas que pertenecen a determinados grupos sociales víctimas de la estigmatización y menosprecio de la sociedad en la que están inmersos. Young afronta la tarea de analizar críticamente los diversos mecanismos mediante los cuales operan, se expresan y reproducen las distintas opresiones, que muchas veces aparecen “interseccionadas” (Guerra, 2013, p.6). Analizará las dinámicas de poder y opresión que funcionan, en la mayoría de las circunstancias, encubiertas bajo apariencias de normalidad y legalidad en las sociedades contemporáneas.

Entenderá que para analizar el concepto de opresión no puede limitarse a la distribución material⁴. Esta constatación deriva en la profundización de las cinco caras de la opresión en su texto *La justicia y la política de la diferencia* (2000) lo que implica estructuras sociales y relaciones que van más allá de la redistribución, entendiéndolos como criterios objetivos buscando evitar reduccionismos y exclusiones. Young diferenciará entre opresión y dominación aun cuando estén íntimamente ligadas pero que tienden a valores distintos: el

⁴ La reflexión de Young se enmarca en el debate extendido en torno a la justicia social y a las condiciones de posibilidad para ello, es decir, si se prioriza la distribución económica y material de los bienes o el reconocimiento de las diferencias y necesidades de los grupos sociales históricamente marginados. La discusión al respecto ha tenido su devenir propio asociados a la lucha de los movimientos sociales y discusión política de los últimos 30 años. Cabe señalar que ambas posturas no son, necesariamente, contrapuestas entre sí. Para algunos filósofos como Axel Honneth el reconocimiento es la categoría moral fundamental de la que se deriva la distribución. Por otra parte, la filósofa norteamericana Nancy Fraser planteará que no es posible subsumir la distribución al reconocimiento, sino que es necesario un análisis con una perspectiva “dualista” que considere las dos categorías como co fundamentales y mutuamente irreducibles de la justicia. Honneth, A. & Fraser, N. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Ediciones Morata. Según Fraser ni el economicismo ni el culturalismo dan respuesta a la complejidad de las sociedades contemporáneas y ésta no puede entenderse reduciendo el estatus (cultural) a la clase o viceversa. Para Fraser la postura de Young era más bien rechazar aquellas dicotomías dado que la cultura y la economía están profundamente conectadas y luchar por una de aquellas dimensiones afectará el todo (Fraser, 2006, p. 61-62)

autodesarrollo y la autodeterminación (Campillo, 2013). El autodesarrollo lo entiende como expresar y ejercer nuestras capacidades y la autodeterminación como la participación activa en nuestra acción, ambos valores son fundamentales para el desarrollo de vidas plenas y deben ser elementos centrales de cualquier reflexión en torno a la justicia. Dirá Young,

La opresión consiste en procesos institucionales sistemáticos que impiden a alguna gente aprender a usar habilidades satisfactorias y expansivas en medios socialmente reconocidos (...) y la dominación consiste en la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o de las condiciones de sus acciones. (Young, 2000, p.68)

1.1.1 Las cinco caras de la opresión

En los debates actuales, el concepto de opresión es ampliamente utilizado y difundido sin mayor precisión al respecto. Ante ello, Young precisa las diversas expresiones y manifestaciones para que éstos sirvan a modo de criterios objetivos más no para elaborar una teoría de la opresión propiamente tal sino para paliar estas injusticias. Las 5 caras de la opresión son: Explotación; Marginación; Carencia de poder; Imperialismo cultural; Violencia. Revisaremos sucintamente cada una de ellas.

La reflexión en torno a la *explotación* la asume en sintonía con lo planteado por Marx subrayando el carácter estructural de la opresión. Su significado radica en que “tiene lugar a través de un proceso sostenido de transferencia de los resultados del trabajo de un grupo social en beneficio de otro” (Young, 2000, p.88); es decir, su atención no se fija en la lógica de la redistribución de la riqueza sino en cómo estos procesos van estableciendo relaciones estructurales entre grupos sociales determinando relaciones de poder y desigualdad. *Estas relaciones se producen y reproducen a través de un proceso sistemático en el cual las energías de las personas desposeídas se dedican por completo a mantener y aumentar el poder, la categoría y la riqueza de las personas poseedoras.* (Young, 2000, p.88). Esta transferencia de poder no sólo se manifiesta entre clases sociales como lo plantea la teoría marxista sino, también, en cuestiones de género y raza lo que requerirá reorganizar las instituciones y

sus prácticas explotadoras. Campillo (2013) citará en este sentido a Young quien refuerza que *hacer justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones, modificar la división del trabajo y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural* (Young, 2000, p. 89) así, el cambio institucional y estructural son condiciones necesarias para la justicia.

Una de las caras más peligrosas de la opresión es la *marginación* de ciertos grupos sociales quienes quedan expulsados de la vida pública. Si bien Young lo identifica más claramente con grupos marginados racialmente, la emergencia de otros grupos marginados es cada vez más apremiante. Entenderá que la redistribución de bienes materiales no es suficiente para evitar la marginación dado que, cuando esto ya ha ocurrido, ha significado la expulsión de ciertos grupos sociales de la participación de la vida pública y común siendo, en muchos casos, un antecedente para su invisibilidad y exterminio. Por esta razón Young considerará que la marginación es la forma más peligrosa de la opresión (Young, 2000, p.94). Muchas de las acciones para revertir o paliar la marginación devienen en tratos humillantes, paternalistas y clientelares de personas y grupos ahondando, aún más, en su situación de marginación.

Otra de las caras de la opresión es la *carencia de poder*. Esto refiere a la escasa incidencia que determinados grupos sociales tienen a la hora de decidir sobre su propio destino y, más bien, les corresponde acatar decisiones de otros sobre ellos. Esta expresión está directamente relacionada con la dominación como la incapacidad de participar en el rumbo de las propias acciones generando privilegios de unos sobre otros. *Carecer de poder significa: falta de orientación hacia el desarrollo progresivo de las capacidades y fuentes de reconocimiento; falta de autonomía y estar bajo la autoridad de expertos profesionales, y ausencia de determinados privilegios que van más allá del trabajo, lo cual abarca toda una forma de vida.* (Young, 2000, p.100). Este rostro de la opresión sitúa a diversos grupos de la sociedad en ciertos lugares de las instituciones y estructuras dónde sólo les cabe acatar y obedecer aquello que otros han decidido para ellos.

El *imperialismo cultural* es otra de las caras de la opresión dado que significa invisibilizar o menospreciar ciertas identidades culturales de la sociedad ante la imposición de la cultura del grupo dominante. *Dado que solo las expresiones culturales del grupo dominante están ampliamente diseminadas, sus expresiones culturales se transforman en expresiones normales o universales y, por tanto, las corrientes.* (Young, 2000, p.103). Este hecho determina lo “normal” de lo “a-normal” encasillando a estos últimos como expresiones culturales indeseadas o “pintorescas” y, con ello, a los grupos sociales que se ven representados en ellas. La hegemonía o imperialismo cultural es una de las expresiones que invisibiliza y menosprecia las realidades ajenas especialmente de grupos migrantes, indígenas o de las diversidades, obligándoles a adaptarse a lo imperante para poder existir, constituyéndose en una profunda y mordaz injusticia que terminará exterminando silenciosamente su manera de entender y recrear la vida dado que la cultura se manifiesta en todas las aristas vitales, a saber, lengua, cosmovisión, arte, comida, entre otras.

Por último, la *violencia* es otra de las caras de la opresión según Young (2005), atendiendo no necesariamente al acto de violencia directa en sí sino, más bien, a las condiciones contextuales que hacen posible que la violencia se manifieste desde su brutalidad y negación del otro. Young detiene su reflexión en aquellas expresiones que tienen carácter sistemático y sostenido en el tiempo que se instituyen como verdaderas prácticas sociales ante determinados grupos excluidos. Esta violencia tiene expresiones culturales, estructurales y simbólicas contra determinados grupos siendo muchas veces toleradas o naturalizadas por las instituciones ante lo cual sólo cabe su transformación. A este respecto, me parece especialmente relevante la conceptualización de Johan Galtung (1989) (1989;1998) en relación con las dimensiones y tipos de violencia: directa, estructural y cultural.

Para Galtung, *hay tres conceptos de violencia: La violencia directa que es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos; y la violencia cultural es una constante, una permanencia* (1989, p.12). Esta conceptualización lleva a entender la violencia, especialmente la directa, como la cristalización de un proceso que se va construyendo paulatinamente y que es

expresión de la violencia subterránea e interiorizada en las personas y sociedades culturalmente. *La cultura sermonea, enseña, amonesta, incita y nos embota para que aceptemos la explotación y/o represión como algo normal y natural* (Galtung, 1989, p.13) como si fuera algo inevitable dotándola de razón y justificación, entendiendo la utilización de la violencia –con sus múltiples formas– como algo legítimo para la consecución de determinados objetivos personales o colectivos. Para Young, cuando las instituciones y estructuras no sólo son cómplices, sino que naturalizan violencias, se hace urgente su transformación.

Para Young (2005) las cinco caras de la opresión podrían funcionar como criterio para resolver si hay o no opresión y, a partir de ello, si hay situaciones de injusticias que afectan a determinados grupos sociales y sus integrantes lo que requerirá analizar aquellos grupos para clarificar y poner de manifiesto las injusticias que padecen (Campillo, 2013; Sánchez, 2013). A este respecto, Young identificará que los rasgos culturales o identitarios de los grupos por si solos no son determinantes de su condición de oprimidos, se requiere comprender la injusticia como estructural para desnaturalizar fenómenos que se generan dentro de marcos legales o con apariencia de legalidad.

1.1.2 El complejo fenómeno de las injusticias estructurales

Para Young las obligaciones de justicia no se limitan a aquellos miembros de la misma comunidad política, es decir, ante fenómenos altamente complejos que dan cuenta de una incapacidad por delimitar responsabilidades directas, se requiere una nueva manera de entender la magnitud de los problemas y sus responsabilidades. La globalización ha puesto de manifiesto que nuestras acciones y decisiones afectan no sólo a las personas con las que interactuamos directamente, sino que, por el contrario, afectan a personas distintas de nosotros ubicadas en diversas partes del mundo. De esta manera Young situará el problema de la injusticia en la injusticia estructural, es decir, son injusticias que se generan no por actos individuales voluntarios -necesariamente- sino que son generados por una multiplicidad de acciones diversas y dispersas de compleja definición y delimitación. La globalización ha relevado la interconexión e interdependencia entre acciones, procesos y estructuras que, sin desearlo, crean

y reproducen relaciones de desigualdad que devienen en estructurales (Sánchez, 2013).

Young comprenderá la injusticia estructural como el resultado de acciones cotidianas y habituales de muchos agentes que repercuten, opresivamente, en la vida de determinados grupos sociales.

La injusticia estructural la producen y reproducen miles o millones de personas que en sus actos normalmente se rigen por normas institucionales y de acuerdo con prácticas que la mayoría de las personas consideran moralmente aceptables (...) No es posible identificar de qué forma las acciones de una persona concreta, ni siquiera las de un agente colectivo determinado, por ejemplo, una empresa, han causado daño directamente en otras personas concretas. (Young, 2011, pp.107-108)

Para ejemplificar esta situación Young recurre a la situación de una mujer llamada Sandy quien se ve obligada a dejar su hogar debido a una suma de factores que hacen especialmente complejo determinar quién o quiénes son los culpables de su precarización vital (Young, 2011, pp.61-62). Si bien en el ejemplo de Sandy y su familia Young no la exime de su responsabilidad individual en determinadas decisiones, identifica que algo anda mal cuando una persona -o determinados grupos sociales- no pueden acceder a los medios necesarios para desarrollarse y ejercer sus capacidades.

La injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar y ejercitar sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance. La injusticia estructural es un tipo de agravio moral distinto de la acción agravante de un agente individual o de las políticas represivas de un Estado. La injusticia estructural ocurre como consecuencia de muchos individuos e instituciones que actúan para perseguir sus metas e intereses particulares, casi siempre dentro de los límites de normas y leyes aceptadas. (Young, 2011, p.69)

Ante lo anterior Young planteará la necesidad de reinterpretar el concepto de responsabilidad en marcos estructurales tan complejos, cuyas consecuencias opresivas no son deseadas por los agentes que intervienen en los procesos sociales. A partir de la conceptualización de las cinco caras de la opresión,

Más que una dominación tiránica de alguien o algún grupo concreto, nos muestran una serie de constreñimientos estructurales y sistémicos en la vida diaria de la gente, sus formas cotidianas de actuar, lo que comporta una dificultad en las injusticias estructurales para poder fijar la culpabilidad y/o la responsabilidad de un agente individual. Esta dificultad le lleva a buscar una idea alternativa de entender la responsabilidad, ya no como culpa o inculpación, sino vinculada a lo político y que dependerá de lo que denomina la conexión social de la responsabilidad. (Campillo, 2013, p.50)

1.1.3 Propuesta de Young: Modelo de responsabilidad basada en la conexión social

La propuesta de Young con su reinterpretación del concepto de responsabilidad atendiendo a su conexión social no tiene la intención de rechazar o reemplazar el modelo tradicional de responsabilidad sino, más bien, relevar que en situaciones de injusticia estructural ese modelo es insuficiente. Según Iris el modelo de responsabilidad como obligación (*liability*) -enfoque tradicional de la responsabilidad- se comprende a partir de nexos causales ante acciones cometidas, es decir, el foco es puesto en la culpabilidad individual buscando resarcir el daño causado. Su énfasis temporal es la retrospectiva ante acontecimientos pasados. Dirá Young,

El modelo más común de atribución de responsabilidad deriva del razonamiento legal para declarar la culpa de un daño. En esta idea de responsabilidad, ésta se atribuye a unos agentes particulares cuyas acciones se puede demostrar que están causalmente relacionadas con las circunstancias cuya responsabilidad se busca. Este agente puede ser una entidad colectiva, por ejemplo, una corporación, y cuyo caso, a los efectos de atribuir la responsabilidad, a esta entidad en cuestión podemos tratarla como un único agente. Se demuestra que las acciones que se consideran relacionadas casualmente con las circunstancias son voluntarias y se realizan con cabal conocimiento de la situación. (Young, 2011, p.109)

Si bien asume buena parte de sus categorías, Young discutirá conceptualmente con Hannah Arendt sobre la distinción entre culpa (individual) y responsabilidad

(colectiva).⁵ Cabe señalar que el abordaje de la noción de responsabilidad por parte de Arendt está relacionado con la culpa y responsabilidad colectiva ante las atrocidades del régimen totalitario nazi y la complicidad de la ciudadanía ante ello.

Los ejemplos que pone Arendt de responsabilidad colectiva están ligados a la pasividad y al conformismo con el régimen totalitario alemán, esto es, conectados con hechos acaecidos en el pasado, por un lado, y, por otro, ligados a la producción de un daño extraordinario, al mantenimiento de lo que ella denominó un “mal radical”, es decir, una situación política y social en la que se hace efectiva la máxima totalitaria “Todo es posible”, en donde se consideran superfluas grandes masas de población y, por tanto, eliminables. (Sánchez, 2013, p.66)

La distancia de Young con la noción de responsabilidad colectiva de Arendt se enmarca en la reflexión en torno a la injusticia estructural entendiéndola como una sumatoria de acciones que tienen consecuencias dañinas sobre personas y grupos sociales determinadas, es decir, fija su atención no tanto en la intencionalidad perversa sino, más bien, en las consecuencias dañinas. Su intención no es exculpar del daño sino atender a los *males banales cotidianos* generados más bien por la ausencia de reflexión y del pensamiento ampliado, en donde los agentes no consideran las consecuencias o daños que generan sus acciones en otros manteniendo y replicando injusticias (Sánchez, 2013).

Ambas filósofas insisten en la necesidad de mantener espacios públicos organizados e instituciones robustas donde se generen lugares de discusión y diálogos públicos donde la ciudadanía pueda *hablar públicamente y apoyarse unos a otros en sus esfuerzos para prevenir el sufrimiento. En la medida en que fracasamos en esto, también fracasamos en nuestra responsabilidad, aunque no hayamos cometido ningún crimen y no nos puedan inculpar.* (Young, 2011, p. 10).

⁵ En los capítulos III y IV del libro “Responsabilidad por la justicia” Young desarrolla profundamente sus distinciones conceptuales con Arendt sobre culpa y responsabilidad. Por otra parte, Sánchez (2013) ahonda en los presupuestos filosóficos de aquellas distinciones que llevan a Young a considerar la necesidad de un nuevo modelo de responsabilidad de cara a las responsabilidades políticas futuras para transformar las estructuras que han generado las injusticias. No profundizaré mayormente en las diferencias entre Arendt y Young en este trabajo.

El modelo de responsabilidad basado en la conexión social tiene un enfoque proyectivo y tiene por objetivo transformar aquellas estructuras y sistemas que generan injusticias estructurales. No busca eliminar la responsabilidad como obligación sino, más bien, darle un sentido político a la misma. La responsabilidad basada en conexión social no será culpa ni inculpación, falta u obligación, será responsabilidad política que es, necesariamente, una responsabilidad compartida. (Campillo, 2013, p. 51).

Este modelo “no aísla” a los autores de los daños tanto a nivel individual como colectivo. La intención de Young es abordar las injusticias estructurales ante lo cual no es fácil delimitar las responsabilidades o culpabilidades de los daños. Hemos visto que son injusticias como consecuencias de múltiples acciones que cuentan con la participación de un listado amplio de agentes que interactúan en diversas etapas del proceso. Para Young,

Cuando los daños son consecuencia de la participación de miles o millones de personas de instituciones y de prácticas que producen injusticia, este concepto de aislamiento de la responsabilidad es inadecuado. Cuando existen injusticias estructurales, declarar a unas cuantas personas culpables de realizar unas acciones injustas concretas no exime de responsabilidad a otras personas cuyas acciones contribuyen a los resultados. (Young, 2011, p.117)

Una segunda característica del modelo de responsabilidad de la conexión social implica *juzgar las condiciones de fondo*. Este modelo no se limita a ser críticos y enjuiciar los daños generados por individuos o entidades que se apartaron de cierta normalidad sino, precisamente, poner en tela de juicio aquello “normal” que genera las condiciones para la mencionada desviación. En el enfoque de responsabilidad como obligación se busca resarcir el daño y asignar culpabilidades sin plantearse siquiera si las condiciones de fondo son moralmente aceptables. El modelo propuesto por Young, desde su perspectiva crítica,

Pone en cuestión precisamente las condiciones de fondo que se presumen normales al atribuir la culpa. Cuando juzgamos que existe injusticia estructural, estamos diciendo precisamente que por lo menos algunas de las condiciones de la acción de fondo normales y aceptadas no son moralmente aceptables. La mayoría de las personas contribuimos en mayor o menor grado a la

producción o reproducción de injusticia estructural debido precisamente a que seguimos las normas y las convenciones aceptadas y esperadas de las comunidades y las instituciones en que actuamos. Normalmente aprobamos estas convenciones y prácticas de forma automática o por costumbre, sin una reflexión ni una deliberación explícitas sobre las implicaciones más amplias de lo que estamos haciendo (...) (Young, 2013, p.118)

La propuesta de Young es fiel a los principios orientadores de la teoría crítica cuestionando las condiciones de fondo y el contexto sobre el cual interactúan personas, grupos sociales e instituciones. Atendiendo a que se produce un resultado injusto y dañino sin ser deseado por la mayoría de las personas que participan en algún momento de los procesos, se hace necesario cuestionar las condiciones de fondo, la normalidad estructural que precariza y oprime a determinados grupos sociales.

Otra característica del modelo enfatiza la necesidad de tener *más consideración del futuro que del pasado*. Tanto el modelo de responsabilidad como obligación o de la conexión social refieren a condiciones temporales que transitan del pasado al futuro. No obstante, cada una otorgará más énfasis a uno u otro según su prioridad. La responsabilidad como obligación buscará identificar culpables ante daños generados siendo su principal propósito atribuir responsabilidades que deben resarcir el daño causado. Young no rechaza aquel énfasis, pero considera que no es suficiente para hacer frente a las injusticias estructurales.

El énfasis del modelo de la conexión social, en cambio, se proyecta al futuro. Queremos atribuir responsabilidad de la injusticia social estructural que se ha producido recientemente, sigue activa, y es previsible que persista a menos que cambien los procesos sociales (...). Las injusticias producidas a través de las estructuras no han concluido, sino que siguen activas. La cuestión no es compensar por lo pasado, sino que todos los que contribuyen a los procesos que provocan consecuencias injustas trabajen en transformar esos procesos. (Young, 2011, p. 120)

Esta característica no quiere desconocer el pasado, sino que le otorga otro sentido; es decir, pretende comprender los procesos estructurales que produjeron y reproducen injusticias para transformarlos de cara al futuro.

El modelo de responsabilidad de Young se comprende como una *responsabilidad compartida*. Como revisamos anteriormente, este modelo no aísla a los culpables absolviendo a otros. Para que las injusticias sean estructurales requiere de la participación de un vasto número de agentes a los cuales se hace difícil identificar ni determinar en concreto cuál es su grado de involucramiento en el proceso es por ello que, si un gran número de personas y grupos son causantes de consecuencias dañinas en otros, es que comparten la responsabilidad de esos daños.

El reconocimiento de mi responsabilidad también es el reconocimiento del colectivo embrionario del que formo parte y que en conjunto produce la injusticia. La razón de mi responsabilidad está en el hecho de que participo de procesos estructurales que tienen consecuencias injustas. Estos procesos están activos y hay que transformarlos para que sean menos injustos. (Young, 2011, p.120)

Young declara que su idea de responsabilidad compartida es adoptada de la teoría de Larry May de su libro *Responsability* (1992) aunque diferirá de ella en varios sentidos pues tiene un énfasis en la visión retrospectiva de las injusticias y en las actitudes de quienes generan los daños más que en ponerse en movimiento para transformar aquellas estructuras o sistemas injustos.

Una última característica del modelo de responsabilidad es el carácter político de la misma atendiendo a la *acción colectiva* como la única manera para transformar las injusticias estructurales. La magnitud y alcance de las injusticias, al ser consecuencia de miles o millones de agentes quienes contribuyen en los procesos, manifiestan que es imposible transformar las instituciones y estructuras de manera solitaria. Dirá Young que los procesos que generan injusticias estructurales

solo se pueden alterar si muchos actores de diferente posición dentro de las estructuras sociales trabajan al unísono para intervenir en ellos con la intención de producir otros resultados (...) Asumir la responsabilidad de la injusticia estructural según este modelo implica unirse a otros para organizar una acción colectiva para reformar las estructuras (Young, 2011, p.122)

Young planteará que la responsabilidad por la justicia no se limita a los miembros del mismo Estado o nación. Tal como hemos revisado, las injusticias estructurales tienen alcance global e involucran a un sinnúmero de agentes individuales y colectivos en dichos procesos que generan, sin desearlo, precarizaciones vitales de grupos sociales que ven mermadas sus posibilidades de desarrollo y despliegue de capacidades. Algunos procesos estructurales funcionan más allá de las fronteras de muchas jurisdicciones nacionales y estatales, considerando que muchas de las injusticias involucran a personas muy dispersas entre sí a lo largo y ancho del mundo lo que no las exime de sus obligaciones de justicia aun cuando tiendan a eludir sus responsabilidades (Young,2006;2011)

Young asumirá la tarea de *ofrecer parámetros de razonamiento a los que los individuos y organizaciones pueden recurrir para decidir lo que tiene más sentido para ellos en su esfuerzo por remediar la injusticia, dado que existen numerosos problemas y limitados recursos y energías para afrontarlos.* (Young, 2011, p.134). Como filósofa, no pretende decirles a los actores lo que deberían hacer para eximir su responsabilidad ni proveer fórmulas concretas para la acción sino orientar la praxis.

1.1.4 Parámetros para la actuación responsable ante las injusticias estructurales

La responsabilidad política no responde a reglas claras o explícitas sino, más bien, establece algunos parámetros que los diversos actores de interconexiones amplias y globales pueden utilizar para decidir y evaluar si una acción es o no atingente para contribuir a paliar la injusticia estructural que todos compartimos. Estos parámetros establecidos por Young servirán para dilucidar qué acciones realizar y sobre quiénes, para atenuar, paliar o eliminar injusticias estructurales considerando que el modelo de responsabilidad basado en la conexión social busca transformar aquellas estructuras que generan relaciones desiguales (Campillo, 2013, p.54; Sánchez, 2013, p. 71). Revisaremos los cuatro parámetros propuestos por Young.

El primer parámetro planteado por Young es el *poder* o posición social que tiene un agente en el proceso estructural. Dirá Young,

La posición de un agente en los procesos estructurales, habitualmente acarrea un grado específico de poder potencial o real, o de influencia sobre los procesos que producen determinados resultados. En los casos en que los que, tanto individuos como organizaciones, no tienen suficiente energía y recursos para responder a todas las injusticias estructurales con las que están vinculados, deberían centrarse en aquellas en las que tienen una mayor capacidad para influir en los procesos estructurales. (Young, 2006, p. 228; 2011, p. 151-152)

Este parámetro es especialmente pragmático y parte del análisis real de la capacidad de agencia que tienen las personas y organizaciones en los procesos. Evita, así, la dispersión de acciones sin mayor impacto que consume energías y tiempo sin generar una incidencia mayor. Fija su atención en la capacidad real de influencia y negociación que tiene un agente sobre los procesos. Young pone de ejemplo el movimiento social *anti-sweatshop* quienes han focalizado su accionar en los agentes de la industria textil transnacional logrando incidir y modificar prácticas en las grandes corporaciones. El lugar social o poder de un agente es la principal condición de posibilidad del hacerse responsable, es decir, nuestra responsabilidad dependerá del poder efectivo que tengamos para modificar las cosas (Sánchez, 2013). Este hecho es central en la reflexión de Young sobre las características del modelo de responsabilidad basado en la conexión social.

El segundo parámetro propuesto releva los *privilegios* que tienen determinados agentes de los procesos. Young es especialmente consciente del hecho que *cuando hay injusticias estructurales éstas normalmente no solo producen víctimas de injusticias, sino personas privilegiadas en relación con las estructuras* (Young, 2011, p.152). Este parámetro está íntimamente relacionado con el anterior puesto que las posiciones de poder de algunos acarrear privilegios individuales o posiciones institucionales beneficiosas para ellos. A partir de la teoría crítica Young será especialmente enfática al instar la reflexión no sólo sobre los rostros concretos de las personas o grupos oprimidos sino, igualmente, sobre aquellos que se han visto beneficiados de aquellas injusticias.

Cabe señalar que en los procesos globales como los mencionados determinar responsabilidades es más complejo. No obstante, el parámetro planteado por Young busca que cada agente tome conciencia de su situación concreta en los procesos para revertir los hechos y transformar las estructuras. Iris pondrá como ejemplo los consumidores de clase media que se ven beneficiados por los bajos precios de determinados productos a costa de las condiciones laborales precarias de las y los trabajadores de estas fábricas de explotación textil.

El tercer parámetro ofrecido por Young es el *interés*. Al plantear las características del modelo de responsabilidad basado en la conexión social Young reflexiona sobre la responsabilidad compartida que suponen para todos los agentes cuando las injusticias son estructurales. Su modelo no se queda fijado en la búsqueda de culpables sino, por el contrario, se proyecta para transformar la realidad, modificar los sistemas y estructuras que generan injusticias. Ante ello, esta responsabilidad concreta no refiere sólo a los agentes involucrados en aquellos resultados sino, también, a todos quienes sufren los mismos.

Las víctimas de la injusticia estructural en particular tienen un interés especial en paliar la injusticia y deberán asumir responsabilidades para que así sea (...) En un modelo de conexión social, sin embargo, las víctimas de injusticia comparten la responsabilidad. Por lo general, contribuyen a los procesos estructurales que producen la injusticia. En muchos casos los que trabajan en las fábricas aceptan cualquier salario que se les ofrezca y no desafían la autoridad de sus jefes cuando, por ejemplo, refuerzan los empeños de los empresarios por exprimir más de ellos por menos dinero (...) A no ser que las propias víctimas de involucren en esfuerzos paliativos, los foráneos bienintencionados podrían perjudicarles sin advertirlo de otras maneras o establecer reformas encaminadas en resultados improductivos. (Young, 2011, p.153)

La propuesta de Young es exigente y asume que todos los actores de un proceso injusto deben asumir sus responsabilidades por transformar aquella situación. Da agencia y protagonismo a las víctimas quienes pueden revertir la situación que les oprime. Young evita una mirada paternalista y asistencial teniendo en consideración que, muchas veces, las agrupaciones externas que quieren

revertir las situaciones de injusticia terminan profundizándolas y generando más males asociados.

Por último, el cuarto parámetro propuesto pone su atención en la *capacidad colectiva*. El modelo de responsabilidad compartida de Young entiende la responsabilidad desde su dimensión política. Su objetivo es cambiar las estructuras que son injustas o que generan injusticias lo que implica, necesariamente, unirse a otros y otras para ello. La única vía de transformar procesos tan complejos es mediante la capacidad y acción colectiva y cada persona y organización tienen mucho que aportar en ello. Por capacidad colectiva Young entenderá que:

Algunos agentes se encuentran en posiciones en las que pueden aprovechar los recursos de las entidades ya organizadas y utilizarlas de formas diferentes para intentar fomentar el cambio. Los sindicatos, grupos religiosos y organizaciones de accionistas son algunas de estas entidades que a veces ejercen un poder significativo, no porque puedan coaccionar a otros para imponer sus decisiones, sino porque cuentan con muchos miembros que actúan juntos. (Young, 2011, p.154)

Como revisamos anteriormente, la reflexión en torno a la justicia-injusticia de Young parte de la experiencia real y concreta de los grupos sociales víctimas de la opresión y dominación. Asimismo, no pretende elaborar una nueva teoría de la justicia ideal descontextualizada sino, por el contrario, son las mismas críticas a las injusticias elaboradas por los movimientos sociales su punto de partida fenomenológico. En este sentido, Young destaca y releva la experiencia de la diversidad de movimientos sociales por transformar la realidad dotándoles de una importancia vital para la transformación de las estructuras injustas independiente del tipo de organización que sean (Young, 2006) . Transformar la realidad requiere de la amplia variedad de organizaciones e instituciones que construyen y contribuyen al espacio y debate público.

El modelo de responsabilidad basado en la conexión social -como hemos dicho- releva la dimensión política de la responsabilidad. La reflexión crítica sobre la normalidad de los procesos permitirá exponer las fisuras estructurales manifestando que la situación de injusticia que viven muchos conlleva la

situación de privilegios de otros. Ante ello, algunos querrán mantener el estatus quo y otros querrán el cambio social. La responsabilidad política orientada al cambio social llamará la atención al hecho de que si la mayoría de las personas son indiferentes a la necesidad de cambio social, las injusticias estructurales continuarán vigentes. Dirá Young,

El cambio social requiere en primer lugar hacer esfuerzos especiales para crear una grieta en el proceso, al involucrarse en debates públicos que reflejen sus proyectos, dar publicidad a los perjuicios ocasionados a las personas desfavorecidas y criticar a los agentes poderosos que alientan las injusticias o al menos permiten que sucedan. (Young, 2011, p.156)

1.1.5 La tentación por eludir la responsabilidad

Todos los agentes que contribuyen en los procesos que tienen consecuencias injustas -aun cuando no tuvieron intención de aquello- tienen la responsabilidad de tomar conciencia por el daño ocasionado para, desde allí, emprender caminos de transformación y cambio social. Young sabe que lo más frecuente al invocar la responsabilidad política en estos procesos altamente complejos es la indiferencia o la tentación por eludir la responsabilidad por varias razones.

Profundizará en cuatro estrategias habituales que utilizan los agentes para eludir la responsabilidad relativa a la injusticia social, a saber: 1) La reificación; 2) La negación de la conexión; 3) Las exigencias de la inmediatez; 4) La afirmación de que ninguna de las funciones de uno le exige corregir la injusticia.

La primera estrategia es la *reificación*. Dirá Young que

Las personas que participan en los procesos sociales niegan con frecuencia la idea de que tienen responsabilidad sobre ellos, aduciendo que nos enfrentamos a fuerzas que no nos dan más posibilidades que la de actuar como lo hacemos" (...) La reificación consiste en que los actores tratan las consecuencias de la acción humana en determinadas relaciones sociales como si fueran cosas o fuerzas naturales. A continuación, reaccionamos a las limitaciones que sufrimos, o a veces a las oportunidades de acción que la hacen posible, como si fueran causas naturales carentes de espíritu, poco diferentes en principio de las condiciones meteorológicas. (Young, 2011, p.160)

Según Young, toma este concepto y sus derivaciones de Marx, Lukács y Sartre entendiéndolo como el *producto acumulado de la acción social que aparece ante todos como un hecho o una fuerza que es lo que es lo que es incluso cuando su movimiento y sus cambios se pueden predecir de forma más o menos precisa* (Young, 2011, p.162), es decir, la reificación es el resultado objetivo de las acciones de muchas personas, que tienen unos efectos materiales específicos. Por esta razón las personas los sienten como ajenos, como limitaciones naturales dadas fuera de su alcance e interacciones. Para Young esto es expresión de la falta de reflexividad y, cuando se actúa como si estos procesos sociales y sus efectos no se originasen por la acción humana, la reificación es una estrategia para eludir la responsabilidad. Es una excusa para naturalizar injusticias estructurales y justificar posiciones sociales que generan privilegios para unos y exclusión para otros. Ante ello Young planteará la necesidad de *des-reificar* la interpretación de los procesos sociales y sus consecuencias. La reificación esconde una suerte de fatalismo ante la complejidad de los fenómenos sociales globales, así como también una suerte de conformismo ante el status quo para que nada cambie.

La segunda estrategia planteada por Iris es la idea de *negar la conexión* para evadir la responsabilidad. Esta idea plantea que no somos culpables de los daños generados a otras personas cuando no hay causalidad directa de los hechos con las víctimas. Supone la idea de responsabilidad como obligación donde soy responsable directo o culpable del daño realizado pues existe una conexión directa y visible. *Es habitual que las personas nieguen la conexión con otras que están lejos pero junto a las que intervienen en instituciones y en procesos en los que participan muchas otras personas y cosas.* (Young, 2011, p.164). Esta argumentación es habitual puesto que supone que las obligaciones de justicia y responsabilidad se manifiestan solo con las personas con las que se has establecido acuerdos explícitos o con quienes existe un vínculo estrecho de antemano, suponiendo que la responsabilidad por su bienestar se ejecuta son quienes se comparte un territorio o comunidad política en específico.

Otra estrategia de elusión de la responsabilidad hace referencia a *las exigencias de la inmediatez*. Young plantea la tensión existente entre lo estructural de las

obligaciones de justicia y lo inmediato o interactivo de las relaciones sociales a partir de las reflexiones de Emmanuel Levinas. Para Levinas la responsabilidad para con el otro es anterior a la subjetividad y previo a la libertad, es decir, no decido asumir la responsabilidad para con el otro sino, por el contrario, me encuentro ya responsable como un rasgo constitutivo del ser humano. Mi responsabilidad es intransferible y única, soy yo quien soporta al otro, quien es responsable de él y no un tercero, así como también es un movimiento que no es recíproco, es decir, yo no puedo esperar que el otro sea igual de responsable conmigo –esperar que responda de la misma manera- así como yo de él, sino que eso pasaría a ser asunto suyo, situación que a mí no me incumbe.

De esta manera Levinas (1991) planteará que no sólo es útil éticamente no explotar ni matar al otro, sino que ser responsable es condición misma para constituirnos como seres humanos. La identidad del ser humano radica a partir de la responsabilidad para con el prójimo,

Mi responsabilidad es intransferible, nadie podría reemplazarme. De hecho, se trata de decir la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad, es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro. La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente, no puede rechazar. Esa carga es una suprema dignidad del único. Yo no intercambiable, soy yo en la sola medida en que soy responsable. (Levinas, 1991, pp. 95-96)

Por su parte, Young, tomando la radicalidad del pensamiento levinasiano, planteará,

La responsabilidad siempre es personal en el sentido de que cada uno debe responder de sí mismo. Sin embargo, el imperativo de responder de uno mismo presume una estructura mediada de este yo, es decir, que yo me explico porque ya soy consciente de mí mismo como en relación con los demás, que me exigen una respuesta. De modo que contestar en cuanto a responder al otro es aún más original que contestarse uno mismo. Es decir, la relación con el otro antecede a la relación con mi yo: “Uno responde primero al otro: la pregunta, la solicitud, la plegaria, la digresión, la llamada, el saludo o la señal, el adiós del otro. (Young, 2011, p.130)

No cabe la indiferencia al modo de Caín ante Yahvéh: *¿ Soy acaso yo el guardián de mi hermano?*, porque la respuesta es un categórico sí, la imposibilidad de

eludir la responsabilidad sin ver afectada la identidad misma del yo humano. Es en la responsabilidad donde reside nuestra especificidad como sujetos y como seres humanos.

A partir de lo anterior, Young manifestará la tensión existente entre lo inmediato del vínculo social con nuestros “próximos” y las obligaciones de justicia con aquellos otros que escapan a nuestros vínculos inmediatos y que, en términos de Levinas, son los “terceros” que instauran la justicia. Young dirá que no puede eliminarse la tensión entre estos dos planos (interactivo y estructural) y la responsabilidad política requiere de la justicia y de la responsabilidad por el otro concreto. Se podrá disminuir aquella tensión, más no eliminarla puesto que la existencia de la tensión no puede ser una excusa para eludir la responsabilidad.

La última estrategia planteada por Young para eludir la responsabilidad es la referida a la afirmación de que ninguna de las funciones de uno le exige corregir la injusticia. Los agentes que contribuyen en los procesos que generan injusticias estructurales lamentan sus consecuencias y reconocen que esta situación no es una fatalidad del destino o causado naturalmente sino, por el contrario, asumen que es consecuencia de la acción humana, no obstante, no reconocen su responsabilidad concreta en dichos procesos. *Se nos han asignado y hemos asumido muchas responsabilidades, pero ninguna de ellas nos exige que nos ocupemos de la injusticia estructural.* (Young, 2011, p.171)

Se reconoce la existencia de injusticias estructurales, pero no se asume la responsabilidad concreta y personal para remediarla. Es frecuente escuchar que “alguien” debe hacer algo o que es el Estado u otra entidad quien debe transformar esta situación injusta.

Para Young todos quienes compartimos la responsabilidad del daño tenemos el deber de coordinarnos para transformar la situación independiente del lugar que ocupemos o la institución u organización en la que participemos.

Para las actuales injusticias globales, los Estados, los organismos internacionales, las organizaciones privadas no gubernamentales, las organizaciones activistas de ciudadanos voluntarios, y las organizaciones privadas sin ánimo de lucro, todas deben constituir

un público para debatir propuestas de cambio, y coordinar su puesta en práctica (...) se requiere que muchos agentes hagan suya la causa de resolver la injusticia. (Young, 2011, p.173)

La revisión del trabajo de Young proporciona herramientas valiosas para comprender la responsabilidad política personal y colectiva en la actualidad. Como hemos señalado, la filósofa atribuye a las organizaciones e instituciones un papel central en la identificación y transformación de la injusticia estructural, en todos los niveles de la sociedad y, en este caso, aplicando sus énfasis en las Instituciones de Educación Superior (IES).

1.2 La responsabilidad política de (y en) las Instituciones de Educación Superior

El modelo de responsabilidad de Young nos invita a considerar el papel crucial de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la sociedad. Estas instituciones impactan tanto a través de sus acciones externas como de sus dinámicas internas.

La aplicación del modelo de Young a las funciones específicas de las IES nos permite trascender una visión fragmentada de la responsabilidad, integrándola en todos los ámbitos de la vida universitaria. Al considerar la gestión y gobernanza, la docencia y formación, la vinculación con el medio, y la investigación y transferencia de conocimientos, podemos construir una visión integral e integradora de la responsabilidad política de las IES. La propuesta de Young nos invita a reflexionar sobre cómo cada una de estas áreas puede contribuir a la transformación de las injusticias estructurales, desde la promoción de la equidad y la participación inclusiva en la gestión, hasta la generación de conocimiento que responda a las necesidades de las comunidades marginadas, dando voz a las víctimas de injusticias estructurales.

A partir del modelo de responsabilidad de Young, podemos preguntarnos acerca de la profundidad y compromiso de las IES con la justicia social poniendo foco en cada una de sus funciones sustantivas antes mencionadas, es decir, cómo cada una de estas dimensiones del ser y quehacer universitario transforman desigualdades o las amplifican y cronifican.

Como revisaremos en los próximos capítulos de esta investigación, en el contexto de la Educación Superior chilena, la “Gobernanza y gestión universitaria” hace referencia al conjunto de políticas y mecanismos que permiten a las instituciones organizar sus recursos y acciones para cumplir sus objetivos. Esta dimensión abarca diversas aristas, desde la estructura organizativa y la toma de decisiones, hasta la gestión del personal, la convivencia inclusiva y la administración de recursos. Inspirados en la perspectiva de Iris Marion Young, podemos analizar cómo estas prácticas contribuyen a la transformación de las injusticias estructurales. Es decir, desde la óptica de Young, esta dimensión no es solo una cuestión de eficiencia, sino - principalmente, una cuestión de justicia pues comprende relaciones de poder y reconocimiento entre los distintos estamentos de la comunidad universitaria.

Algunas preguntas que suscita el modelo de responsabilidad de Young son: ¿Se promueve una toma de decisiones democrática y participativa, garantizando la inclusión de todos los grupos de interés, especialmente aquellos históricamente marginados? ¿Se asegura la equidad de género en los cargos directivos y se implementan políticas que fomenten la igualdad? ¿Se explicita el compromiso con la transformación de las injusticias estructurales en el proyecto institucional y en la planificación estratégica? ¿Se respetan los derechos laborales y se facilita la organización sindical? ¿Existen criterios de justicia en la distribución salarial? ¿Se valora la diversidad al interior de la comunidad universitaria? ¿Se adoptan prácticas de comercio justo y se prioriza el consumo local en las compras institucionales? ¿Se generan los espacios para la participación de los diversos grupos de la universidad en la convivencia? ¿Se generan acciones concretas para la incorporación de estudiantes víctimas de injusticias estructurales?

Tal como revisamos en Young y su reflexión en torno a las cinco caras de la opresión, el análisis crítico sobre las propias prácticas y dinámicas se constituye en un imperativo al profundizar en torno a las relaciones interpersonales y de poder al interior de las comunidades educativas. El espacio concreto que se otorga a la integración de las diversidades y la equidad puede ser una muestra

significativa de avances en torno a la transformación de injusticias estructurales en este tipo de espacios.

Unido a lo anterior, las dimensiones formativas y de transferencia de conocimientos son centrales en el ser y quehacer de las IES. La legitimidad social de este tipo de organizaciones se refuerza o cuestiona en la medida en que estas dos funciones son desarrolladas a cabalidad y su contribución a la justicia social y a la transformación de las injusticias estructurales tienen especial atención en estos ámbitos tal como revisaremos con más profundidad a partir del capítulo IV de esta investigación.

En este sentido cabría preguntarse: ¿Se incorporan en el currículo reflexiones críticas sobre las injusticias estructurales y la responsabilidad social? ¿Se fomenta la comprensión de la dimensión política de la responsabilidad social en los cursos de ética y responsabilidad social? ¿Se utilizan metodologías de enseñanza-aprendizaje que conecten a los estudiantes con problemáticas sociales y grupos marginados? ¿Se reflexiona sobre las causas de las injusticias estructurales? ¿Cuál es el foco de los espacios de evaluación y reflexión que tienen incorporadas estas metodologías de enseñanza-aprendizaje? O en el ámbito de la Investigación y transferencia de conocimientos: ¿Se orientan las investigaciones hacia la comprensión y mitigación de las injusticias estructurales? ¿Se visibiliza a los grupos sociales oprimidos en los procesos de investigación y transferencia de conocimientos? ¿Cómo se transfieren los conocimientos a la sociedad?

La reflexión de Young, tal como hemos comentado anteriormente, otorga un rol especial a instituciones como las IES de cara a la transformación de las injusticias estructurales al desocultar dinámicas que normalizan situaciones de opresión y dominación con apariencia de legalidad. En este sentido, la propuesta de Young interpela a profundizar en las causas que generan víctimas procurando el pensamiento crítico y la generación de esferas públicas que fomenten el debate y la articulación con diversas organizaciones e instituciones en pro de las requeridas transformaciones.

Por último, una dimensión central para la aplicación de los criterios del modelo de responsabilidad de Young en el ámbito de acción de las IES es la “Vinculación con el medio”. Se entiende esta como una relación bidireccional que busca generar impactos significativos tanto en los procesos universitarios como en la transformación de las realidades de comunidades y grupos históricamente vulnerados. Esta dimensión se centra en el diálogo y el trabajo articulado con organizaciones y territorios, promoviendo una conexión profunda y comprometida con la justicia social.

Desde el modelo de responsabilidad política la vinculación con el medio se convierte en un espacio privilegiado para la acción y la transformación de las injusticias estructurales. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Se prioriza el trabajo con comunidades y territorios que enfrentan situaciones de opresión y marginación, reconociendo su papel como actores clave en la lucha por la justicia? ¿Se promueve la reflexión conjunta con los socios comunitarios sobre las causas de la injusticia, fomentando un diálogo crítico y constructivo que permita identificar y abordar las raíces de la desigualdad? ¿Se establecen alianzas estratégicas con otras instituciones y organizaciones para generar un impacto colectivo en la transformación de las injusticias estructurales, reconociendo la importancia de la colaboración y la acción conjunta? ¿Con qué enfoque o aproximación se trabaja con ellos, asegurando que las intervenciones sean respetuosas, participativas y orientadas a fortalecer la autonomía y el empoderamiento de las comunidades? En enfoque de Young otorga especial voz a las víctimas y sus organizaciones, siendo éstas su punto de partida hermenéutico para interpretar y transformar la realidad.

Estas preguntas las retomaremos al profundizar en la experiencia del proyecto *Resignificación de la RSU a 20 años del Proyecto Universidad Construye País* pues nos invitan a reflexionar sobre cómo las instituciones de educación superior pueden asumir su responsabilidad política a través de sus funciones sustantivas, construyendo puentes entre el conocimiento académico y las necesidades de las comunidades, y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

A continuación, revisaremos la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) como expresión concreta del compromiso de las IES con la sociedad en la que están inmersas. Abordaremos las perspectivas más extendidas de la RSU en Iberoamérica para profundizar en la realidad chilena, atendiendo las claves analíticas e interpretativas de la propuesta filosófica de Young y su apropiación desde la diversidad de realidades que enfrentan las IES en América Latina y El Caribe con especial atención a la situación chilena. En sociedades altamente desiguales y estructuralmente injustas, una reflexión como la de Young permite develar dinámicas internas y externas a las IES para resignificar las responsabilidades personales y compartidas y cómo éstas se incorporan sustantivamente en el ser y quehacer de este tipo de organizaciones.

CAPÍTULO II

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA. ENFOQUES Y PERSPECTIVAS DESDE AMÉRICA LATINA

Luego de profundizar en el modelo de responsabilidad basado en la conexión social de Iris Marion Young, que nos insta a repensar el papel de las instituciones en la transformación de las injusticias estructurales, este capítulo profundiza en la experiencia concreta de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina, especialmente en la realidad chilena. Buscamos comprender cómo las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región están respondiendo a los desafíos contemporáneos, y cómo las ideas de Young, centradas en la justicia y la conexión social, contribuyen a la reinterpretación conceptual, práctica e institucional de la RSU. Analizaremos algunos enfoques y perspectivas que han surgido en América Latina, reconociendo la diversidad de contextos y experiencias, y reflexionaremos sobre cómo estas iniciativas pueden contribuir al desarrollo social de los países en su amplitud de aproximaciones.

La Educación Superior en América Latina y El Caribe ha experimentado cambios significativos en su manera de entenderse y el rol social que las sociedades en las que están insertas le asignan, así como también su legitimidad social (De la Cruz y Sasia 2008). Muchas de aquellas transformaciones no refieren a las particularidades de esta región sino que son de alcance regional y global. Así dan cuenta algunas investigaciones identificando fenómenos regionales en este ámbito (Brunner 2020) o en las Declaraciones de las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES 2018) alertando el insuficiente financiamiento de las instituciones de educación superior por parte de los Estados y el creciente aumento de instituciones con fines de lucro. Unido a lo anterior, y dada la emergencia de demandas sociales cada vez más complejas y diversas, las IES van asumiendo con más claridad su rol social y público en la construcción de la sociedad y en el desarrollo sustentable de cada país y región (Gaete 2021).

Unido a lo anterior, las IES experimentan las nuevas demandas en el seno de su proyecto institucional; es decir, los cambios políticos, sociales, económicos y medioambientales que viven nuestras sociedades impelen a las Instituciones educativas a revisar y transformar los principales aspectos de su Misión/Visión, ajustando y reorientando sus funciones sustantivas tradicionales (docencia, investigación, vinculación o extensión y gestión universitaria) a los

requerimientos de la sociedad expresados en demandas sociales o exigencias normativas de los entes fiscalizadores de la política pública⁶.

La RSU ha sido una de las maneras de cómo las IES han comprendido su rol en la sociedad. Principalmente en América Latina y El Caribe, desde fines de los años 90's e inicios del nuevo siglo XXI, se ha consolidado el concepto de RSU en varios países (Martí y Martí-Vilar 2013; Larrán y Andrades 2015; De la Cruz 2016; Gaete 2019) teniendo en consideración que la manera de abordar el concepto y sus énfasis varía según cada institución y su proyecto académico. Es importante mencionar que una buena parte de las definiciones o conceptualizaciones sobre qué es la RSU ha sido elaborada o construida colectivamente en contextos de proyectos interuniversitarios o a partir de diálogos amplios entre las instituciones académicas y otros organismos públicos, privados o de la sociedad civil como revisaremos a continuación (UCP 2006; AUSJAL 2022; ODUCAL 2023). Esto da cuenta de que el rol y legitimidad social de las instituciones de educación superior no puede ser elaborado en procesos académicos endogámicos, sino que se debe a espacios de búsqueda compartida en los que las mismas organizaciones se desafían a interactuar y escuchar aquello que la sociedad, con su multiplicidad de actores, les demanda.

Profundizaremos brevemente en algunos enfoques de RSU que, en la mayoría de las instituciones, son complementarios entre sí y coexisten al interior de las mismas organizaciones.

⁶ Los procesos de acreditación institucional de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en Chile se estructuran en torno a la evaluación de diversas dimensiones fundamentales para la calidad de las instituciones. Estas dimensiones dan cuenta de la existencia o no de capacidades institucionales para definir y alcanzar sus propósitos, la efectividad y suficiencia de sus recursos humanos, financieros y de infraestructura, la efectividad de sus procesos formativos, la calidad y el impacto de su investigación y creación, su compromiso y pertinencia en la vinculación con el medio, y la existencia y funcionamiento de mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. El proceso consta de una etapa de autoevaluación y luego de una visita in situ de pares evaluadores de la CNA. El resultado de este proceso determina el período de acreditación otorgado según los niveles básico, avanzado y excelencia. Rescatado el 10.04.2025 en: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>

2.1. La RSU como la concreción de valores y principios

Se entiende por RSU la puesta en práctica de determinados valores y principios fundamentales de los proyectos institucionales (UCP 2006; AUSJAL 2022; ODUCAL 2023). Este enfoque se puede ver con mucha claridad en aquellas instituciones de inspiración cristiana-católica asociando la RSU a los principios del pensamiento social de la iglesia (ODUCAL 2023) o en las universidades públicas apelando a su compromiso fundacional con la construcción de las Repúblicas o el bien común (CRES 2018)⁷. Asimismo, el enfoque valórico de la RSU se manifiesta en la conceptualización de algunas instituciones que comprenden la RSU como expresión de la identidad de la universidad en perspectiva de justicia solidaria (De la Cruz 2016).

Este enfoque centra su atención en una mirada identitaria y ontológica, entendiendo la RSU como un modo específico de *ser universidad* que no cambia estructuralmente con el tiempo, sino que la define a partir de sus raíces fundacionales y motivaciones que la inspiran.

Una muestra especialmente significativa de esta perspectiva o enfoque es la elaborada de manera colectiva en el contexto del Proyecto Universidad Construye País (UCP)⁸ desarrollado en Chile (2001-2006) entre universidades públicas y privadas. En UCP se define la RSU como una cierta capacidad de las instituciones de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores mediante sus funciones sustantivas siendo categorizadas en diversos planos: personal, social y universitario. En el documento final del proyecto se da cuenta de las definiciones que tomaron a la hora de alcanzar un marco conceptual compartido entre las distintas instituciones participantes del proyecto:

Esta opción conceptual fue clave para la orientación del Proyecto, ya que de haber concebido en un principio la Responsabilidad Social como un determinado tipo de acciones universitarias, pasamos a concebirla como

⁷ Como revisaremos más adelante, las Conferencias Regionales de Educación Superior de los años 1996, 2008 y 2018 (CRES) refuerzan el rol de responsabilidad social de las universidades como un compromiso institucional para con la sociedad y el bien común (CRES, 2018, P.17).

⁸ Profundizaremos en el Proyecto Universidad Construye País (UCP) en los próximos capítulos de la presente investigación. Allí reflexionaremos sobre el devenir de la RSU en Chile con posterioridad al UCP, así como a su resignificación a 20 años de iniciada la iniciativa.

un modo de ser Universidad, lo que se verificará en que sus procesos claves se conducirán según principios y valores orientadores. De ahí en adelante, nuestro esfuerzo sería promover que las funciones de la Universidad estuvieran diseñadas y ejecutadas desde la Responsabilidad Social, de modo que ésta no fuera un objeto o un tema del quehacer universitario, sino un criterio, una perspectiva que impregnara todo su quehacer. Esto representó una revolución copernicana respecto de las primeras intuiciones. Nuestro desafío posterior estuvo orientado, fundamentalmente, a precisar conceptualmente los principios y valores a los que se refería la definición de RSU, los que debían conducir las acciones de una Universidad socialmente responsable (...) Finalmente en esta etapa de definición conceptual, a lo que llamamos constelación de principios y valores, le dimos una organización en tres ámbitos: los que se refieren a la persona humana, a la convivencia social y al quehacer propio de la Universidad. (UCP, 2006, pp.25-26)

En el proyecto *Universidad Construye País* se enfatiza que el ser y quehacer de las universidades se realiza mediante sus funciones sustantivas o tradicionales, a saber, docencia, investigación y extensión, apoyados por una gestión institucional coherente con ello. Planteará un modelo RSU con sus cuatro funciones que,

En el centro de estos cuatro procesos claves se encuentran los principios y valores, como el sol del sistema. Esos cuatro procesos del quehacer universitario deben estar iluminados por los Principios y Valores anteriormente definidos. A su vez, en el quehacer universitario, relativo a estos cuatro procesos debe verificarse la práctica de estos principios y valores (...) En el corazón del modelo se encuentran los Principios y Valores Generales y Específicos que orientan y constituyen el contenido de la Responsabilidad Social Universitaria. Los principios y valores son faros que orientan, son guías para el comportamiento humano, son fundamentales y permanentes en una universidad socialmente responsable. Los principios y valores definidos se estructuran en una constelación o sistema, que se pueden ordenar en tres planos: (1) Plano personal; (2) Plano Social; (3) Plano Universitario. (UCP, 2006, pp.52-53)

El modelo propuesto es muy explícito al asociar la RSU a la puesta en práctica de determinados valores y principios que inspiran y orientan proyectivamente el ser y accionar de las instituciones. La determinación de un listado de valores se constituye en un faro que orienta el sentido de las instituciones y sus integrantes. Este proyecto, como revisaremos en los próximos capítulos, se constituyó en un verdadero hito de la reflexión colectiva en torno a la RSU no sólo para la realidad chilena sino para el Iberoamérica tal como lo expresarán proyectos y redes en torno a la RSU (URSULA, ODUICAL) así como también la literatura especializada

en la temática (Martí Noguera y Martí-Vilar, 2013; Gaete, 2016; 2021; Valleys y Álvarez, 2019; Pizarro y Hasbún, 2019).

Por otra parte, y tal como lo mencionamos anteriormente en torno a las instituciones de orientación católica, entender la RSU desde una perspectiva de valores o principios en juego se evidencia en la conceptualización y trabajo de la Red RSU de ODUCAL⁹.

En las universidades de ODUCAL creemos en la necesidad de estructurar la responsabilidad social universitaria con base en principios orientados a la proyección firme y permanente de sus compromisos sociales (...) Nuestra identidad y cosmovisión amerindia tiene en cuenta nuestra propia historia, busca contribuir al debate sobre la Responsabilidad Social Universitaria, asumiéndola desde la profundidad de los principios y fundamentos del pensamiento social cristiano. Consideramos que la responsabilidad social universitaria puede consolidarse en la forma histórica de evidenciar el compromiso y los avances como universidades inspiradas por el evangelio, de manera que, mediante un lenguaje común se logre transitar por las directrices logradas por el pensamiento social cristiano. (Oducal, 2023, pp.10-11)

La RSU se comprende y apropia a partir de valores y principios que inspiran y movilizan a universidades pertenecientes a ODUCAL. Se comprende la misión universitaria desde una misión mayor que hace referencia al pensamiento social cristiano que sienta sus bases en los evangelios. Esta Red comprenderá la naturaleza y alcance de la RSU a través de tres dimensiones: (1) dimensión intersubjetiva en cuanto cuidado de sí y del otro; (2) dimensión social y organizacional en el horizonte de lo comunitario y (3) dimensión de la ecología humana integral que nos identifica e inserta en la realidad de los territorios hacia un desarrollo humano y sostenible (Oducal, 2023, p. 15). Con este marco conceptual, la Red RSU de ODUCAL propone un modelo propio de RSU que define como el modo de ser y habitar responsable de las Universidades en el territorio (p.45).

⁹ Ahondaremos en esta Red en el próximo capítulo sobre el devenir de la RSU con posterioridad al proyecto UCP. En las definiciones institucionales de la Red se identifica el proyecto UCP como un referente tanto en su experiencia de trabajo colectivo como en su expresión conceptual.

2.2. La RSU como compromiso de las IES con el desarrollo del país y/o con la transformación social

Un elemento fundamental de la RSU es, precisamente, su dimensión social y pública. Este enfoque reforzará la idea de que el concepto RSU es una manera de llevar a la práctica en los territorios y comunidades el anhelo transformador del ser y quehacer universitario. Fija su atención en la finalidad última del ser-quehacer universitario que es contribuir al desarrollo socio-ambiental del país aunque no cuestiona, necesariamente, aquellas estructuras que han generado y generan injusticias, es decir, su dimensión política (De la Cruz 2016).

En esta perspectiva coinciden con mayor facilidad instituciones públicas e instituciones privadas, aunque el objetivo último del compromiso social variará según la naturaleza de las instituciones mismas. Un ejemplo de conceptualización de la RSU en esta perspectiva es la elaborada colectivamente por las instituciones pertenecientes a la Red de Responsabilidad Social Universitaria de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL)¹⁰:

La Responsabilidad socio-ambiental universitaria se ha de entender como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad en la que está inmersa, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas: docencia, investigación, proyección social y gestión interna. Estas funciones deben estar animadas por la búsqueda de la promoción de la justicia socio-ambiental, mediante la co-construcción de respuestas innovadoras para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable desde los principios de la ecología integral. (Red RSU AUSJAL, 2022, p.16)

En la conceptualización de la Red RSU de AUSJAL se explicita la RSU como una manera de “responder” a las necesidades de transformación de la sociedad

¹⁰ Como una estrategia para fortalecer su compromiso con la RSU, la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) creó la Red de Homólogos de RSU. Esta red tuvo como origen la necesidad de articular las iniciativas y capacidades existentes en las diferentes universidades jesuitas de la región. Sus principales objetivos son: consolidar una visión compartida de la RSU en el contexto de la educación jesuita; generar sinergias y proyectos conjuntos entre las universidades miembro; ofrecer apoyo técnico y metodológico para la implementación y evaluación de la RSU; y posicionar a las universidades de AUSJAL como referentes en este ámbito a nivel regional. Rescatado el 10.04.2025 en: <https://www.ausjal.org/responsabilidad-social-universitaria/>

animadas por la búsqueda de la justicia socio-ambiental y la promoción del desarrollo humano sustentable en sintonía con las orientaciones propuestas por el Papa Francisco bajo el concepto de ecología integral.

Por otro lado, en sintonía con este enfoque RSU, la UNESCO ha promovido y expandido la RSU como una manera de comprender el rol y la pertinencia social de las universidades de cara a los desafíos del tiempo presente y futuro en sus Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES 1998; 2009). Los lineamientos emanados de estas instancias han servido de orientación conceptual y metodológico de la RSU siendo la CMES 2009 muy enfática en el reconocimiento, por parte de la UNESCO, del concepto de RSU. Allí se recalca que las IES tienen la responsabilidad social de generar conocimiento para comprender la complejidad de los desafíos globales en sus diversas dimensiones: sociales, económicas, científicas y culturales, en problemáticas tales como: seguridad alimentaria, cambio climático, manejo del agua, diálogo intercultural, generación de energías renovables y salud pública (Tünnerman, 2010; Gaete, 2021). En la declaración final ocupa el primer capítulo:

Responsabilidad Social de la Educación Superior: (1) La educación superior en tanto bien público es responsabilidad de todos los actores involucrados, especialmente los gobiernos; (2) Frente a la complejidad de los desafíos globales presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de mejorar nuestra comprensión de cuestiones que presenten múltiples aristas, involucrando dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, y nuestra habilidad para responder a ellas; (3) Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, desarrolladas en contextos de autonomía institucional y libertad académica, deberían incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y el desarrollo, y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género; (4) La educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia; (5) Existe una necesidad de mayor información, apertura y transparencia en relación con las diferentes misiones y desempeño de las instituciones individuales; (6) La autonomía es un requisito necesario para cumplir las misiones institucionales a través de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y transparencia y la responsabilidad social. (UNESCO, 2009, p.2)

En la Declaración de UNESCO (CMES, 2009) se explicita, como un deber de RSU, que las instituciones de educación superior ayuden a mejorar la comprensión de la diversidad y complejidad de los fenómenos sociales, económicos y culturales así como también a generar capacidades y habilidades para resolver los desafíos globales. Se explicita el compromiso con el desarrollo sustentable, la construcción de la paz, el respeto y promoción de los derechos humanos y la democracia, entre otros.

Por otra parte, y en sintonía con esta perspectiva de la RSU, en América Latina y El Caribe han sido especialmente significativas las Conferencias Regionales de Educación Superior (CRES 1996; 2008; 2018), haciendo hincapié en la RSU y compromiso social de la educación superior en la región. Sobre el rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe planteaba,

(1) La responsabilidad social de las instituciones de educación superior exige una nueva relación con la sociedad y postula una transformación innovadora de la educación superior. (2) El enfoque limitado de proyección social y extensión universitaria, que les visualiza como apéndices de la función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, debe superarse cualitativamente e identificar el compromiso social de la educación superior consistentemente con las nuevas realidades de la sociedad. (3) El compromiso social de la educación superior se apoya en la promoción de una educación de calidad para todos. Implica fomentar la educación para toda la vida, considerando al estudiante como un aliado permanente de un proceso en el que su conocimiento y sus competencias están al servicio de la transformación social para el bien de todos, en especial de los sectores más vulnerables. (4) La educación superior está llamada a revisar profundamente sus acciones, a fin de orientar a la sociedad y así contribuir a resolver los problemas crónicos que la aquejan. Las instituciones de educación superior deben comprometerse con los grupos sociales que enfrentan diversas situaciones de vulnerabilidad, a través de proyectos de inclusión, de combate a la pobreza, de innovación y emprendedurismo social, en pro de la justicia social. En tal contexto, la relación de las instituciones de educación superior con la sociedad, enlazada con el bien común, subraya la necesidad de actuar con la totalidad de los actores –instituciones o personas–. (5) La responsabilidad social de la educación superior supone desarrollar compromisos territoriales y transformadores, bajo la perspectiva de una comunidad académica expandida, en la que el egresado es un aliado y transformador social. En ella, el conocimiento, la formación y la acción se imbrican para lograr un desarrollo verdaderamente justo y sostenible. (6) La formación en las instituciones de educación superior es un ejercicio permanente de rehumanización. (7) Las instituciones de educación

superior deben vincularse con la sociedad para crear y diseñar conjuntamente nuevos escenarios de generación democrática de conocimiento superando la visión disciplinaria y catedrática de la educación. (CRES, 2018, p.17)

Tal como se puede apreciar, en la Declaración de la CRES (2018), se habla indistintamente de responsabilidad social y compromiso social de las IES dando cuenta del rol y la relevancia de las instituciones educativas en la transformación social, así como también en la necesidad de vincularse con territorios y comunidades excluidos. La relación entre IES y la sociedad debe tener un rol preponderante en el ser y quehacer de las instituciones y no como una función o tarea subalterna, orientándola a la transformación social y promoción humana de los grupos históricamente marginados.

Bajo esta perspectiva se puede agrupar la conceptualización de la RSU comprometida con el desarrollo sustentable, más específicamente con los Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030. El movimiento global comprometido con los 17 objetivos movilizados por la ONU ha logrado una expansión en todo el mundo adhiriéndose un número importante de instituciones de educación superior en ello. Es preciso señalar que el abordaje ético o político en torno a ellos variará considerablemente según la naturaleza y orientación de cada institución y su alcance y profundidad dependerá de la intencionalidad que cada organización quiera otorgarle. Si su abordaje es más bien “cosmético” o superficial adherirán a algunos objetivos como estrategia de posicionamiento y marketing institucional. En cambio, si su abordaje implica la transformación de estructuras y prácticas tanto internas como externas será una posibilidad de aportar sustantivamente a mejorar la sociedad.

En sintonía con lo anterior, la RSU desde este enfoque puede movilizar a las IES para en disponer todas sus capacidades y funciones para la transformación de estructuras que generan injusticias. Atendiendo a la complejidad actual de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales, las instituciones pueden aportar considerablemente en la comprensión de aquello, así como también en la generación creativa de acciones que transformen las realidades injustas. Esta perspectiva da cuenta del sentido político de la RSU y es promovido por las

universidades jesuitas como un enfoque de la responsabilidad basado en la justicia solidaria. (De la Cruz, 2016)

Para De la Cruz (2016), el énfasis de esta perspectiva de RSU se dirige hacia una responsabilidad política compartida que aspira a la transformación de las injusticias estructurales. Dirá que

Este enfoque de la responsabilidad permitiría superar algunas de las limitaciones a las que se enfrenta una noción de responsabilidad como obligación en un contexto como el de la globalización y un problema como el de la injusticia estructural en el que es difícil determinar no sólo quiénes son los culpables sino también quiénes son sus responsables. Existen injusticias provocadas por actos claramente individuales y existen injusticias provocadas por una pluralidad de acciones de difícil imputación. (De la Cruz, 2016, p.6)

Este enfoque de la RSU, en la práctica, tiene otras nomenclaturas según los énfasis y naturaleza de cada institución. Algunas organizaciones entienden la RSU como expresión de su compromiso público o social, así como también a su orientación al bien común o a la vida pública del país. Por otra parte, una de las debilidades de este enfoque es que las instituciones tienden a asociarla, fundamentalmente, con la vinculación con el medio o proyección social de la universidad, siendo incapaces de transversalizar el concepto en las distintas funciones de las IES.

2.3. La RSU como gestión ética de los impactos externos e internos

Comprender la RSU desde una perspectiva que pone atención en la gestión de los impactos externos e internos del quehacer universitario es uno de los enfoques que más han ligado la RSU con la Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial. Esta manera de comprender la RSU ha tenido mucha adhesión con la incidencia del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en las políticas educativas de hace más de 30 años en la región. Los esfuerzos se depositan en la generación de metas e indicadores de cumplimiento, así como en los procesos de rendición de cuentas expresados en las Memorias institucionales e Informes de sustentabilidad. Asimismo, este

enfoque orienta a las IES a mejorar su gobernanza y la gestión de las instituciones.

A partir del año 2002 el BID impulsa la Iniciativa de Capital Social, Ética y Desarrollo (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009) que busca contribuir a la toma de conciencia sobre el rol social de las universidades bajo el concepto RSU generándose un número importante de actividades que desencadenan en la elaboración de un manual que ofrece instrumentos concretos para el autodiagnóstico e implementación de la RSU en las universidades de la región. El documento elaborado en este proyecto llevó por nombre *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos* elaborado por un equipo integrado por François Vallaey, Cristina De la Cruz y Pedro Sasia, y fue publicado en el año 2009. En dicho documento plantearán que es complejo definir qué es la RSU no obstante,

Un concepto que subyace a cualquier definición es el de desarrollo sostenible. Es decir: la preocupación por las consecuencias ambientales y sociales de la actividad humana o de las organizaciones. La exigencia ética de sostenibilidad invita a redefinir los modelos de gestión de las organizaciones y los territorios locales, nacionales y regionales. (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009, p.6)

En coherencia con lo anterior, plantean que la RSU está directamente asociada a los impactos internos y externos que generan las universidades, lo que implica la necesidad de una gestión ética y eficiente de los mismos en diálogo con los diversos grupos de interés según cada ámbito. Dirán que *el camino más práctico para definir la responsabilidad social universitaria pasa por considerar los impactos que la institución genera en su entorno. A grandes rasgos pueden ser agrupados en cuatro categorías: organizacional, educativa, cognitiva y social. (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009, p.8)*

El Manual precisa qué comprende por impactos en cada uno de los ámbitos siendo uno de los primeros esfuerzos a nivel Latinoamericano por concretizar y generar indicadores precisos de los impactos en los diversos ámbitos de la RSU.

- 1) *Impactos organizacionales: Como cualquier organización laboral, la universidad impacta en la vida de su personal (administrativo, docente y*

- estudiantil), así como la forma en que organiza su quehacer cotidiano tiene impactos ambientales (desechos, deforestación, transporte, etc.). La universidad responsable se pregunta por su huella social y ambiental.*
- 2) *Impactos educativos: La universidad influye en la formación de los jóvenes y profesionales, su escala de valores, su manera de interpretar el mundo y de comportarse en él. Incide asimismo en la deontología profesional y orienta —de modo consciente o no— la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social. La universidad responsable se pregunta por el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma, y sobre la adecuada organización de la enseñanza para garantizar una formación socialmente responsable de sus estudiantes.*
 - 3) *Impactos cognitivos: La universidad orienta la producción del conocimiento, influye en la definición de lo que se llama socialmente verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc. Incentiva (o no) la fragmentación y separación de los saberes al delimitar los ámbitos de cada especialidad o carrera. Articula la relación entre tecnociencia y sociedad, posibilitando (o no) el control y la apropiación social del conocimiento. Influye sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica. La universidad responsable se pregunta por el tipo de conocimientos que produce, por su pertinencia social y por sus destinatarios.*
 - 4) *Impactos sociales: La universidad tiene un peso social en tanto referente y actor que puede (o no) promover el progreso, crear capital social, vincular a los estudiantes con la realidad exterior, hacer accesible el conocimiento a todos, etc. La universidad responsable se pregunta cómo puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales. (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009, p. 9).*

En sintonía con lo anterior, Gaete (2021) dirá que, en buena medida, algunas políticas educativas regionales incorporarán -explícita o implícitamente- la RSU entendida como la responsabilidad de las universidades en cuanto a la gestión de impactos internos y externos de su quehacer. El caso más evidente es la política de Educación Superior de Perú, Ley 30.220 del año 2014, que planteará la RSU como,

La responsabilidad social universitaria es la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional en sus diferentes niveles y dimensiones; incluye la gestión del impacto producido por las relaciones entre los miembros de la comunidad universitaria, sobre el ambiente, y sobre otras organizaciones públicas y privadas que se constituyen en partes interesadas. La responsabilidad social universitaria es fundamento de la vida universitaria, contribuye al desarrollo sostenible y al bienestar de la sociedad. Compromete a toda la comunidad universitaria. (Ley 30.220, art.124)¹¹

¹¹ Rescatado 09.10.2024 de:

<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2817433/Ley%20Universitaria%20.pdf?v=1644428491>

En el caso chileno, la Ley de Educación Superior, Ley 21.091 (2018), no habla de RSU, pero sí de vinculación con el medio entendiendo por ello los impactos/contribución que la relación entre las IES y la sociedad generan en ese vínculo. Para ello se requiere un modelo de gestión, financiamiento y evaluación que permitan, precisamente, contabilizar aquello en vistas de la mejora continua entendiendo que lo que está en juego es el aseguramiento de la calidad.

Para Larrán y Andrades (2015) estos énfasis de la RSU pueden comprenderse desde varias teorías: Agencia, Legitimidad y Basada en recursos y capacidades. Desde la Teoría de la agencia (Santos, Núñez & Alonso, 2007) plantearán que, dado el financiamiento público de la educación superior, deben rendir cuentas de los fondos recibidos, convirtiendo la rendición de cuentas a las entidades fiscalizadoras y la sociedad como la principal herramienta para informar sobre los impactos internos y externos de los procesos. En las IES tomó el formato de auditorías y mecanismos de control de calidad como necesidad de modernizar la estructura de gestión y de gobierno de las organizaciones asumiendo, asimismo, el costo político para las autoridades institucionales de exponer visiblemente los resultados de su gestión y avances en diversos ámbitos. Se pueden realizar análisis comparados año a año mediante los Informes públicos o memorias institucionales (Larrán y Andrades 2015, p. 94).

La rendición de cuentas o la publicación de información asociada a la gestión de impactos internos y externos, no exenta de controversias, entrega una cierta legitimidad social y puede contribuir a la confianza pública que la sociedad tiene y deposita en estas instituciones (Larrán y Andrades 2015, pp. 97-98). Los mismos autores plantearán que, en contextos tan cambiantes y cada vez más exigentes para las IES, la adopción de una gestión estratégica de esta índole permite resaltar las diferencias competitivas con otras instituciones de educación superior. Algunas organizaciones verán la RSU como un elemento diferenciador que puede facilitar la generación de ventajas competitivas sostenibles en el tiempo siendo la publicación de memorias o los procesos de rendición de cuentas una de las estrategias más visibles empleadas. No obstante, este tipo de enfoque no logra incidir mayoritariamente en otras esferas o ámbitos del quehacer universitario quedando relegado a la gestión (Larrán y Andrades 2015, pp. 100).

2.4. La RSU como expresión de los diálogos de las IES con los grupos de interés

Un último enfoque de la RSU a relevar es el que entiende este concepto como un modelo de gestión y participación de los distintos grupos que interactúan en y con las IES. La teoría que subyace a esta manera de entender la RSU es la idea de los Stakeholders o grupos de interés que tiene un amplio desarrollo en los últimos 50 años (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009, Gaete 2011). Este enfoque considera a los diversos grupos e individuos afectados de una y otra forma por la existencia y acción de las IES, teniendo expectativas legítimas en relación con el funcionamiento de las instituciones de cara a la sociedad. Por estas razones, las instituciones deben reorganizar su funcionamiento para procurar mecanismos de escucha y participación de las partes interesadas, es decir, han de considerar a directivos, personal académico y de gestión, estudiantes, titulados, socios comunitarios, entidades públicas y del sector productivo, entre otros.

La *Iniciativa de Capital Social, Ética y Desarrollo* del BID relevará, a partir de su modelo de cuatro tipos de impactos, que se desprenden públicos interesados (o partes interesadas) de cada ámbito, comprendiéndolas como *cualquier individuo o grupo que pueda afectar o ser afectado por las políticas, objetivos, decisiones y acciones de una organización, en este caso la universidad*. (Vallaey, De la Cruz, & Sasia, 2009, p. 10). Enlistará como los grupos más habituales al quehacer universitario: Personal no docente, Personal docente-investigador, Autoridades, Estudiantes, Proveedores, Egresados, Empleadores, Competidores, Comunidades locales, Organizaciones socias, Estado, entre otras personas y grupos.

Las IES han de generar modelos de gestión y gobernanza que permitan identificar dichas expectativas, darles cause y respuesta. Como dice Gaete (2011) la participación de los diversos grupos de interés en los procesos de evaluación de la gestión universitaria se convierte en un indicador transversal de RSU. Algunos autores consideran que este enfoque es uno de los que mejor

define la RSU en el ámbito de las IES y plantearán que *las IES son el único sector en el que se integran diferentes demandas de los agentes sociales, ya que las IES tienen una clara vocación pública y de responsabilidad social, en el contexto de que es la sociedad la que delimita las responsabilidades de la universidad.* (Larrán y Andrades 2015, p. 96)

En este sentido, y siguiendo la propuesta de Gaete (2012), los autores recién mencionados entienden que

La teoría de los stakeholders podría ser el enfoque conceptual que mejor ampara la comprensión del significado y el ámbito de aplicación del concepto de RSU, en la medida que una universidad socialmente responsable será aquella que asuma los intereses y necesidades de las personas, grupos o instituciones con las cuales se relaciona, en la búsqueda de compatibilizar objetivos organizativos y sociales, gestionando a su vez los impactos cognitivos, educativos, sociales o ambientales que la actividad de la universidad genera. (Larrán y Andrades 2015, p. 102)

La participación de diversos grupos de interés en los procesos de evaluación de la gestión universitaria resulta transversal en esta perspectiva. Esto requiere a las organizaciones delimitar cuáles son los grupos de interés más relevantes en un diálogo permanente y fecundo con la sociedad. Requerirá, asimismo, reestructurar los sistemas de gobernanza y de rendición de cuentas de la universidad para que la participación de las personas y colectivos sea sustantiva en dichos procesos (Santos, 2007; Casani, 2010; Gaete, 2011)

Este enfoque puede esconder un peligro referido a que son las mismas IES quienes determinan e identifican “sus” grupos de interés, así como también a qué “demandas” atender y a cuáles no. En cuanto al significado intersubjetivo de la responsabilidad, De la Cruz y Sasía (2008) plantearán que las universidades corren el peligro de ser ellas mismas las que

Deciden qué demandas atender y en base a qué criterios. Su responsabilidad está demasiado centrada y orientada por el curso de lo que quiere ser. Y corre el peligro de quedar atrapada por bloqueos o intereses que poco o nada tienen que ver con aquello de lo que realmente la universidad debe encargarse en una sociedad. Este significado es insuficiente precisamente por este motivo (...) ¿basta con que la universidad responda a una sociedad -no lo olvidemos- que sigue

excluyendo? ¿Quién decide, y en base a qué criterios, qué es aquello a lo que una universidad debe responder? ¿Cabe acaso pensar que la universidad es responsable de orientar esa respuesta no solamente para que intervenga en la sociedad, sino para que la transforme? (De la Cruz y Sasia, 2008, p. 34)

El enfoque RSU que enfatiza la relación con los diversos grupos de interés que coexisten y cohabitan las IES es, sin lugar a dudas, una posibilidad enorme de establecer diálogos consistentes y permanentes con la sociedad cuando la relación establecida implica distribución del poder y horizontalidad en las relaciones. La perspectiva RSU debería alertar a las instituciones ante cualquier asomo de paternalismo o asistencialismo que desvirtúen la relación universidad-sociedad así como también prever que la permanente tentación del extractivismo académico recurra a las comunidades y territorios sólo cuando tenga la necesidad o urgencia de información para procesos de investigación o lugares para adecuar procesos formativos de estudiantes vinculándolos con la realidad.

2.5. Conclusiones del capítulo.

Para finalizar este apartado, cabe señalar que la conceptualización de la RSU tiene en América Latina y el Caribe una de las regiones donde más se ha visto fortalecida tanto en su reflexión teórica como en sus expresiones prácticas (Duque y Cervantes, 2019; Chunga Pingo et al., 2023)¹². En buena medida esto se explica por el lugar o rol social que desempeña la educación superior y sus instituciones además de la trayectoria histórica de las universidades en la conformación de los Estado-Nación y las luchas por la equidad social y reconocimiento (CRES 2018).

El devenir de la Educación Superior en el continente tiene una estrecha relación con la conformación de los Estados, así como también en la manera de cómo las autoridades han entendido la función de este y su relación con la ciudadanía y la generación de conocimiento según concepción ideológica. Hay momentos

¹² Los dos artículos referenciados presentan un análisis sistemático y bibliométrico de publicaciones sobre RSU indexadas en WOS, SCOPUS, ERIC y SciELO entre 2001 y 2023. Ambos estudios coinciden en que las revistas iberoamericanas son las principales plataformas de publicación científica en este campo, y que los autores latinoamericanos son quienes más han investigado y publicado sobre esta concepción del rol social universitario en la región.

históricos en los que las universidades públicas se han visto fortalecidas y desplegadas masivamente y otras en las que las instituciones privadas -con y sin fines de lucro- han contribuido a la masificación de la educación superior de manera exponencial (Brunner 2020).

Por otra parte, y no menos importante, el influjo e incidencia de organismos internacionales supra nacionales ha marcado fuertemente el devenir de la educación superior en la región (Gaete 2016; 2021; Grimaldo 2017; Larrán y Andrades 2017). Uno de estos organismos internacionales ha sido la UNESCO que desde los años 90 ha contribuido en la reflexión en torno al rol social de la educación superior en la región. Las Conferencias Mundiales de Educación Superior (1998; 2009) y sus Conferencias Regionales en América Latina y El Caribe (1996; 2008; 2018) han generado orientaciones y marcado una hoja de ruta que ha incidido directamente en las instituciones de educación superior, así como también en las políticas públicas sobre la educación superior en algunos países. Una muestra significativa de ello fue la creación en 2012 del Observatorio de Responsabilidad Social en América Latina y El Caribe (ORSALC) dependiente del Instituto de Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC)¹³ que tenía por objetivo identificar y compartir buenas prácticas de RSU de las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región.

Unido a lo anterior, las mismas instituciones se han organizado en redes de intercambio y colaboración las que han sido relevantes para el fortalecimiento del rol social de las IES. Un número importante de países han organizado redes propias y otras han traspasado fronteras nacionales para conformarse en redes internacionales como revisamos en algunas conceptualizaciones elaboradas colectivamente (UCP, ODUICAL, AUSJAL, URSULA).

¹³ El Observatorio de Responsabilidad Social en América Latina y El Caribe (ORSALC) surgió como una iniciativa de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) en el año 2012. Inicialmente contó con el patrocinio de la UNESCO hasta 2019. Su objetivo principal fue promover, analizar y difundir el concepto y las prácticas de la RSU en la región, sirviendo como plataforma de intercambio y conocimiento entre instituciones de educación superior, organizaciones y la sociedad en general.

Este capítulo nos ha permitido realizar una panorámica de la RSU en América Latina relevando los diversos enfoques que han emergido en la región. Como veremos en el desarrollo de la investigación, la influencia del modelo de responsabilidad basado en la conexión social de Young nos invita a trascender las visiones tradicionales de la RSU, enfocándonos en el rol activo de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la transformación de las injusticias estructurales que persisten en nuestras sociedades.

En este capítulo hemos constatado cómo la RSU en América Latina se ha ido consolidando como un concepto clave para comprender el rol social y público de las universidades, determinada por hitos históricos, demandas sociales y lineamientos de organismos internacionales y redes universitarias. Los cuatro enfoques analizados dan cuenta de una amplia diversidad de comprensiones, que van desde la concreción de valores y principios fundacionales hasta el compromiso con el desarrollo sostenible y la gestión ética de los impactos universitarios. La coexistencia de estas perspectivas dentro de las mismas instituciones subraya la complejidad, multidimensionalidad e integralidad de la RSU.

A continuación, revisaremos cómo ha devenido la RSU en Chile con posterioridad al *Proyecto Universidad Construye País* (2001-2006) identificando hitos significativos en su desarrollo así como también aquellas nuevas expresiones o *rostros* que ha tomado esta manera de ser y hacer Instituciones de Educación Superior.

CAPÍTULO III
DEVENIR DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
EN CHILE

En coherencia con las reflexiones anteriores y a la luz de la propuesta filosófica de Iris Marion Young, se observa que la RSU en Chile ha transitado entre dos enfoques principales: como la *concreción de determinados valores y principios* y como la *expresión del compromiso institucional con el desarrollo del país y la transformación social*. Este panorama se ha enriquecido en la última década con la creciente internalización de la RSU como una gestión de los impactos internos y externos, basada en un diálogo constante con los diversos grupos de interés de las IES.

Como revisamos anteriormente, la reflexión teórica y la concreción en diversas acciones a partir del enfoque RSU en Chile son expresión viva del desarrollo histórico de la educación superior en el país y las particularidades en la relación entre las instituciones universitarias y la sociedad. Si bien no profundizaremos mayormente en el devenir de la educación superior en territorio nacional, mencionaré brevemente algunas características que sentarán las bases para comprender lo significativo del proyecto *Universidad Construye País* (UCP) para la reflexión e implementación de un modo de ser y hacer universidades de cara a los desafíos de la construcción de la sociedad en Chile.

La relación entre las universidades y la sociedad ha sido, como en buena parte de la región, expresión de instituciones que están al servicio de la construcción y desarrollo del país. Históricamente este vínculo se ha expresado bajo el concepto de extensión universitaria siendo reconocida desde antes de la icónica reforma universitaria de 1918 en Córdoba, Argentina. La “tercera misión” de las universidades, tal como se denominaba en buena parte del siglo XX, tuvo otro momento icónico en la reforma universitaria en Chile a partir de la movilización de los años 1967-1968. Dirá Brunner,

Producto de la reforma de los años 1967 y 1968, estas universidades pasan además a ser conducidas por sus respectivas comunidades, que configuran gobiernos institucionales tripartitos con participación ponderada de académicos, estudiantes y funcionarios. Esta nueva forma de generación y distribución del poder dentro de las organizaciones, junto con el surgimiento de departamentos en vez de las cátedras

y de un mayor número de académicos profesionales en vez de catedráticos honorarios, pone fin al período de las oligarquías académicas y marca el declive del antiguo régimen universitario (...) Hacia fuera, en relación con su entorno, las universidades de la reforma entran en un rápido proceso de redefinición de sus vínculos con partes interesadas externas. Se vuelven piezas estratégicas para el gobierno, por el mayor peso político y de acción social en las calles de sus estudiantes y por la administración de unas oportunidades de estudio altamente valoradas por los sectores emergentes de la clase media (...) La reforma de 1967 es una suma de procesos que nacen y se consuman dentro de las organizaciones universitarias, pero significan un primer momento de inflexión en la trayectoria de la educación superior moderna de Chile. De hecho, la reforma es la entrada de un sistema de antiguo régimen a un régimen moderno, donde se expande la profesionalización académica, las universidades adoptan una división del trabajo que por primera vez incluye sistemáticamente la producción de conocimiento, hay formas de gestión burocráticamente racionalizadas, se democratizan las formas de gobierno y se politiza el vínculo de las instituciones y del saber con la sociedad y los agentes de cambio. (Brunner, 2020, pp. 32-34)

Por otra parte, el sistema de educación superior en Chile es, desde sus orígenes, un modelo de provisión mixto con universidades tradicionales públicas y privadas, siendo ambas financiadas por el Estado, aunque con mayor o menor protagonismo del mismo según cada época. En este sentido, el sistema de educación superior padecerá un fuerte shock durante el período dictatorial (1973-1989) dejando huellas significativas en varios ámbitos: marcas indelebles en la gobernanza universitaria, en la participación de los distintos estamentos en cada institución, en la libertad de cátedra, en el rol de la educación pública y el lugar social de las universidades públicas, entre otros. Uno de los aspectos más significativos de modelo instalado por la dictadura fue la privatización del subsistema de la educación superior con la reforma del sistema en 1981, instalando la idea de la educación como bien de consumo y facilitando la creación de un vasto número de instituciones privadas para proveer educación superior. Si instala la idea de *soluciones privadas para problemas públicos* (Atria et al., 2013).

Lo anterior es uno de los aspectos relevantes para comprender la masificación acelerada de estudiantes en la educación superior chilena que implicó no sólo aumento en el número de personas que acceden a las instituciones, sino que

este hecho modificó sustantivamente el perfil y calidad de las organizaciones mismas¹⁴.

Brunner (2020) hablará del devenir de la educación superior en Chile reconociendo una serie de etapas en las que se transitará de la educación superior de élite al acceso de masas para luego hablar de, prácticamente, el acceso universal a este tipo de instituciones. Según el autor, la mayoría de estos cambios sucede en dos décadas. Las últimas dos etapas que menciona Brunner son la masificación y transformación del sistema y la universalización como la fase superior del acceso de las masas a las Instituciones de Educación Superior (IES)¹⁵. Con respecto a esto, el gradual proceso de la década de los años 90's, una vez retornada la democracia y en medio de un período de transición, el foco está puesto en ampliar y mejorar la capacidad regulatoria del Estado frente a la expansión de instituciones creadas a partir de la reforma legal del año 1981. En el año 1999 se elabora el primer esquema de aseguramiento de la calidad y acreditación de las IES. Aumentando sus obligaciones de rendir cuentas tanto a las entidades fiscalizadoras del Estado como a la sociedad en general.

Todos estos procesos de cambios influyen en la autopercepción institucional, en la manera cómo se gobiernan las universidades, en su rol en la sociedad, en quiénes componen las comunidades universitarias, en la relación con el Estado y los diversos grupos externos de interés¹⁶.

¹⁴ La reforma de 1981 al sistema de la Educación superior en Chile en plena dictadura militar significó un cambio radical tanto en la estructura y gobiernos de las universidades como en su financiamiento. Uno de los cambios más significativos fue la fragmentación de las universidades del Estado dividiéndolas en pequeñas instituciones regionales autónomas no dependientes de la Universidad de Chile. Por otra parte, otro cambio significativo fue el fomento de la competencia y la irrupción del mercado en el subsistema. Se facilitó la creación y el crecimiento de universidades privadas con escasos requisitos, marcando el inicio de una fuerte expansión del sector privado en la educación superior. (Brunner, 2020)

¹⁵ El incremento en la matrícula de educación superior en Chile durante el periodo de retorno a la democracia ha sido exponencial. La información del Ministerio de Educación da cuenta de que la cifra de estudiantes aumentó de 249.482 en 1990 a 1.341.439 en 2023, lo que representa un aumento de más de un 400%. Este crecimiento acelerado da cuenta de la “masificación de la educación superior” transitando de un acceso de masas a hablar de un acceso universal (Brunner, 2020). Información de matrícula rescatada el 25.03.2025 en: <https://www.mifuturo.cl/sies/>

¹⁶ Vinculado con la nota al pie anterior, los académicos Zarzuri & Vásquez plantearán que al analizar la Encuesta CASEN (1990-2022) se revela un aumento significativo y sostenido en el acceso a la Educación Superior durante las últimas tres décadas. Mientras que en 1990 solo el 18% de los jóvenes entre 18 y 24 años participaba en la educación superior, esta cifra se elevó al 52% en 2022. Al observar con más detalle los datos por nivel de ingreso, se observa un

En estos contextos se pone en marcha -gracias al liderazgo de Mónica Jiménez De la Jara- el Proyecto Universidad Construye País (UCP) generando espacios de reflexión y diálogos transversales en diversas universidades de Chile durante aproximadamente 5 años. A continuación, revisaremos en qué consistió el proyecto y cómo, a partir de éste, se instala el concepto de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en Chile expandiéndose a otros países de la región.

3.1. Proyecto Universidad Construye País (2001-2006)

El Proyecto Universidad Construye País (UCP) (2001-2006) es, sin lugar a duda, uno de los hitos más significativos de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en Chile. Así lo reconocen diversos proyectos nacionales e internacionales y es vasta la literatura que lo referencia como una iniciativa ícono de la reflexión y expansión de la RSU tanto en Chile como en Ibero América (Martí Noguera y Martí-Vilar, 2013; Gaete, 2016; 2021; Valleys y Álvarez, 2019; Pizarro y Hasbún, 2019).

UCP surge como un intento por dar respuestas a un incipiente malestar presente en las universidades chilenas sobre el rol de las universidades en el desarrollo y construcción del país. La sociedad chilena llevaba más de 10 años del retorno a la democracia siendo incapaces de construir un proyecto país que incluyera a la diversidad de grupos y voces en un diálogo social y político de amplio margen. Este diagnóstico crítico reconoce a las universidades un rol fundamental en estos procesos y, por lo mismo, el Proyecto UCP tiene como origen un cierto malestar, así como también un sueño colectivo.

En las etapas iniciales del proyecto se constata que las universidades estaban - en su mayoría- concentradas en lograr su sobrevivencia económica, consumidas por el pragmatismo y la inmediatez que les imponía un sistema de financiamiento

aumento sostenido en la participación de jóvenes de los deciles de menores ingresos autónomos. Específicamente, la participación de jóvenes del decil de menores ingresos autónomos aumentó del 6% en 1990 al 44% en 2022, lo que evidencia un aumento significativo en todos los deciles más vulnerables. Estos datos sugieren una disminución notable en la brecha de acceso a la educación superior entre jóvenes de mayores y menores ingresos. Rescatado el 25.03.2025 de <https://www.academia.cl/la-participacion-de-jovenes-de-menores-ingresos-en-la-educacion-superior-y-gratuidad/>

cada vez más competitivo y exigente (UCP, págs. 18-19). En sintonía con lo anterior, se percibe un abismo entre las declaraciones de principios institucionales (Misión, Visión y Valores) y la realidad de la práctica cotidiana de las casas de estudios. Aquellos deseos institucionales muchas veces quedaban en el papel sin la capacidad de ser puestos en juego especialmente en la generación de vínculos de cooperación al interior de las universidades y entre las instituciones. Se constató la ausencia de una manera de ser y hacer universidades que colaborasen inter institucionalmente en pro del desarrollo de Chile tomando conciencia de que la responsabilidad social en las instituciones no está integrada estructuralmente en sus funciones propias.

Esa sensación de malestar puso en evidencia la necesidad de profundizar en la pregunta por el sentido de ser universidad en el Chile de inicios del siglo XXI de cara al Bicentenario de la independencia del país (2010). Detrás de ese malestar se vislumbró un anhelo de universidad vinculada con su entorno local, nacional e internacional, siendo un actor relevante en la construcción de la sociedad y de un proyecto país. Instituciones capaces de observarse a si mismas como un todo unitario con diversidad de funciones y actores (funcionarios, académicos y estudiantes) procurando servir a objetivos comunes. A partir de estos anhelos, y aprovechando una serie de circunstancias nacionales e internacionales tales como la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 (Paris) que impelían a las universidades un compromiso mayor en el desarrollo sostenible y justo de las sociedades, se construye en Chile colectivamente el Proyecto Universidad Construye País liderado por Mónica Jiménez De la Jara¹⁷ logrando

¹⁷ Mónica Jiménez de la Jara fue la principal impulsora en Chile de la RSU. Nació en Santiago el 25 de diciembre de 1940. Orienta su carrera profesional estudiando Trabajo Social en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Terminado sus estudios, junto con su trabajo académico y de dirección en la Escuela de Trabajo Social de la PUC, dirige la Comisión Justicia y paz de la Conferencia Episcopal de Chile, durante los duros tiempos de la dictadura. En 1988, con ocasión del plebiscito que definiría el camino de recuperación de la democracia, crea la Corporación Participa, cuyo propósito fue entregar educación cívica a la población en aquella coyuntura crucial, así como forjar una ciudadanía activa y participativa en los asuntos de interés público. Hacia el año 2000, enfoca su atención en los procesos e instituciones educacionales, tanto a nivel escolar como superior. Es así como crea la Corporación Aprender, enfocada a generar modelos y experiencias escolares en sectores populares, convoca al foro Aequalis, para promover la calidad y la equidad en la educación superior y lidera el proyecto Universidad Construye País. El reconocimiento de su trabajo en este ámbito la lleva a la rectoría de la Universidad Católica de Temuco (2004) y posteriormente a ministra de Educación en el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet (2008), de quien fue también embajadora en el Vaticano y en Israel (2014) durante su segundo mandato. Estaba en este último cargo cuando

sumar un número importante de instituciones de todo el país a partir del compromiso de sus máximas autoridades en este proyecto.

El anhelo o sueño de universidades responsables está muy bien expresado en palabras de Mónica Jiménez en la inauguración del Seminario “Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente”, que tuvo lugar en la Universidad de Concepción en mayo del 2003, luego de dos años de haber iniciado el proyecto:

Soñamos con expandir el concepto y la práctica de la RSU en las universidades y los universitarios. Soñamos que era posible que las nuevas generaciones, por estar siendo formadas en universidades socialmente responsables, estuvieran dispuestas a participar creando un mundo más justo, pacífico y ecológico. Soñamos que los jóvenes saldrían de las universidades comprendiendo que sus vidas están íntimamente conectadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos (...) (UCP, 2003, págs. 10-11)

Este sueño se fue materializando en el compromiso de las instituciones, en la diversidad y alcance de las actividades desarrolladas en el transcurso del Proyecto quedando evidenciado tanto en el Documento final del proyecto (UCP, 2006) así como también en los tres cuadernillos de cada año de trabajo (UCP 2003).¹⁸

El propósito de UCP fue expandir la responsabilidad social en el sistema universitario chileno y fue organizado y desarrollado en una alianza entre Universidades chilenas y organizaciones de la sociedad civil (Fundación Avina y Corporación Participa). El Proyecto, que al principio contó con 7 universidades, se desarrolló con la participación institucional de 13 universidades (públicas y privadas) chilenas con sedes en todo el territorio nacional siendo instituciones de alto prestigio, así como parte sustantiva del Consejo de Rectores y Rectoras de

enferma, debiendo regresar al país. Mónica Jiménez de la Jara fallece el 25 de agosto de 2020. Rescatado el 01.10.2024 de: <https://www.pucv.cl/uuaa/resignificando-rsu-chile/noticias/semblanza-monica-jimenez>

¹⁸ En la página web del Proyecto Resignificación de la RSU se pueden obtener los Informes intermedios y finales del Proyecto Universidad Construye País. Rescatado el 10.04.2025 de: https://www.pucv.cl/uuaa/site/edic/base/port/resignificando_rsu_chile.html

universidades chilenas (CRUCH). Una muestra de ello es que 12 de las 13 universidades del proyecto son parte de esta Red de instituciones.¹⁹

Las universidades participantes fueron:

Tabla 1. Universidades partícipes Proyecto UCP

	Universidad	Pública o Privada	Confesional	Ciudad
1	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Privada	Si	Valparaíso
2	Universidad Técnica Federico Santa María	Privada	No	Valparaíso
3	Pontificia Universidad Católica de Chile	Privada	Si	Santiago
4	Universidad Alberto Hurtado	Privada	Si	Santiago
5	Universidad de Concepción	Privada	No	Concepción
6	Universidad Católica de Temuco	Privada	Si	Temuco
7	Universidad Austral	Privada	No	Valdivia
8	Universidad de Playa Ancha	Pública	No	Valparaíso
9	Universidad de Valparaíso	Pública	No	Valparaíso
10	Universidad de Chile	Pública	No	Santiago
11	Universidad de Santiago	Pública	No	Santiago
12	Universidad del Bio Bio	Pública	No	Concepción
13	Universidad de la Frontera	Pública	No	Temuco

El Proyecto UCP, para dar concreción a su propósito, elaboró una estrategia y plan de trabajo bastante ambicioso que diera cuenta de diversas etapas para la promoción e instalación de la RSU en las instituciones. La estrategia utilizada para ello contó con cuatro componentes y etapas de trabajo (UCP, 2006, págs. 21-33):

¹⁹ El Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), es un organismo colegiado, autónomo, con personalidad jurídica de derecho público, conformado por las rectoras y rectores de las treinta universidades estatales y públicas no estatales del país, presentes a lo largo de todo el territorio nacional. Su propósito esencial es asesorar al Ministerio de Educación en el diseño de las políticas públicas, así como ser en un referente de calidad y excelencia, equidad e inclusión, movilidad social y progreso colectivo e individual, descentralización y desarrollo territorial. Este deber es un mandato como institución, organismo colegiado y también, una obligación moral para cada una de las instituciones que configuran el CRUCH. Además de su rol público, cumple con un rol de articulación: entre la red de universidades que integran el CRUCH; entre el Estado y los territorios, a través del trabajo coordinado de las universidades; y entre las universidades del CRUCH y otros organismos e instituciones, a nivel nacional e internacional. Rescatado el 01.10.2024 de: <https://consejodirectores.cl/>

Sensibilización de las universidades participantes

En esta etapa se buscó comprometer a las más altas autoridades de cada institución para darle más institucionalidad al proyecto, así como instalar la temática en las redes de universidades más significativas del país como lo es el CRUCH. Además de lo anterior, se crearon comunidades de académicas/os de cada universidad quienes colaboraron entre sí para el desarrollo del proyecto. Fueron apropiándose del mismo como causa común, dieron contenido compartido al proyecto mediante Seminarios ²⁰ y reuniones de trabajo, desarrollaron la planificación estratégica del UCP de manera participativa y se generó una página web compartida para socializar los principales avances y resultados del proyecto.

Elaboración de marco conceptual compartido en torno a qué es la RSU

Este fue uno de los principales desafíos del proyecto puesto que no había una definición consensuada en torno a qué se entendería por RSU. Se definió la RSU como *la capacidad que tiene la universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la comunidad universitaria y el país en que está inserta* (UCP, 2006, p.14). La RSU es una manera de ser y hacer universidad y no una serie de acciones que realizan -o debieran realizar- las universidades. Esta perspectiva o enfoque debiera impregnar todas las funciones de la universidad procurando que la RSU no se convirtiese en un objeto o un tema más del quehacer universitario. Esta opción conceptual se consideró un verdadero “giro copernicano” en el desarrollo del proyecto.²¹

²⁰ Primer Seminario “Asumiendo el País: Responsabilidad Social Universitaria”, se realizó los días 13 y 14 de junio del 2001 en el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Segundo Seminario “La Universidad Construye País. La Responsabilidad Social de la Universidad de cara al Chile del 2010”, se realizó en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso los días 24 y 25 de octubre de 2002. Tercer Seminario “Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente” se realizó los días 8 y 9 de mayo de 2003 en la Universidad de Concepción.

²¹ Cabe señalar que esta definición de RSU propuesta en UCP tuvo diversas manifestaciones y desarrollos en el mismo transcurso del proyecto. Según se consigna en el Informe Final (2006) la Universidad de Concepción generó un proyecto de investigación asociado a la Facultad de Psicología de dicha casa de estudios que profundizó en los comportamiento o actitudes

Otro lineamiento relevante en la elaboración del marco conceptual consensuado fue la determinación de una serie de valores y principios en torno a la RSU. La conceptualización de la RSU se construyó a partir de una “constelación” de principios y valores, organizados en tres ámbitos: 1) Plano personal; 2) Plano social y 3) Plano universitario (UCP, 2006, p.26). Los principios y valores que orientan la RSU son los siguientes:

- *Valores del plano personal:* Dignidad, libertad e integridad;
- *Valores del plano social:* Bien común y equidad social, Desarrollo sostenible y cuidado del medio ambiente, sociabilidad y solidaridad para la convivencia, aceptación y aprecio de la diversidad, Ciudadanía, democracia y participación;
- *Valores del plano universitario:* Compromiso con la verdad, excelencia y interdependencia e interdisciplina.

Junto a la conceptualización compartida y la definición de valores y principios se elaboró un instrumento de autoevaluación²² para observar cómo los diversos integrantes (estudiantes, académicos y funcionarios) de las comunidades universitarias perciben la RSU en su institución. La herramienta consta de un cuestionario con 66 preguntas que reconocen la presencia y el grado de desarrollo en el quehacer universitario de los 11 principios y valores relevados en UCP (UCP, 2006, pp. 59-77). Esta herramienta de autoevaluación permitió a las universidades reconocer el grado de desarrollo de los principios y valores, así como también relevar buenas prácticas desde la perspectiva RSU en las distintas funciones del quehacer universitario: docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

socialmente responsables. Este proyecto desencadenó posteriormente en el MECESUP UCO 0303 con la participación de varias universidades del Proyecto UCP el que se revisará más adelante.

²² Si bien el instrumento sufrió modificaciones en el transcurso del proyecto, su primera versión se tituló “Observando la Responsabilidad Social Universitaria” y fue elaborado el año 2002 (UCP, 2006, pág. 27)

Instalación de la RSU en las universidades participantes

Esta fase fue comprendida como la instalación y expansión del concepto y prácticas RSU en las universidades participantes del proyecto. Para ello se elaboró y ejecutó un conjunto de actividades que ayudaron a operacionalizar e incorporar estratégicamente el concepto al interior de las casas de estudios. En el *Informe Final* (UCP, 2006) se mencionan varios hitos significativos y estratégicos de las universidades participantes mediante los cuales la RSU fue impregnando estructuralmente la manera de ser y hacer de las instituciones. Asimismo, se fueron conceptualizando y consolidando acciones como prácticas permanentes de la RSU en diversas funciones sustantivas de las universidades siendo uno de los hitos más relevantes los posteriores proyectos MECESUP del Ministerio de Educación que revisaremos como *huellas* del proyecto UCP.

En esta fase se desarrollaron acciones con diversos actores de la comunidad universitaria para expandir el concepto y enfoque RSU y procurar su transversalización. Con estudiantes se realizaron estudios, investigaciones, seminarios y encuentros nacionales que pretendieron promover la RSU en los liderazgos estudiantiles y la generación de masa crítica al respecto. Con académicas/os se fue ampliando la consolidación de líderes y equipos interdisciplinarios en cada universidad en diálogos permanentes con el equipo coordinador, así como también en el desarrollo de seminarios en distintas universidades para expandir el concepto/enfoque así como también para la generación de lazos de amistad constituyéndose en una verdadera “comunidad de aprendizaje”.

Sistematización, replicabilidad y sostenibilidad de la experiencia

Esta última etapa del proyecto buscó sentar las bases para la continuidad del proyecto más allá de los fondos entregados por la Fundación Avina y dotar de institucionalidad a sus intuiciones. En el *Informe Final* (UCP, 2006) se menciona que son acciones que se estaban desarrollando sin ver sus resultados, no obstante, dan cuenta de tres líneas de trabajo: (1) Desarrollando una experiencia demostrativa sobre la manera que la Universidad se puede vincular con el país

al que pretende servir; (2) Apoyando experiencias de instalación de la Responsabilidad Social en los procesos claves de la Universidad, especialmente en la docencia y en la gestión; (3) Incentivando iniciativas que sistematicen y den cada vez más visibilidad a la Responsabilidad Social Universitaria.

A partir de lo anterior, se destacan acciones como el Proyecto Chile Regional 2020, el Proyecto MECESUP liderado por la Universidad de Concepción enfocado a la enseñanza-aprendizaje de la RSU, acciones asociadas a la instalación de una gestión universitaria con enfoque RSU y la articulación con redes nacionales e internacionales con el objetivo de dejar un legado y favorecer la ampliación del enfoque. Esto último significó abrir contactos con organizaciones nacionales e internacionales tales como UNESCO, Red Universia del Banco Santander, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) o el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID).

Las etapas y su desarrollo quedaron plasmadas con detalle en el documento final del proyecto UCP que lleva por nombre *Responsabilidad Social Universitaria: Una manera de ser universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena* (UCP, 2006). Este texto da cuenta no sólo de los resultados de las distintas etapas del proyecto sino también desarrolla el marco teórico asociado, releva sus principales hallazgos y aprendizajes (UCP, 2006, pp. 34-39) y da espacio y voz para quienes lideraron los procesos en cada una de las universidades participantes destacando algunos hitos significativos en la implementación de la RSU en cada institución, así como también comparten su testimonio participando en dicho proyecto.

Según Gaete (2016), un hecho relevante del proyecto UCP fue el importante reconocimiento internacional a esta iniciativa por sus aportes al análisis e investigación de la RSU como una experiencia destacada. El reconocimiento del proyecto UCP en la instalación de la reflexión e implementación de la RSU en América Latina es valorado por las distintas redes inter universitarias que ven en este proyecto un hito significativo de la RSU así como también en las diversas referencias bibliográficas sobre esta iniciativa en artículos y libros que destacan su carácter práctico como proceso de implementación de la RSU, la

sistematización de sus experiencias como proyecto país o la definición de RSU aportada.

El proyecto UCP tuvo repercusiones inmediatas a su desarrollo con proyectos que buscaban fortalecer las capacidades institucionales en la perspectiva RSU que fueron financiados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y que consolidó el vínculo y la colaboración entre instituciones participantes. Asimismo, en el año 2007, se formaliza la creación de la Red Universidad Construye País conformada por las universidades que integraban el proyecto, asumiendo la Corporación Participa²³ la Secretaría Técnica de esta organización.

A continuación, profundizaremos en algunas de las repercusiones y derivados del Proyecto UCP atendiendo a sus aportes directos o indirectos en: 1) Docencia/formación; 2) Redes de colaboración y aprendizaje y 3) Nuevos rostros y énfasis de la RS.

3.2. Huellas del proyecto UCP hasta nuestros días

3.2.1 Foco Docencia/Formación (Educar para la responsabilidad social – Perspectiva ética de la formación profesional)

De manera paralela a los procesos de reflexión y participación institucional en el contexto del Proyecto Universidad Construye País, algunas universidades participantes profundizaron sobre la responsabilidad social de sus instituciones para fortalecer las capacidades institucionales en los diversos procesos del quehacer institucional. Para lo anterior, accedieron a recursos económicos dispuestos tanto por organismos internacionales (Unión Europea- Proyecto ALFA III SPRING) como del Estado de Chile a través del Ministerio de Educación para la mejora de capacidades institucionales y la calidad de la oferta académica. Un programa relevante para el financiamiento de las instituciones de educación

²³ La Corporación Participa fue una organización de la Sociedad Civil chilena, fundada en 1995 con el objetivo de promover la participación ciudadana y fortalecer la democracia a través de diversas iniciativas. Entre sus proyectos, desempeñó un rol articulador y de apoyo técnico significativo en el Proyecto *Universidad Construye País* durante su ejecución entre los años 2001 y 2006 así como con posterioridad al proyecto mismo al crear la Red Construye País (UCP, 2006).

superior fue el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (Programa MECESUP) que financió dos proyectos significativos para la elaboración e implementación de Modelos educativos con perspectiva RSU.

- **Proyectos interinstitucionales para la formación de profesionales en responsabilidad social**

En el contexto del desarrollo del tercer Seminario del Proyecto UCP que llevó por nombre *Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente* realizado en mayo del año 2003 en la Universidad de Concepción, se reforzó la necesidad de delimitar qué actitudes y comportamientos debía tener un estudiante formado en responsabilidad social así como también, avanzar en la construcción de un modelo educativo que sirviera de marco de acción para la consecución de lo anterior. Con el liderazgo de la Universidad de Concepción, un grupo de universidades participantes del UCP generaron proyectos postulados a fondos del Ministerio de Educación - Programa MECESUP²⁴ - adjudicando en dos oportunidades, permitiéndoles avanzar e implementar un modelo de formación en responsabilidad social.

Los Proyectos adjudicados -MECESUP 0303 y MECESUP 0714- dieron pasos decididos en la concreción de la perspectiva RSU definidas en el Proyecto UCP tal como se mencionaba en los objetivos de la última etapa del proyecto orientada a la implementación de acciones bajo este enfoque. El primero de ellos fue un plan piloto trabajado con estudiantes, docentes y funcionarios focalizado en evaluar comportamientos socialmente responsables de las 6 universidades participantes. El segundo de ellos profundizó en los resultados para implementar el Modelo educativo elaborado. En ambos proyectos se contó con la amplia participación y formación de estudiantes y docentes de las universidades parte del proyecto.

²⁴ El Programa MECESUP del MINEDUC tuvo como objetivo dotar de competencias institucionales que permitiesen mejorar la calidad de la oferta educacional, aumentar la competitividad de las instituciones en el plano internacional, explicitar la contribución de los procesos formativos e investigativos al desarrollo económico y social del país, entre otros. Tal como revisamos anteriormente, estos procesos se dan en el contexto de plena expansión de la matrícula universitaria y el robustecimiento de las capacidades del Estado para colaborar con las mejoras de las instituciones, así como también en la propia capacidad del Estado de hacer seguimiento y fiscalizar a las organizaciones educativas en la provisión de servicios de calidad a las y los estudiantes asegurando un acceso equitativo a la educación superior.

En sintonía con lo anterior, 6 instituciones participantes del proyecto UCP y pertenecientes al Consejo de Rectores de las universidades chilenas (CRUCH), adjudicaron y desarrollaron dos proyectos MECESUP en vistas de identificar valores/actitudes/comportamientos propios de la RSU para generar -a partir de ello- un modelo educativo que permitiese educar y formar a estudiantes en la responsabilidad social. A continuación, detallaremos los dos proyectos.

- ***Formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su responsabilidad social (MECESUP UCO 0303) 2004-2007***

El primer proyecto tuvo por título *Formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su responsabilidad social* teniendo por objetivo principal *Lograr, en las universidades asociadas al proyecto, la formación de profesionales, con valores, actitudes y comportamientos que favorezcan el ejercicio de su responsabilidad social*. Este proyecto contó con la participación de 6 universidades ²⁵ UCP siendo coordinadas por la Universidad de Concepción.

El proyecto surge a partir de la motivación de Mónica Jiménez (líder del proyecto UCP) quien sumó a varias instituciones a la idea de hacer sustentable el UCP en el ámbito de la docencia. Esta idea inicial fue muy bien recibida en el equipo de la Universidad de Concepción quienes venían trabajando en una investigación al respecto que fue, precisamente, presentada en el tercer Seminario UCP *Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente* realizado en la misma Universidad de Concepción en mayo de 2003. El proyecto contó con un equipo de trabajo de las 6 universidades participantes además de un Consejo Directivo interinstitucional (UCP, 2006).

Para alcanzar el objetivo general del proyecto se elaboraron e implementaron una serie de objetivos específicos atingentes con resultados destacados en distintas áreas de trabajo incorporando a los distintos actores relevantes, a

²⁵ Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, Universidad de Valparaíso, Universidad del Bío Bío y Universidad Austral.

saber, estudiantes, docentes, profesionales de gestión (UCP, 2006, págs. 191-197).

Se elaboró un listado de valores, actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de la responsabilidad social explicitando las competencias que debe exhibir el nuevo profesional al momento de su egreso de la universidad. Para ello se elaboró un sistema de evaluación e instrumentos para su identificación. Posteriormente, se realizó una evaluación diagnóstica de 5.500 estudiantes de las seis universidades participantes en autoatribución de comportamiento socialmente responsable en valores y en actitudes asociados a la Responsabilidad Social (Navarro, Boero, Jiménez et al., 2010; 2012). Esto último permitió la definición de indicadores conductuales de comportamiento socialmente responsable, por carrera, que describe en forma explícita los comportamientos presentes, que debe exhibir el nuevo profesional al momento de su egreso de la Universidad (Navarro, Boero, Jiménez et al., 2010).

El proyecto fortaleció las capacidades de un equipo académico interdisciplinario para integrar la responsabilidad social en la formación de estudiantes y docentes. Este proceso incluyó el desarrollo de habilidades personales e interpersonales, la implementación de metodologías innovadoras de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de aprendizajes. Para apoyar esta labor, se elaboró una *Guía práctica para la enseñanza-aprendizaje de la RS* y se ofrecieron instancias de perfeccionamiento docente a todas las universidades participantes (Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, & Universidad de Talca, 2010).

Por último, se trabajó en la confección de currículo que incorporaran la responsabilidad social como objetivo transversal fundamental como competencias genéricas a través del cumplimiento de diversos objetivos del área cognitiva, afectiva y conductual. Esto implicó incorporar nuevos contenidos transversales, metodologías y estrategias de evaluación, en el currículum de las carreras de las universidades asociadas.

A partir de los resultados de la evaluación diagnóstica en estudiantes (Navarro, Boero, Jiménez et al., 2010)., las académicas responsables de cada universidad profundizaron en sus resultados destacando algunos hallazgos relevantes para la formación en responsabilidad social. Se constata una baja auto atribución de comportamientos socialmente responsables destacando la convivencia social, por su alta frecuencia de realización y orientación hacia el bienestar de todos, entre aquellos comportamientos incluidos en una de las diez categorías medidas. Esta se refiere a los comportamientos de una vida en comunidad acorde con las normas y necesidades individuales y grupales. La misma investigación (Universidad de Concepción et al., 2010) mostró diferencias significativas para el comportamiento socialmente responsable: (1) entre hombres y mujeres, destacando las mujeres; (2) entre estudiantes de primer y cuarto año, destacando los estudiantes de cuarto año; (3) y el área de pertenencia de la carrera, destacando las áreas de ciencias sociales-humanidades (Navarro, Boero, Jiménez et al., 2010, págs. 125-126).

- ***Implementación de un modelo educativo para educar en la responsabilidad social (MECESUP UCO 0714) 2008-2010***

El segundo proyecto se tituló *Implementación de un modelo educativo para educar en la responsabilidad social* teniendo por objetivo *Replicar, ampliar y validar el Modelo Educativo resultante del MECESUP 0303 para la formación en la competencia genérica de RS en las universidades que conformaron la red*. Este proyecto no contó con la participación de las mismas instituciones del proyecto anterior, aunque siguió coordinado por la Universidad de Concepción²⁶.

El MECESUP UCO 0714 (2008-2010) da continuidad al 0303 formalizando e implementando un Modelo Educativo en responsabilidad social. Este segundo proyecto finaliza con la entrega de un documento que da cuenta del modelo ofreciendo orientaciones para su implementación considerando condiciones académicas para la enseñanza de la RS, haciendo hincapié en las competencias y niveles de aprendizaje que se pretende desarrollar en los estudiantes además

²⁶ Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera y Universidad de Talca.

de incorporar sugerencias metodológicas para las y los docentes (Universidad de Concepción et al., 2010, p.2).

El modelo educativo considera que para avanzar en la enseñanza de la responsabilidad social se precisa entenderla desde un currículum por competencias que incorpore las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental. El modelo propuesto incorpora las experiencias y conocimientos de la filosofía, psicología cognitiva, psicología constructivista y los cambios en el mundo del trabajo (Universidad de Concepción et al., 2010, p.5). De esta manera profundiza y trabaja en un modelo actualizado de competencias.

La propuesta desarrollada por estas universidades elabora un concepto de responsabilidad social directamente relacionado con una competencia genérica del perfil del estudiante, considerando valores, competencias y actitudes claves para desarrollar las propias potencialidades en pro del bien común y de la sociedad.

El modelo educativo entiende la Responsabilidad Social como la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y se ejerce, cuando corresponde, desde algunas personas hacia todas las otras, favoreciendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes más allá de los impedimentos estructurales de carácter económico, social, político o cultural (Universidad de Concepción et al., 2010, p. 6).

En este modelo, el perfil y rol del docente es fundamental para la enseñanza de las competencias de responsabilidad social. El Proyecto elabora una serie de actitudes que se deben considerar a la hora de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en responsabilidad. Algunos de ellos son: interés y dominio de lo transversal relacionado a la RS; interés por el aprendizaje y sus procesos de implementación; manifestación explícita de comportamientos socialmente responsables asumiendo compromisos personales por la transformación de la sociedad; flexibilidad en la enseñanza poniendo atención a

los aprendizajes significativos del estudiantado (Universidad de Concepción et al., 2010, p. 22).

Por último, el Modelo educativo elaborado por las universidades en el contexto del MECESUP UCO 0714 pone su atención en una serie de metodologías recomendadas para la formación de profesionales socialmente responsables. Enumera y profundiza en cuatro metodologías que comenzaban a ganar protagonismo en el ámbito de la innovación docente: (1) Aprendizaje basado en problemas; (2) Aprendizaje por proyectos; (3) Aprendizaje Servicio; (4) Aprendizaje colaborativo (Universidad de Concepción et al., 2010, p. 23-25).

Si bien las diversas metodologías tienen algunas diferencias, todas consideran un rol activo y participativo de las y los estudiantes en el proceso, procuran el aprendizaje situado al contexto y a problemáticas sociales, consideran espacios de diálogo y reflexión crítica de la realidad e incorporan instancias de evaluación del proceso que permita colectivamente valorar los aprendizajes de las experiencias vividas.

La metodología Aprendizaje Servicio es la que, en Chile, más desarrollo ha tenido en su implementación y divulgación (Pizarro y Hasbún, 2019). Por lo mismo, profundizaremos en ella en el apartado sobre *Nuevos rostros de la RSU* dado su alcance y proyecciones a nivel nacional e internacional.

- **Ampliando la responsabilidad social a la relación con el mundo del trabajo (Proyecto ALFA III SPRING) 2012-2014**

El Proyecto *SPRING (Social responsibility through PROsociality based INterventions to Generate equal opportunities)* surge a partir de un proceso de colaboración entre la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile y el equipo LIPA (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada) de la Universidad Autónoma de Barcelona, ampliándose a otras instituciones de educación superior de Latinoamérica. El liderazgo de la PUCV en el proyecto se debe a las capacidades institucionales existentes -tanto a nivel teórico como práctico- de la responsabilidad social las cuales venían desarrollándose desde su participación en el proyecto UCP con la conducción interna de Gladys Jiménez.

El propósito de este proyecto, co financiado por la Unión Europea, fue proponer un modelo de intervención en la universidad para generar cambios desde las estructuras en el estilo de hacer y pensar la docencia y un estilo de vinculación entre actores de interés de la universidad a través del desarrollo de un modelo educativo de innovación curricular disciplinar y profesional para la responsabilidad social a través de metodologías de intervención prosocial²⁷ que permitieran un conocimiento recíproco real, horizontal y una estima por la diversidad social entre estudiantes, docentes y empleadores.

Su foco estaba puesto en la formación integral desde los valores sociales y el desarrollo de habilidades intra, interpersonales y grupales. SPRING significó un aporte relevante en la calidad del vínculo entre las instituciones educativas y el mundo de trabajo (Proyecto Alfa III Spring, 2014, p. 10). Participaron 7 universidades Iberoamericanas²⁸.

Su diagnóstico de base es que

En Latinoamérica, aquellos que provienen de estratos socioeconómicos bajos, no sólo experimentan la dificultad de acceder a la educación superior, sino también de mantenerse con éxito en el sistema, pues estas personas no siempre cuentan a su haber con una adecuada base formativa previa, ni con recursos materiales suficientes de apoyo al estudio, o redes sociales que les permitan hacer frente a los desafíos académicos actuales y de este modo, acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones que otros estudiantes que tienen más posibilidades (más contactos, más ayuda especializada, más alternativas para elegir) (Proyecto Alfa III Spring, 2014, p. 22).

²⁷ “La Prosocialidad es un concepto surgido de la psicología como un antónimo de “antisocial”, que estudia y demuestra los factores y beneficios que las acciones de ayuda, solidaridad, del dar y compartir y cooperación, tienen para todas las personas, grupos, sociedades que se implican en ellas como autores o receptores (Roche 2010)” (Proyecto Alfa III Spring, 2014, p. 24)

²⁸ Las universidades que participaron de este proyecto fueron: Universidad Autónoma de Barcelona (España); Universidad Nacional de San Martín (Argentina); Universidad Privada Domingo Savio (Bolivia); Universidad Nacional a Distancia (Colombia); Universidad de Las Américas (Ecuador); Universidad Autónoma Metropolitana (México); Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

A lo anterior, se evidencia la falta de vínculo entre las instituciones educativas y el mercado laboral, presente ya desde la escuela secundaria. Esta desvinculación exacerba la dificultad que tienen los jóvenes más pobres de la Región para insertarse exitosamente en el mercado laboral (Proyecto Alfa III Spring, 2014, p. 23).

El proyecto SPRING centró la atención en dos aspectos para abordar la problemática antes mencionada, a saber,

1. Consolidar la calidad de la formación y la igualdad de oportunidades de acceso al mercado laboral de los jóvenes que ya están insertos en el sistema universitario, y que viven actualmente en situación de pobreza o que forman parte de colectivos desfavorecidos a través de su integración activa en espacios de formación y práctica profesional con heterogeneidad social;

2. Adecuar los planes y programas con los que se forma a las actuales generaciones y futuros profesionales, con un enfoque de Responsabilidad Prosocial, que integre las problemáticas locales con metodologías eficientes para afrontarlas aplicando valores (recursos intangibles) de manera operativa desde el propio ámbito profesional, y trabajar y entrenar habilidades que faciliten la comprensión empática de la diversidad y la colaboración entre diferentes tipos de interlocutores (Proyecto Alfa III Spring, 2014, p. 23).

La envergadura de estos desafíos requirió la necesidad de renovar el currículum por competencias en que algunas Instituciones de Educación Superior se han embarcado. A partir de ello, contribuyó a estrechar los vínculos de la universidad con el medio en todo el proceso formativo de los estudiantes y no sólo en los procesos de práctica profesional ya avanzada la carrera. Así, la formación de los estudiantes se ve enriquecida a partir del contacto con contextos reales y en alianzas con diversos actores sociales e institucionales del territorio. En este sentido, el proyecto SPRING fue pionero en Chile y Latinoamérica del movimiento posterior generado en torno a la vinculación con el medio.

A partir de metodologías participativas propias del enfoque prosocial, se realizaron numerosos grupos focales en cada territorio con diversos actores y grupos de interés: empleadores, líderes estudiantiles, estudiantes en práctica profesional, docentes tutores de prácticas profesionales, entre otros (Proyecto Alfa III Spring, 2014, p. 60).

3.2.2 Redes de colaboración y aprendizaje

Tal como mencionamos anteriormente, un hecho relevante del Proyecto UCP fue el extendido reconocimiento nacional e internacional de la iniciativa tanto en la reflexión en torno a la RSU como en herramientas concretas para su implementación y evaluación (Martí Noguera y Martí-Vilar, 2013; Gaete, 2016; 2021; Valleys y Álvarez, 2019; Pizarro y Hasbún, 2019). Cabe señalar, que en el *Documento final del Proyecto UCP* se recalcan como resultados del proceso las alianzas generadas tanto entre la diversidad de universidades que fueron parte del proyecto como con otras organizaciones nacionales e internacionales para su fortalecimiento y expansión (UCP, 2006).

En este apartado revisaremos algunas redes nacionales e internacionales han tenido sintonía en algunas dimensiones con UCP y otras que reconocen en este proyecto un aporte sustantivo a la extensión del concepto RSU en Chile y América Latina.

- **La RSU inspirada en el pensamiento social de la iglesia: RED RSU ODUCAL (Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe)**

La Red ODUCAL tiene 70 años de vida siendo un significativo espacio de intercambio y colaboración entre universidades católicas de América Latina y el Caribe. Cuenta con más de 100 instituciones asociadas divididas en 4 subregiones. Una de sus áreas de trabajo es la Red RSU ODUCAL siendo integrada -inicialmente- por 13 universidades quienes firmaron el 02 de octubre de 2015 la *Declaración de Valparaíso* (Chile, Colombia, México y Uruguay) reconociendo las reflexiones y aportes del Proyecto UCP para la promoción de la perspectiva de RSU en la región.

Actualmente la Red RSU²⁹ de ODUCAL cuenta con 39 instituciones adherentes de 14 países de América Latina y el Caribe. Además del intercambio y la colaboración entre instituciones hermanas, la Red enfatiza la dimensión identitaria y el componente valórico de la RSU en aquellas instituciones de inspiración cristiana, por ello hay un esfuerzo significativo de sintonizar la RSU con el pensamiento social de la iglesia.

La colaboración se explicita en acciones de formación en RS de estudiantes y docentes, proyectos de investigación, reflexión teórica sobre la RS, intercambio y diálogos entre estudiantes, entre otras acciones relevantes. Recientemente, luego de un trabajo de dos años, se socializó el documento marco que permite comprender la RS desde el pensamiento social de la Iglesia titulado *El enfoque de la responsabilidad social universitaria en la Organización de Universidades Católicas de América Latina y El Caribe (Oducal). Desafíos para el cuidado de la casa común (2023)*³⁰ En dicho documento identifica al Proyecto UCP como una de las experiencias más significativas en la reflexión y desarrollo de la RSU en América Latina:

El compromiso con la misión ha impulsado a las Universidades de la ODUCAL, en sintonía con otras universidades de América Latina, a concretar su posicionamiento en torno al significado y alcance de su responsabilidad con la sociedad. Para ello, se han tenido en cuenta diferentes referentes o modelos que nos han facilitado el autoevaluarnos y repensarnos en la perspectiva de la Responsabilidad Social. Entre las experiencias significativas, que consideramos referentes importantes en nuestro proceso de reflexión están, el proyecto “Universidad Construye País”, desarrollado en Chile; un gran aporte pionero que ya se encuentra en etapa de resignificación; o los avances de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) (ODUCAL, 2023, P.10)

En esta Red Latinoamericana participan 7 universidades chilenas³¹ entre las cuales están aquellas integrantes del Proyecto UCP. De este grupo -6 de 7

²⁹ Rescatado el 02.10.2024 de: <https://oducal.com/red-de-responsabilidad-social-universitaria/>

³⁰ Rescatado el 02.10.2024 de: <https://oducal.com/repositorio-documental-rsu/>

³¹ Universidad Católica del Norte; Pontificia Universidad Católica de Chile; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad Católica Silva Henríquez; Universidad Católica del Maule; Universidad Católica de la Santísima Concepción; Universidad Católica de Temuco.

universidades- surge el Proyecto *Resignificación de la RS en Chile a 20 años del Proyecto Universidad Construye País (2020-2022)* que revisaremos a continuación.

- ***Resignificación RSU a 20 años del Proyecto Universidad Construye País (2020-2022)***

El Proyecto *Resignificación de la RSU a 20 años del proyecto UCP* surge en el contexto de las movilizaciones sociales de los años 2018 y 2019 en Chile³² teniendo en las Instituciones de Educación Superior un espacio de honda reflexión, debate y propuestas. En sintonía con ello, y considerando que próximamente se cumplían 20 años del inicio del Proyecto UCP, un grupo de profesionales y académicas/os de diversas casas de estudios construyeron colaborativamente el proyecto *Resignificación RSU*.

El propósito del proyecto fue contribuir a la resignificación de la Responsabilidad Social en el sistema universitario chileno de cara a los desafíos que tiene el Chile actual a 20 años de iniciar el Proyecto *Universidad Construye País*. Esta iniciativa incorporó tanto a las instituciones que participaron del proyecto UCP como también a otras instituciones que se sumaron con posterioridad a dicho proyecto³³.

El proyecto consideró 4 etapas para su desarrollo en vistas de relevar el estado del arte de la RS en Chile³⁴. La iniciativa dio inicio con un autodiagnóstico institucional buscando indagar sobre las huellas del Proyecto UCP en cada

³² En mayo de 2018 un número importante de universidades chilenas fueron ocupadas por estudiantes que reclamaban el fin del acoso sexual y los abusos asociados cuestiones de género en los contextos de Instituciones de educación superior. La movilización se extendió por todo el país y significó cambios profundos en todos los niveles del quehacer universitario mediante aprobaciones de ley orientadas a prevenir los abusos y desigualdades con motivo de género.

³³ Las universidades participantes fueron: Universidad Católica del Norte; Universidad de Playa Ancha; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad Católica Silva Henríquez; Pontificia Universidad Católica de Chile; Universidad Alberto Hurtado; Universidad de Santiago; Universidad Católica del Maule; Universidad Católica de la Santísima Concepción; Universidad de Concepción; Universidad Católica de Temuco; Universidad de la Frontera; Universidad Austral. Considerando la variedad de instituciones del país: Públicas y privadas; confesionales y laicas; distribución geográfica en la totalidad del territorio nacional.

³⁴ Se puede revisar el detalle del proyecto y sus etapas en su página web: https://www.pucv.cl/uuaa/site/edic/base/port/resignificando_rsu_chile.html

institución, sus encarnaciones y desafíos para este nuevo escenario social y cultural. Con posterioridad al análisis de los resultados, se desarrollaron Seminarios virtuales macrozonales (zona norte, centro y sur del país), grupos focales, grupos de trabajo y una publicación que sistematizó toda la experiencia.

El proyecto logró recoger la posta de UCP reconociendo las dificultades en la implementación de la RS en cada una de las instituciones participantes. Una de las principales novedades es la explicitación de que la responsabilidad social ha de ser transversal a todo el ser y quehacer de las instituciones de educación superior, es decir, uno de los principales hallazgos es que se identificó como debilidad que a lo largo del tiempo se circunscribió la RS a la educación en valores o al aporte en el perfil de egreso de las y los estudiantes o a la vinculación con el medio – extensión o proyección social- sin que tuviera un anclaje transversal en la diversidad de dimensiones: docencia, investigación, gestión institucional y vinculación con el medio.

Se reconocen e identifican dificultades o nudos críticos para la implementación de la RS en las instituciones participantes. Tal como se menciona en el libro publicado (Varios autores, 2022) que sistematiza la experiencia, si bien hay un desarrollo e instalación de la RS en las organizaciones posicionándolo a nivel nacional e internacional, se perciben dificultades y limitaciones dada la dispersión conceptual de qué entiende cada institución por RS; a nivel de las prácticas concretas donde se explicita el compromiso siendo muchas de ellas reducidas a la dimensión de vinculación con el medio o a la metodología de Aprendizaje Servicio sin permear al resto de ámbitos universitarios y, por último, se reconocen dificultades a nivel de su institucionalización no siendo incorporada la RS de manera explícita ni en el proyecto institucional (Misión, Visión, Valores) ni en la planificación estratégica de la organización o quedando sujeta a personas concretas sin permear a toda la organización ni al cuerpo directivo.

Por último, uno de los principales aportes del proyecto al devenir de la RS en Chile -además de la colaboración y el trabajo entre instituciones de educación superior- es la actualización del concepto de responsabilidad social

considerando los desafíos del tiempo presente con un nuevo modelo de comprensión de la RS (Varios autores, 2022, p. 46).

Este modelo, siendo heredero del concepto RSU propuesto por el Proyecto UCP, lo asume y actualiza entendiendo la responsabilidad social como una manera de *ser-hacer-habitar* las instituciones de educación superior transversalizando sus principios en todas sus dimensiones (Docencia, gestión institucional, investigación y vinculación con el medio), incorporando a todos los actores de la comunidad universitaria (directivos, profesionales, docentes, estudiantes y funcionarios) en diálogo permanente con los territorios que habitan, es decir, generando vínculos bidireccionales con instituciones públicas y privadas, organizaciones de la sociedad civil, comunidades de base, entre otras. (Varios autores, 2022, p. 46).

En este apartado no profundizaremos en el proyecto Resignificación RSU dado que en el próximo capítulo de nuestra investigación indagaremos en sus resultados a partir de tres categorías de análisis: concepto, prácticas e institucionalización de la RSU.

- **Cátedra interinstitucional en Responsabilidad Social: Mónica Jiménez De la Jara (2023)**

En vistas de dar continuidad al Proyecto *Resignificación RSU* y profundizar en el modelo comprensivo RS elaborado en ese contexto, durante el año 2023 las instituciones participantes deciden organizar e inaugurar la *Cátedra interinstitucional en Responsabilidad Social: Mónica Jiménez De La Jara*³⁵.

Su propósito es abrir un espacio de encuentro y reflexión crítica entre distintos actores que componen el amplio ecosistema de las Instituciones de Educación Superior (IES), a saber, estudiantes, académicas, académicos, profesionales, instituciones públicas y privadas, comunidades territoriales para seguir

³⁵ Rescatado el 02.10.2024 de:
https://www.observatoriorsupucv.cl/files/ugd/d22e6c_e7137c3301ae4a44840b18987fac6e42.pdf

contribuyendo a la resignificación de la Responsabilidad Social en el sistema chileno de la Educación Superior de cara a los desafíos que tiene el Chile actual.

Con este propósito, busca profundizar, contrastar críticamente y difundir el modelo de RSU elaborado en el proyecto *Resignificación RSU* definido como el ser, hacer y habitar responsablemente las IES en el territorio, que recoge el contexto, la experiencia y los desafíos que les presenta la sociedad chilena y el mundo contemporáneo. Lo anterior se concreta en Jornadas de encuentros, ciclos de talleres, programas de intercambios entre instituciones, investigaciones conjuntas y publicaciones de sus resultados.

El primer Seminario Anual de la Cátedra se llevó a cabo el 21 de noviembre de 2024 en Temuco, con la Universidad Católica de Temuco como sede. El evento se centró en la escucha estudiantil y las nuevas demandas de las estudiantes en los contextos actuales.

Si bien este espacio de intercambio académico está desarrollándose y expandiéndose, actualmente está compuesta por 6 universidades chilenas³⁶ como instituciones fundadoras sumando a otras IES como adherentes además de incorporar a personas naturales como integrantes activas de la misma. Junto a lo anterior, cuenta con el patrocinio de la Red RSU ODUCAL generándose confluencias y sintonías propias de la fecunda y profunda reflexión y actualización que se está realizando en ella respecto a la Responsabilidad Social Universitaria.

- **Redes internacionales que reconocen a UCP como hito significativo en el desarrollo y expansión de la RSU en la región**

El devenir de la reflexión e instalación de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior en Chile no sólo debe su desarrollo a proyectos e iniciativas de IES chilenas, sino que éstas viven el influjo o se nutren

³⁶ Las instituciones fundadoras son: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Universidad Católica del Maule; Universidad Católica del Norte; Universidad Católica de la Santísima Concepción; Universidad Católica Silva Henríquez; Universidad Católica de Temuco.

de proyectos y redes de carácter internacional que han sido insumos significativos para su implementación a nivel local y nacional. Revisaremos brevemente algunas redes o instituciones relevantes que han identificado en el proyecto UCP como un hito relevante en su desarrollo.

- **Red URSULA (Unión de Responsabilidad Social Universitaria de Latinoamérica)**

La Red URSULA³⁷ es un espacio de confluencia y discusión entre los diferentes actores del desarrollo (sociedad civil, gobiernos, organismos internacionales, científicos, empresas), en post de un cambio profundo en torno al rol social y ambiental de las universidades, con propuestas innovadoras para que estas gestionen y ejerzan su Responsabilidad Social. Entiende la RS como una política de gestión ética integral y transversal de las tres funciones sustantivas (Formación, Investigación, Extensión) y de la administración central de la Universidad.

Esta Red está conformada por IES de América Latina además de otras organizaciones, Fundaciones y ong's. Cuenta, asimismo, con personas asociadas sin filiación institucional. Si bien su influencia en las IES chilenas no es tan significativa, actualmente participan en ella 7 universidades chilenas³⁸.

Los orígenes de esta Red se remontan a los resultados del proyecto *Iniciativa de Ética, Capital Social y Desarrollo* del Banco Interamericano para el Desarrollo (2006) que hizo hincapié en comprender la RSU con un foco en la gestión de los impactos que las instituciones educativas generar en su entorno. Junto a ello, y dado los cambios en las políticas de Educación Superior en Perú (2014), que establecen la RSU como una exigencia normativa con énfasis en la gestión de

³⁷ Rescatado el 02.10.2024 de: <https://www.unionursula.org/>

³⁸ Las universidades chilenas que actualmente son parte: Universidad Autónoma de Chile, Universidad Católica del Maule, Universidad de Magallanes, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Adventista de Chile. De este listado de instituciones chilenas sólo la Universidad de Santiago fue parte del proyecto UCP mientras que la Universidad Católica del Maule fue parte del Proyecto Resignificación RSU y es integrante de la Cátedra interinstitucional en responsabilidad social: Mónica Jiménez De la Jara.

los impactos externos de las universidades en la sociedad en diálogo con sus grupos de interés, URSULA se constituye como una organización que sirve de plataforma para el intercambio y colaboración pero también ofrece un modelo de comprensión de la RSU con dimensiones, gobernanza, indicadores y seguimiento, ofreciendo asesorías, talleres y espacios formativos. El Modelo URSULA implica 12 metas y 66 indicadores.

Para Valleys (2019), uno de los fundadores de URSULA, la RSU en América Latina se debe gracias a los esfuerzos teóricos y prácticos de la Red chilena de universidades bajo el Proyecto *Universidad Construye País* elaborando un concepto de universidad responsable que ha dejado huellas en toda la región. Destaca especialmente del Proyecto UCP, el carácter integral a todas las funciones sustantivas de las universidades (docencia, investigación, gestión y extensión) así como también el ejercicio de definir valores y principios de la RSU en el contexto de las instituciones de educación superior.

- **UNESCO (Declaraciones Mundiales; Regionales y ORSALC)**

En América Latina y El Caribe la influencia de organismos internacionales supranacionales en materia de Educación Superior ha tenido gran importancia en la elaboración de las políticas públicas y las colaboraciones entre países de la región. Algunos de los más relevantes han sido: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Unión Europea, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otros (Gaete, 2021).

En el caso específico de la UNESCO, en el ámbito de la educación superior se manifiesta de diversas maneras que mencionaremos a continuación.

En primer lugar, a través de las declaraciones de instancias globales que sirven de lineamientos u orientaciones en el desarrollo de las políticas de educación

superior en cada país (Adán et al., 2016; PNUD, 2018). Ejemplos de ello son las Declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación Superior de los años 1998 y 2009 y sus movimientos regionales expresados en las Conferencias Regionales de Educación Superior de los años 1998, 2008 y 2018. Según Represas (2015) citada por Gaete (2021), uno de los instrumentos normativos que le permiten a la UNESCO alcanzar acuerdos transversales son las: “Declaraciones”, entendidas como (...) *otra manera de establecer normas que no están sujetas a ratificación (...) enumeran los principios universales que la comunidad de Estados tiene la intención de reconocer la mayor autoridad y dar el más amplio apoyo* (Gaete, 2021, p.107).

La misma autora, señala que tanto convenios, recomendaciones como declaraciones cuentan mayormente con fuerza moral, más que normativa (Gaete, 2021, p.70).

En segundo lugar, a través de la creación de organizaciones y espacios de intercambio de buenas prácticas y colaboración como lo fue, en el año 2012, el Observatorio Regional de Responsabilidad Social para América Latina y El Caribe (ORSALC) dependiente del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). El propósito de esta organización fue identificar y compartir las buenas prácticas de responsabilidad social de las IES de la Región para ponerlas en circulación contribuyendo a la generación de una serie de lineamientos que han orientado el desarrollo conceptual y metodológico de la RS.

Además de las Declaraciones de las Conferencias Mundiales de Educación Superior (CMES 1998; 2009) mencionadas en el capítulo II, un espacio de contribución a la reflexión sobre la RS han sido los monográficos editados por la Revista Educación Superior y Sociedad (RESS). El primero de ellos se publicó el año 2008, denominado: *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. Es una de las primeras publicaciones internacionales que incorpora un artículo que da cuenta del proceso vivido en el Proyecto Universidad Construye País escrito por Mónica Jiménez De la Jara. El texto llevó por nombre *¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: Una*

experiencia concreta. Para Gaete (2021, p. 77), el Proyecto UCP es considerado como uno de los hitos más relevantes en la reflexión e incorporación de la RS en Latinoamérica.

En tercer lugar, la influencia de la UNESCO se explicita en su incidencia en las políticas públicas nacionales sobre Educación Superior. En lo referido a la instalación de la RSU este ejemplo es muy interesante. Según el completo análisis de Gaete (2021) y los estudios de Martí-Noguera, Calderón y Fernández-Godenzi (2018), países iberoamericanos como Brasil, España y Perú evidencian avances en la incorporación de la RSU en sus respectivas legislaciones nacionales sobre Educación Superior, evidenciándose en el hecho de que *el concepto de RSU permea de forma transversal a las clásicas misiones de las IES como son formación e investigación, a la par que adquiere un rol central en la evaluación y procesos de calidad* (Martí-Noguera, Calderón, & Fernández-Godenzi, 2018, p.119).

El análisis de Gaete (2021) permite destacar la influencia de las Declaraciones Mundiales en la promoción de la RSU en la región. Esto se constata al examinar las políticas públicas sobre estas temáticas en los países, donde se manifiestan los lineamientos de dichas instancias globales. Algunas directrices en estos sentidos son:

- Incluir explícitamente la RSU en los objetivos de la Educación Superior;
- Declarar la Educación Superior como un bien público;
- Explicitar el liderazgo de IES en la creación de conocimiento sobre problemáticas globales;
- Promover el pensamiento crítico y ciudadanía activa;
- Contribuir al Desarrollo Sostenible;
- Promover y proteger los Derechos Humanos;
- Formar ciudadanos éticos, democráticos, comprometidos con la paz y los DDHH; Guiarse por estándares de transparencia y acceso a la información en el funcionamiento de las IES.

En el caso chileno, Gaete (2021) observa que la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior (2018) explicita algunas de las orientaciones de las Declaraciones

Mundiales, aunque no menciona directamente la RSU. El mismo autor, a partir de la revisión de documentación relevante de la UNESCO, identifica una base teórica sólida que subraya la contribución y relevancia de este organismo en la promoción de la RS en la región durante los últimos 20 años. Sin embargo, Gaete también señala que esta base teórica no se traduce necesariamente en una incorporación efectiva de la RS en las políticas públicas de educación superior de los países de la región, limitando su influencia y su materialización en acciones estatales más allá de proyectos aislados.

3.2.3 Nuevos rostros o énfasis de la RSU

El desarrollo, divulgación y fortalecimiento de la responsabilidad social en las instituciones de educación superior chilena se ha visto impactada por otros procesos que, igualmente, han incidido en el sistema en su conjunto. Las exigencias normativas de las entidades fiscalizadoras del Estado y otros movimientos nacionales e internacionales han disipado la fuerza del concepto responsabilidad social y han desdibujado sus contornos ante la emergencia de los contextos. En este apartado revisaremos algunos de los cuales han tenido más impacto en el devenir de la RS en Chile con posterioridad al emblemático proyecto UCP.

3.2.3.1 La Vinculación con el medio (VCM) como dimensión sustantiva de los procesos de acreditación institucional

En América Latina la reflexión y debate en torno a la llamada *Tercera misión* de las universidades está en pleno desarrollo. Hay diversas corrientes que entienden esta dimensión del quehacer universitario con más o menos protagonismo. No obstante, en el caso de Latinoamérica, todas reconocen en la idea de *extensión universitaria* un antecedente que sienta las bases regionales del concepto teniendo como hito significativo la reforma universitaria de Córdoba en 1918 (Tünnermann, 1998;2003; Von Baer, 2009, Adán et al, 2016; Dougnac, 2016; Fleet, 2017; Casas y Torralbo, 2023). El movimiento y posterior reforma universitaria de Córdoba exigía, entre otras cosas, la autonomía universitaria favoreciendo la participación activa de los estudiantes en el gobierno

universitario, la docencia libre, la democratización del acceso a la universidad y el desarrollo de la extensión universitaria. Esta dimensión es comprendida como una función social que permite proyectar la cultura y vida universitaria a la sociedad y hacerse cargo de problemáticas nacionales (Adán et al, 2016).

A lo largo del siglo XX y durante el siglo XXI, se pueden observar diferentes énfasis o modelos de desarrollo de la “tercera misión” o extensión en Latinoamérica (Serna 2007; Ortiz y Morales, 2011; Dougnac, 2016; Adán et al, 2016; Casas y Torralbo, 2023), considerando una constante atención y preocupación en mantener contactos con aquellas comunidades marginadas y excluidas. El tipo de vínculo que las instituciones establecerán con las comunidades, organizaciones y territorios dependerá, en buena manera, del contexto social-político-económico así como también de la identidad institucional y proyecto educativo.

Para Serna (2007) se pueden reconocer -principalmente- cuatro enfoques o modelos: énfasis altruista (teniendo por ejemplos: brigadas o dispositivos de salud, consultorios jurídicos, pasantías sociales, entre otros); énfasis divulgativo (con foco en la transferencia de conocimientos científicos y manifestaciones culturales producidas por la universidad a las comunidades que no tienen acceso a la educación superior); énfasis crítico o concientizador (promoviendo el pensamiento crítico y transformador de la sociedad) en sintonía con la propuesta del educador Paulo Freire (1969). Freire cuestionaba la manera bancaria de entender la creación de conocimiento, enfatizando un enfoque dialógico- y un énfasis en la vinculación productiva o empresarial (mediando una mirada crítica sobre la integración de enfoques internacionales orientados a la satisfacción de demandas productivas). Según Serna (2007) este último enfoque surge a partir de los años 80’s con el objetivo de atender las necesidades de las empresas y el mercado laboral comenzando a prestar servicios pagados a la sociedad en su conjunto con especial atención al sector productivo.

A los enfoques antes mencionados, es importante destacar que en los últimos años hay una creciente discusión académica sobre el sentido de la “tercera misión” o “extensión” o “vinculación” en el contexto de la región latinoamericana.

Una muestra de aquello es cómo se denomina a esta dimensión del ser y quehacer de las IES en los distintos países de América Latina y El Caribe. El listado es amplio: Extensión, Proyección Social, Responsabilidad Social, Compromiso Social, Compromiso Público, Vinculación con el Medio, entre otras (Dougnaç, 2016). En el caso chileno, a partir de las orientaciones y disposiciones de la CNA (2003) se comenzará a llamar *Vinculación con el medio* enfatizando en los impactos internos y externos de la relación entre las instituciones y su entorno significativo.

En el caso de la educación superior chilena, el concepto de vinculación con el medio (VCM) es reforzado por las disposiciones elaboradas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) en torno a los procesos de acreditación, no obstante, fue la institucionalidad pública que le antecedió, Comisión Nacional de Acreditación de Programas de Pregrado (CNAP) quienes en el año 1999 introdujeron el concepto “Vinculación con el medio” para llamar a la tradicional Tercera Misión tomando distancia del concepto de “Extensión universitaria” con amplia trayectoria en Latinoamérica (Casas y Torralbo, 2023).

Posteriormente, con la creación del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la CNA (2010) liderado por el académico Heinrich von Baer, se avanza en la definición del concepto y sus delimitaciones. Fruto de aquel trabajo surge el documento *Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile* (2010). El documento explicita un cambio de enfoque de la relación entre las universidades y la sociedad, transitando de la idea de la “Torre de marfil” donde el conocimiento académico se transfiere de forma unilateral, vertical y unidireccional, a un enfoque en el cual las instituciones de educación superior toman contacto con la sociedad generando conocimientos conjuntos, horizontales y bidireccionales, es decir, generando impactos en los procesos académicos así como también en las comunidades externas a ellas.

El mismo documento declara que la VCM significa un *aporte insustituible para el desarrollo de sus respectivas comunidades y territorios* (CNA, 2010, p. 11), así como también es fundamental *para retroalimentar y enriquecer la calidad y*

pertinencia de sus actividades de docencia e investigación (p. 4). Se define la VCM como una *función esencial de las instituciones de educación superior de Chile, expresión substantiva de su responsabilidad social, integrada transversalmente al conjunto de las funciones institucionales* (CNA, 2010, p. 16), cuyo propósito es *contribuir al desarrollo integral, equitativo y sustentable de las personas, instituciones y territorios del país* (CNA, 2010, p. 16). Este es el único documento que vinculará expresamente la VCM como expresión concreta de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

Posteriormente, la CNA publicará el Reglamento Oficial para los procesos de acreditación institucional (2013). Dicho documento toma distancia de la relación expresa entre VCM y RSU entendiéndola como un área electiva de acreditación y definiéndola como,

(...) el conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales. (CNA, 2013, p. 10)

Las instituciones, para acreditar esta área, deberán contar con políticas, mecanismos y financiamiento sistemático, así como también evaluar el impacto interno y externo de su vinculación.

Con la actualización de la Ley de Educación Superior (Ley 21.091, 2018) se declara la VCM como una dimensión obligatoria para los procesos de acreditación institucional, expresando:

La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de vinculación bidireccional con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país. (artículo 81)

En los procesos de acreditación institucional la VCM es una de las dimensiones obligatorias a acreditar. Esta dimensión está compuesta por los criterios 11 y 12 fijados por la CNA (2021).

En el criterio 11 *Política y gestión de la VCM* se plantea que

La función de vinculación con el medio es bidireccional, es decir, corresponde a una construcción conjunta de la universidad con sus grupos relevantes de interés. Se explicita en políticas y mecanismos que señalan propósitos y acciones para los ámbitos de interacción definidos institucionalmente. (CNA, 2021, p.17)

Determinando 3 niveles de desarrollo de la dimensión:

Tabla 2 Niveles Criterio 11 CNA

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Existe una política y modelo de VCM coherente con la misión, valores y propósitos institucionales, que declara los impactos externos e internos que se esperan de su implementación.</p> <p>La política define los objetivos y propósitos de la VCM. Cuenta con recursos y medios de gestión para la planificación y ejecución de las acciones comprometidas.</p> <p>El modelo se sustenta en una política de naturaleza bidireccional, que ha sido diseñada colaborativamente por la universidad y los grupos relevantes de interés que ésta ha definido.</p>	<p>La política y modelo VCM bidireccional se aplican en toda la universidad.</p> <p>Los ámbitos de VCM se encuentran identificados, formalizados y se aplican sistemáticamente en las acciones realizadas por la universidad.</p> <p>Los instrumentos de VCM están orientados al logro de los impactos externos e internos esperados, y cuentan con indicadores que permiten el seguimiento periódico de éstos.</p>	<p>El seguimiento de los indicadores de impacto de las acciones comprometidas permite realizar ajustes a su planificación y ejecución cuando es necesario.</p> <p>Existen instrumentos para fomentar la contribución de las acciones de VCM a la formación de las y los estudiantes en todos los niveles, así como su articulación con las actividades de investigación, creación y/o innovación que se realizan en la universidad.</p>

Por otra parte, el criterio 12 *Resultados e impactos de la vinculación con el medio* plantea: *La universidad realiza acciones de vinculación con el medio que tienen un impacto positivo en su entorno significativo o a nivel nacional, y en la formación de las y los estudiantes, así como en otras funciones institucionales (CNA, 2021, p. 18).* Determinando, al igual que en el criterio anterior, 3 niveles de avance que detallamos a continuación:

Tabla 3 Niveles Criterio 12 CNA.

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
<p>Los impactos externos e internos de las acciones de VCM son consistentes con los propósitos y metas institucionales, así como pertinentes al entorno que se ha definido como relevante por la universidad.</p>	<p>Los impactos generados por las actividades de VCM son valorados positivamente por la comunidad local o regional, especialmente por los grupos relevantes de interés definidos en las políticas institucionales.</p> <p>Los productos o resultados de las actividades de VCM son utilizados para retroalimentar el proceso de formación de las y los estudiantes y a las otras dimensiones del quehacer institucional.</p>	<p>Las acciones de VCM comprometidas y ejecutadas muestran una mejora continua en el logro de metas e indicadores de impacto interno y externo, local o nacional, y son coherentes con la política y modelo definidas para este fin.</p> <p>Es posible evidenciar un impacto positivo de las actividades de VCM en el desarrollo de los procesos formativos de las y los estudiantes, y en las actividades de investigación, creación y/o innovación realizadas por la universidad.</p>

Si bien en la Ley de Educación Superior se reafirma la VCM como una función esencial del quehacer de toda institución, no está exenta de problemáticas para su correcta implementación. Ante la Propuesta de Criterios y Estándares por parte de la CNA (2021) para los procesos de acreditación en VCM, fueron numerosas las indicaciones y críticas recibidas por diversas agrupaciones y consorcios de universidades chilenas (Casas y Torralbo, 2023). Algunas de ellas hacían hincapié en el exceso de estandarización de las instituciones desconociendo sus trayectorias y particularidades; otras apelaban a la necesidad de estándares de calidad contextualizados al tipo de instituciones y los territorios en los que están emplazadas; y otras relevaban la ausencia del propósito transformador de la VCM para el desarrollo equitativo del país. En este sentido, resulta especialmente significativo lo que expresaron las universidades del G9 al declarar la VCM como *una función esencial y transversal de las instituciones de educación superior, expresión sustantiva de su responsabilidad social y compromiso con la comunidad (...)* (G9, 2020).

Junto a lo anterior, el devenir de la VCM en las IES chilenas no ha logrado revertir algunos problemas que se extienden a lo largo de los años. Mencionamos algunos: Dificultades para su financiamiento tanto a nivel interno de las propias

organizaciones como a nivel externo con apoyos sistemáticos por parte del MINEDUC; Incapacidades de las instituciones para apropiarse del concepto VCM según su proyecto institucional con sus aspectos particulares (Fleet et al. 2017;2023); Tensiones relacionadas con la exigencia de medir impactos internos y externos de la vinculación; Dificultades de las instituciones para construir sistemas internos de incentivos para que académicos desarrollen VCM, entre otras más.

En el Documento final del Proyecto UCP se consigna que la resignificación de la RSU implica un “giro copernicano” en relación con el concepto que las IES participantes tenían del concepto que lo asociaba directamente con extensión universitaria o vinculación con el medio. Dirán,

Nuestra aproximación inicial era muy cercana a lo que se relaciona con actividades de vinculación con el medio o iniciativas de voluntariado universitario. Nuestros estudios y reflexiones nos llevaron a concebir la RSU de una manera más comprensiva de todo el quehacer universitario (...) Esta opción conceptual fue clave para la orientación del Proyecto, ya que de haber concebido en un principio la Responsabilidad Social como un determinado tipo de acciones universitarias, pasamos a concebirla como un modo de ser Universidad, lo que se verificaría en que sus procesos claves se conducirían según principios y valores orientadores. De ahí en adelante, nuestro esfuerzo sería promover que las funciones de la Universidad estuvieran diseñadas y ejecutadas desde la Responsabilidad Social, de modo que ésta no fuera un objeto o un tema del quehacer universitario, sino un criterio, una perspectiva que impregnara todo su quehacer. Esto representó una “revolución copernicana” respecto de las primeras intuiciones. (UCP, 2006, p.25-26)

Este cambio de paradigma se explicita en el Capítulo 4 del *Documento Final* (UCP, 2006, p. 271-312) donde se señalan acciones concretas bajo los principios de la RSU en la extensión o vinculación con el medio desarrolladas por la IES que participaron del proyecto UCP.

3.2.3.2 Aprendizaje Servicio y otras metodologías de enseñanza-aprendizaje situado

En sintonía con los procesos nacionales y regionales antes mencionados, las metodologías de enseñanza-aprendizaje situados han tenido un exponencial

desarrollo tanto en las mejoras asociadas a su implementación como en las articulaciones y redes de colaboración entre IES que potencian y refuerzan su importancia.

Para Furco y Billing (2002) el Aprendizaje Servicio se define como una metodología pedagógica experiencial caracterizada por la integración de actividades de servicio a la comunidad en el currículo académico, donde las y los estudiantes ponen en práctica lo aprendido en el contexto de actividades curriculares en atención a necesidades de las comunidades. Por su parte, Tapia (2006) considera el Aprendizaje Servicio como una filosofía educativa, que subraya el valor de las actividades solidarias al servicio de la comunidad y desarrolla su potencial educativo, conectándolas con el aprendizaje formal. Otras autoras pondrán su atención a los valores ciudadanos y democráticos de esta metodología. La literatura existente coincide en el equilibrio entre las necesidades y problemáticas comunitarias y los objetivos de aprendizaje (Jouannet et. Al, 2013).

Algunos autores reforzarán la idea de que la metodología Aprendizaje Servicio explicita el compromiso y responsabilidad del ser y quehacer académico con la sociedad (Corrales y Andrade 2021). Uno de los focos de las universidades socialmente responsables es la formación de personas con vocación y sentido social, poniendo los conocimientos y aprendizajes al servicio del entorno. Así, la metodología AS -como otras metodologías existentes- es una opción pedagógica significativa en las IES que buscan hacerse cargo de los impactos generados tanto en los procesos formativos como en las comunidades con las cuales se colabora. Aramburuzabala (2013) entenderá AS como un instrumento o herramienta que mejora los procesos de extensión universitaria y a su vez incrementa sus niveles de responsabilidad al multiplicar los impactos positivos que las IES generan en la sociedad.

Un trabajo muy significativo para la consolidación de la metodología en todo el mundo ha sido la *Rúbrica de autoevaluación sobre la Institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior* elaborada por Andrew Furco (1998) y mejorada en el año 2011. Este instrumento ha contribuido enormemente

a la autoevaluación de las IES en relación con la institucionalización del Aprendizaje Servicio (Corrales y Andrade, 2021). La rúbrica de Furco considera diversas dimensiones y componentes de la metodología.

Tabla 4. Dimensiones y componentes rúbrica Andrew Furco (1998; 2011)

Dimensión	Componentes
Filosofía y Misión del AS	Definición del AS Plan Estratégico Alineación con la Misión institucional Alineación con los esfuerzos de reforma educacional
Involucramiento y apoyo de los docentes en el AS	Sensibilización y conocimiento de docentes Involucramiento y apoyo de docentes Liderazgo de docentes Incentivos y reconocimiento a docentes
Involucramiento y apoyo de los estudiantes en el AS	Sensibilización y conocimiento de estudiantes Oportunidades para estudiantes Liderazgo de estudiantes Incentivos y reconocimientos a estudiantes
Participación y asociación de los socios comunitarios	Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria Entendimiento mutuo Liderazgo y voz de la contraparte social o pública
Apoyo institucional al AS	Entidad coordinadora Entidad diseñadora de políticas Equipo o personal Fondos y recursos Apoyo administrativo Apoyo de los departamentos Evaluación y logro de objetivos

La rúbrica de Furco (2011, p.79) categoriza las dimensiones y componentes según tres niveles de logro institucional.

- *Creación de la masa crítica:* Las instituciones definen el AS, lo incorporan como una metodología relevante de su proyecto institucional (Misión, Visión, Valores), lo incorporan en sus planes de gestión y modelo educativo permeando así su dimensión formativa. Capacitan al cuerpo docente y de gestión para el desarrollo e implementación de acciones con AS. Establecen enfoques institucionales para evitar que las acciones

curriculares con AS se confundan de otras como los voluntariados profesionalizantes u otras iniciativas.

- *Construcción de calidad:* Las instituciones van estableciendo estándares de calidad que orientan el desarrollo e implementación de las actividades AS. Generan sistemas de registro, sistematización y análisis de la información que les permite la evaluación de las acciones para su futuro desarrollo. Fortalecen los vínculos con los socios comunitarios buscando evitar que éstos sean meros “receptores o beneficiarios” de servicios de las IES.
- *Institucionalización sustentable:* Las instituciones poseen un grupo estable de docentes y de gestión formados en la metodología que aplican a lo largo del tiempo con socios comunitarios estables y duraderos. Los vínculos con los socios comunitarios se mantienen y robustecen mediante la firma de convenios de colaboración que pretenden asegurar el trabajo conjunto como entidades pares. Las IES asignan presupuesto estable para este tipo de actividades y generan sistemas de valoración y reconocimiento para quienes implementan la metodología.

En Chile la metodología Aprendizaje Servicio comienza a desarrollarse a inicios del siglo XXI teniendo en consideración su trayectoria en Estados Unidos e incorporando la historia de la educación superior en Latinoamérica. Esto último se hace más explícito a partir del trabajo y colaboración del Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio (CLAYSS) quienes, desde su fundación en 2002, se han constituido en referentes en la implementación, desarrollo investigación e intercambio de buenas prácticas en AS (Pizarro y Hasbún, 2019). El vínculo entre las IES chilena y la Red CLAYSS se fortalece con la creación, en el año 2011, de la Red Nacional de Aprendizaje Servicio Chile (REASE) a partir de la participación de un grupo de académicas chilenas en los Seminarios de CLAYSS en Buenos Aires.

Si bien se reconoce un importante influjo de otras latitudes, en buena medida la implementación y fortalecimiento de la metodología en Chile se debe al Proyecto Universidad Construye País (2001-2006). La literatura existente acerca de la instalación de AS en Chile considera el Proyecto UCP como uno de sus hitos fundacionales pues pone en práctica la responsabilidad social de las IES (Pizarro y Hasbún, 2019; Caire et Al, 2019). Tanto el Proyecto UCP y su posterior Red UCP, contribuyeron con la elaboración y consolidación de proyectos académicos que fortalecieron la formación de pregrado a través de la responsabilidad social. Esto se materializó en las iniciativas MECESUP como espacios de articulación entre las universidades participantes, así como también en la difusión de metodologías de enseñanza-aprendizaje innovadoras que contribuyeran al desarrollo de la RSU, como lo es el enfoque metodológico de AS (Pizarro y Hasbún, 2019) así como también fueron institucionalizando procesos al interior de las organizaciones.

A partir del año 2005 son múltiples las iniciativas y experiencias de desarrollo e institucionalización de la metodología AS en Chile como expresión de su responsabilidad social. Muchas de ellas surgen a partir de la colaboración e intercambio de buenas prácticas en el seno de la REASE. Luego de su creación en 2011, se elaboró y difundió la definición chilena de AS a la que adhieren los miembros de la red. Se crea una orgánica que permite darle fuerza y difusión no sólo al interior de las IES sino también con otras instituciones de educación formal e informal (Caire et Al, 2019). Actualmente REASE es una Organización sin fines de lucro contando con IES socias y personas naturales que son parte de la red.

Como se evidencia en el libro *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena* (2019) la trayectoria de la implementación y consolidación de esta metodología en Chile ha vivido procesos graduales que combinan experiencias concretas en cada institución con la colaboración y asociatividad a nivel nacional e internacional. En la revisión de los artículos del libro antes mencionado se evidencian ciertos puntos comunes entre ellas. En la mayoría de los casos se trata de un proceso de motivación por parte de grupos de docentes y profesionales de unidades académicas que se vinculan para conformar redes,

interesados tanto en el fomento del desarrollo de la competencia de RSU, como en la innovación docente. (Pizarro y Hasbún, 2019). Varios de ellos se han gestado a partir de la adjudicación de proyectos internos y externos -como MECESUP- que han generado capacidades docentes e institucionales para el desarrollo de la metodología. Algunos ponen su foco en la innovación docente-pedagógica y otros como expresión institucional de la vinculación con el medio respondiendo, así, a las disposiciones de la CNA para la acreditación institucional.

La metodología AS ha significado, para las IES, responder institucionalmente a las demandas sociales y las diversas contingencias públicas con cierta rapidez asegurando su contribución a los procesos formativos. En la revisión histórica del AS en Chile se constata que el año 2010 es un hito significativo para la expansión de la metodología como una manera de explicitar y fomentar la responsabilidad social luego del terremoto vivido en Chile en febrero de ese año. Muchas IES vieron en esta tragedia la oportunidad de colaborar con las necesidades de las comunidades afectadas, asegurando, al mismo tiempo, su contribución a los procesos académicos y a las necesidades de sus socios comunitarios y territorios.

En el Proyecto UCP la metodología Aprendizaje Servicio se considera como una metodología que asume los principios y valores de la RSU desde el ámbito de la docencia-formación constatando experiencias de las IES participantes en el *Capítulo 3: Responsabilidad Social en la Docencia*. Dado que la metodología aún no se había extendido con suficiente fuerza en las IES del país, el documento final del UCP sólo consigna la conceptualización, experiencia e implementación del AS en la Pontificia Universidad Católica de Chile a partir del año 2004. El programa A+S UC entiende que

La RSU abarca la responsabilidad social de toda la universidad (a través de velar por el desarrollo integral de todos los actores, de la excelencia académica, de la igualdad de oportunidades, etc.) y ante el país (a través de su vinculación con la sociedad a través de la extensión, de la solidaridad, de la opinión, etc.). El Aprendizaje Servicio busca satisfacer ambas dimensiones: la interna, a través de buscar una formación integral de los estudiantes y profesores, resaltando los valores implícitos en el

servicio; y la externa, a través de vincularse con la sociedad a través del servicio público o comunitario. AS es una estructura a través de la cual se operacionaliza la RSU, así como el voluntariado o las investigaciones de servicio, pero distinto a éstas. Específicamente, desarrolla la Responsabilidad Social desde la docencia (y no desde la investigación o la extensión). Y esto la hace tan particular. (UCP, 2006, p. 232)

3.2.3.3 Sustentabilidad: Compromiso de las IES por el cuidado del medio ambiente

La preocupación y compromiso de las IES por el desarrollo sustentable y el cuidado del medio ambiente tiene más de 30 años a nivel global acompañado de las declaraciones de organismos internacionales que vienen alertando acerca de la crisis climática y socioambiental. Se identifica la *Declaración de Talloires* firmada en Francia en el año 1990 como el primer compromiso a nivel mundial en el que autoridades universitarias se comprometieron a incorporar la sostenibilidad en la educación superior, asumiendo su liderazgo en el desarrollo de la sostenibilidad así como también en su promoción y concientización sobre la temática (Vasallo, 2015).

Con posterioridad a la firma de la *Declaración de Talloires*, se creará la Asociación de Líderes de Universidades para un Futuro Sostenible (sede en Washington) cumpliendo el rol de secretaría para la gestión, implementación y seguimiento de los compromisos adquiridos en la Declaración, logrando la adhesión de más de 500 instituciones de educación superior de todos los continentes y de más de 50 países. Desde entonces, se han celebrado reuniones internacionales con la intención de instaurar políticas, lineamientos, estrategias, programas hacia la incorporación de las variables ambiental y sustentable, dentro del funcionamiento y quehacer diario de las universidades, en sus procedimientos institucionales y en la vinculación con el entorno.

La *Declaración de Talloires* instaló una visión integral e integradora en el compromiso por la sustentabilidad. Insta a las IES que suscriben la declaración -y a partir de ellas a todas las IES del mundo- a asumir un liderazgo y una responsabilidad que les exige igualmente a cada institución a partir de sus funciones sustantivas, es decir, en la formación, investigación, vinculación con el

entorno y en la gestión universitaria y gestión de los campus. Asimismo, refuerza las necesarias colaboraciones y alianzas con los gobiernos, empresas, otras instituciones del sistema escolar y los organismos internacionales para alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible. Esta mirada integral de las instituciones permeó el devenir del compromiso de las IES a nivel global en torno a la sustentabilidad.

En un estudio realizado por Lozano (2013) se comparan declaraciones más significativas en la materia: Estocolmo, Talloires, Kyoto, Barcelona, Turín, entre otras. Todas las declaraciones señalan que las IES deben realizar cambios en todos los ámbitos de su quehacer. A nivel curricular; A nivel investigativo e interdisciplinariedad; a nivel de colaboración con otras instituciones públicas y privadas; a nivel de innovación docente mediante metodologías de enseñanza-aprendizaje situados; a nivel de documentación estratégica institucional, entre otras. Esto da cuenta del hecho de que son muchas las universidades del mundo que incluyen aspectos de sustentabilidad en todas sus dimensiones: docencia, investigación, vinculación con el entorno y gestión institucional.

Teniendo en consideración que no todas tienen la misma política de sustentabilidad ni contribuyen de la misma forma sino que lo asumen desde los propios proyectos institucionales y estratégicos (Leal Filho y Manolas, 2012).

En las IES chilenas se identifica como uno de los primeros hitos del compromiso por la sustentabilidad la firma del *Protocolo Campus Sustentable* en el año 2010 entre 13 universidades del país (Marchant y Sion, 2022). Este hecho es el primer acuerdo entre IES para avanzar en la instalación de la sustentabilidad como una de sus preocupaciones y se da en el contexto de los Diálogos Universitarios, que al amparo de la División de Educación Ambiental del Ministerio de Medio Ambiente, se comenzaron a realizar entre distintos actores universitarios (Red Campus Sustentable).

El Protocolo antes mencionado enfocó su trabajo en dos ámbitos, a saber, educación o formación en sustentabilidad y en gestión sustentable de los campus universitarios. En el primer ámbito se desarrolló, en 2011, el Diplomado en Educación para la sustentabilidad dirigido a egresados, funcionarios e

integrantes de las comunidades universitarias que fueron parte de la firma del protocolo. Además, se desarrollaron instancias académicas como Seminarios y Conversatorios que derivaron en la creación de un modelo y metodologías de educación ambiental para la sustentabilidad aplicable a distintos campus de Instituciones de Educación Superior. Por otra parte, en el ámbito de la gestión de los campus se iniciaron las conversaciones para el *Acuerdo de Producción Limpia: Campus Sustentable* (APL II) como un instrumento de gestión ambiental que permita guiar y promover los esfuerzos en materia de gestión sustentable de campus en todo Chile (Red Campus Sustentable).

Con la finalidad de articular mejor el trabajo entre las instituciones, se crea la Red Campus Sustentable³⁹ como una plataforma de trabajo y colaboración cooperativa y dinámica que ha permitido avanzar significativamente en acciones pro sustentabilidad universitaria. En diciembre de 2012 se firma el Acuerdo de Producción Limpia Campus Sustentable, que comprometió a 22 instituciones de educación superior con alcanzar 11 metas relacionadas a los distintos aspectos de la sustentabilidad universitaria.

A la fecha, la Red cuenta con 43 IES socias y más de 50 socios profesionales, desarrolló un sistema de Registro y Sistematización (RESIES) que permite que anualmente las instituciones se autoevalúen y auditen externamente en sus avances.

Para la autoevaluación y auditoría se desarrolló una matriz de indicadores diversos en vistas de evaluar el compromiso de las IES en estas materias a partir de 5 categorías y 21 subcategorías procurando una visión integral que comprometa la totalidad del ser y quehacer de las IES:

- Gobernanza y seguimiento.
- Cultura sustentable.
- Academia.
- Gestión de campus.

³⁹ Rescatado el 02.10.2024 de: <https://www.redcampussustentable.cl/>

- Vinculación con el medio y responsabilidad social.

Tabla 5. Categorías y subcategorías RESIES

Categorías	Subcategorías
Gobernanza y seguimiento	Participación de grupos de interés
	Planificación estratégica
	Reportabilidad y transparencia
	Coordinación
Cultura sustentable	Estudiantes
	Colaboradores y académicos
	Sensibilidad y participación
Academia	Formación
	Investigación, Innovación y transferencia
Gestión de campus	Agua
	Biodiversidad y espacios naturales
	Carbono
	Energía
	Residuos
	Alimentación y compras
	Construcción
	Movilidad
Vinculación con el medio y Responsabilidad Social	Inclusión
	Perspectiva de género y diversidad sexual
	Alianzas por la sustentabilidad
	Trabajo justo

La preocupación por la sustentabilidad por parte de las IES paulatinamente se ha ido consolidando e institucionalizando en Chile mediante su explicitación en documentos estratégicos, ajustes a la orgánica, modificaciones en proyecto institucional, modelo educativo, entre otros hitos estratégicos. A esto se le suma un sinnúmero de proyectos y acciones concretas además de la articulación y colaboración con otras IES.

La literatura sobre IES y sustentabilidad es escasa en Latinoamérica y en Chile (Marchant y Sion, 2022) no identificándose directamente el aporte del Proyecto Universidad Construye País (2001-2006) en esta temática. No obstante, al revisar con detenimiento el Documento Final del proyecto UCP, se releva

explícitamente el *Desarrollo Sostenible y el cuidado del medio ambiente* como uno de los principios y valores que orientan y que están en el corazón de las universidades socialmente responsables.

Este valor/principio se comprende desde el plano social y se realizan en las 3 funciones institucionales: docencia, investigación y extensión. En el documento final del proyecto UCP se comprende el valor del Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente:

Proceso que permite que la vida humana pueda continuar indefinidamente; los individuos humanos y la sociedad puedan participar y prosperar; las culturas humanas puedan desarrollarse; y los efectos de la actividad humana (económica) se mantienen dentro de sus límites, de modo que no se destruya la diversidad, la complejidad y el funcionamiento del sistema ecológico que sirve de sostenimiento a la vida, así como al capital social que asegura la gobernabilidad democrática (...) En la concreción de este supuesto en el ámbito universitario, la Universidad debe velar por el desarrollo permanente de su capital humano y del perfeccionamiento de las relaciones internas entre sus distintas unidades y actividades, buscando crear las sinergias de complementación y perfeccionamiento. Junto con ello deberá cuidar que la incidencia del aporte de la universidad a las distintas actividades de la sociedad se traduzca en un fortalecimiento del desarrollo sostenible y autosustentable. (UCP, 2006, P.54)

3.3 Conclusiones del capítulo

El propósito de este capítulo era observar y analizar el devenir de la RSU en Chile con posterioridad al Proyecto Universidad Construye País. Hemos identificado proyectos e hitos tanto a nivel nacional como internacional que influyeron en su desarrollo en los últimos 20 años de la educación superior en Chile dando cuenta de que, si bien el concepto de RSU ha vivido transformaciones y resignificaciones, sigue siendo relevante en el ser-hacer y habitar las IES en Chile.

El Proyecto UCP fue un hito que diagnosticó e instaló reflexiones iniciales sobre varios desafíos y temáticas que las IES de Chile han trabajado los últimos 20 años. Ya en su diagnóstico inicial planteaba que las universidades eran parte de los cambios acelerados y complejos vividos por las sociedades y que cumplían un rol fundamental para su mejor comprensión y transformación desde las funciones sustantivas del ser y quehacer universitario (UCP, 2006, pp 43-45).

Podemos decir que las universidades e Instituciones de Educación Superior chilenas efectivamente asumen un cierto *legado* del Proyecto UCP sabiendo que éste no ha estado exento de dificultades.

Tal como hemos visto, el movimiento en torno a la RSU no se circunscribe al territorio nacional y es de alcance mundial, encontrando en la experiencia e intercambio del proyecto UCP uno de sus hitos más significativos siendo semillero para otros movimientos y expresiones de la responsabilidad social en las IES tal como hemos revisado en las instalaciones del concepto VCM, Metodología Aprendizaje Servicio y Sustentabilidad. De la misma manera, el esfuerzo por llegar a una conceptualización conjunta entre las instituciones marcó la pauta para su devenir en los años posteriores entendiéndola como una manera de Ser y Hacer universidades orientadas por determinados principios y valores tanto en el plano personal, social e institucional.

La emergencia de nuevas demandas y énfasis en la educación superior a nivel nacional y global no significa la desaparición de la responsabilidad social como perspectiva ética de las organizaciones sino, más bien, se profundiza y concreta en algunos focos y temáticas, es decir, se expresa en nuevos rostros tal como hemos revisado. En todos ellos el camino de fortalecimiento e institucionalización al interior y exterior de las IES tienen procesos similares y reconocen en el Proyecto UCP un hito significativo que sigue vigente. Destacaremos tres elementos significativos en los que se puede reconocer el legado UCP.

En primer lugar, las distintas dimensiones o temáticas observadas -VCM, AS y Sustentabilidad- viven, en cada institución, procesos de complejización e institucionalización que son graduales. Por lo general, fueron iniciadas a partir de la motivación de académicos o funcionarios de gestión universitaria quienes articularon redes internas de colaboración e intercambio para instalar institucionalmente el tema en cuestión. Posteriormente se incorpora en planificaciones estratégicas, se adecúan políticas y normativas institucionales, se realizan modificaciones en la orgánica y presupuestos para su buen funcionamiento y se elaboran mecanismos de registro, evaluación y seguimiento

de sus impactos tanto a nivel interno como externo en vistas de la mejora continua.

Estos procesos son muy bien descritos por Andrew Furco (2011) en su rúbrica para la institucionalización de la metodología AS considerando su nivel de logro partiendo por la creación de masa crítica, la construcción de calidad en los procesos y la institucionalización sustentable que permita su continuidad en el tiempo. El Proyecto UCP hizo hincapié en la importancia de estos procesos en sus “Aprendizajes y recomendaciones” luego de los 5 años del proyecto (UCP, 2006, P. 37)

En segundo lugar, se reconoce el rol fundamental que cumple la formalización de redes nacionales e internacionales como espacios de intercambio, formación, colaboración e incidencia en el fortalecimiento de la RS y sus nuevos rostros. Tal como a lo hemos visto a lo largo de esta investigación, muchas de estas redes se generaron a partir de Declaraciones o Pactos internacionales liderados por organizaciones de alcance global como la ONU, UNESCO, entre otras, demandando a las IES respuestas y compromisos explícitos que den cuenta del rol social que les compete. El intercambio y colaboración interinstitucional ha permitido el aprendizaje conjunto y una mayor contribución tanto en los procesos internos como externos a las IES. Tal como lo expresaba el Proyecto UCP, este proceso no fue liderado por una universidad sino fue expresión de la colaboración y coordinación entre todas. Precisamente, se destacan como resultados del proceso las alianzas generadas tanto entre la diversidad de IES como con otras organizaciones nacionales e internacionales para su fortalecimiento y expansión (UCP, 2006, pp 35-36).

En tercer y último lugar donde es posible reconocer el legado del Proyecto UCP hace referencia a la incidencia de las demandas identificadas en la creación de políticas públicas y exigencias normativas. Algunas de ellas son manifestaciones de cómo la sociedad va demandando a todas las instituciones tanto públicas como privadas el reconocimiento y la incorporación de nuevos estándares sociales. Las IES no están exentas de ello y, en buena medida, su capacidad de dar respuestas oportunas son expresión de su responsabilidad y rol social desde

perspectivas éticas propias de sus funciones sustantivas. Algunos ejemplos más allá de los ya vistos (VCM, AS, Sustentabilidad): 1) Género y diversidades sexogenéricas (Ley 21.369, año 2021) que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior; 2) Inclusión socio-económica (Programa de Acceso a la Educación Superior; Gratuidad en educación superior, Sistema de becas, entre otros); 3) Inclusión de personas con discapacidad (Ley 20.422, 2010) Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad; 4) Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión – Criterio 7 de los “Criterios y estándares de acreditación institucional” de la Comisión Nacional de Acreditación.

En todos estos ámbitos las IES tienen el deber de rendir cuentas a las Instituciones Públicas fiscalizadoras, así como también en los procesos de acreditación institucional liderados por la CNA. En estos últimos deben dar cuenta de la existencia de políticas y normativas institucionales, mecanismos sistemáticos para su ejecución, financiamiento asociado y evidencias de sus resultados que impactan tanto en los procesos propios de las IES como también en la sociedad. El propósito de incidir fue transversal en UCP haciendo explícito su deseo de contribuir en la construcción de un “Proyecto País” que transformara no solo a las IES sino la sociedad en su conjunto.

Con todos estos elementos como contexto, en el próximo capítulo profundizaremos en el Proyecto *Resignificación de la responsabilidad social para los desafíos del presente: a 20 años del proyecto Universidad Construye País*, como un intento colectivo por retomar la posta de UCP mediante una revisión crítica y compartida de las huellas y devenir de la RSU en Chile, retomando las intuiciones inspiracionales de UCP así como también sus resultados y alcances.

CAPÍTULO IV

PROYECTO RESIGNIFICACIÓN DE LA RSU. A 20 AÑOS DEL PROYECTO UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS

En el esfuerzo colaborativo por resignificar la RSU en Chile, un número de universidades desarrolló el Proyecto *Resignificación de la Responsabilidad Social para los desafíos del presente. A 20 años del Proyecto Universidad Construye País (UCP)*. Como revisamos en el capítulo anterior, este proyecto tuvo por propósito contribuir a la resignificación de la Responsabilidad Social en el sistema universitario chileno de cara a los desafíos que tiene el Chile actual a 20 años del Proyecto Universidad Construye País. Esta iniciativa incorporó tanto a las instituciones que participaron del proyecto UCP como también a otras instituciones que se sumaron con posterioridad a dicho proyecto.

Se desarrolló entre los años 2020-2022 y contó con 3 momentos que desencadenaron en la publicación de un libro (Varios autores, 2022) que da cuenta de todo el proceso. Cada etapa tuvo objetivos específicos con modalidades de desarrollo que dan cuenta de la gradualidad del proceso en vistas de alcanzar elementos que permitiesen, colaborativamente, resignificar la RSU en los contextos actuales. A continuación, se detalla cada Etapa:

Etapa 1

La Etapa 1 tuvo por objetivo: 1) sistematizar las experiencias de las Universidades que participaron en el origen del Proyecto UCP y las Universidades chilenas miembros de ODUCAL; 2) indagar sobre las huellas del Proyecto UCP, sus encarnaciones y desafíos para este nuevo mundo que avizoramos complejo y determinante para las nuevas generaciones. Para alcanzar sus objetivos se realizaron tres actividades las que fueron sistematizadas por equipos de trabajo.

De las 13 universidades que aceptaron la invitación a participar en todo el proceso, 4 son universidades públicas y 9 universidades privadas. De las 9 instituciones privadas, 8 son de inspiración católica. Las universidades participantes son de 7 ciudades (y regiones) distintas de Chile.⁴⁰ Cada institución

⁴⁰ El sistema de educación superior en Chile está conformado por Universidades, Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Es un sistema mixto compuesto por instituciones

participante designó a una contraparte institucional⁴¹ con quienes se comunicó la coordinación del proyecto.

La primera actividad de la Etapa 1 recolectó la información mediante un formulario Google de preguntas abiertas las que fueron respondidas por las personas designadas como representante de cada universidad. La información requerida versó sobre:

- Antecedentes generales de la institución y persona designada.
- Hitos de la RSU en cada institución identificando las más relevantes.
- Principales características y logros de cada hito mencionado.
- ¿Declara la institución la RSU en su misión, visión o políticas como valor o principio relevante?
- Definición de RSU.

Las respuestas a estas preguntas fueron sistematizadas y analizadas sirviendo de diagnóstico base para las siguientes actividades de la Etapa.

La segunda actividad (focus group virtual) profundizó en los hallazgos identificados en la primera actividad problematizando en los nudos críticos sobre la RSU en algunas instituciones. Finalmente, la tercera actividad (Seminario-Taller) fue una actividad virtual abierta a toda persona que quisiera participar previa inscripción. Participaron 89 personas de todo el país. En esta última instancia de la Etapa 1, junto con dar a conocer los resultados de las dos instancias anteriores, se dialogó a partir de la pregunta, ¿Cuál es el principal desafío existente para resignificar la práctica de la RSU de cara al país que queremos? Los resultados de los grupos de conversación se sistematizaron y consolidaron en el “Informe Final Etapa 1” que sirvió de base para las siguientes etapas y para el documento final del proyecto.

públicas y privadas las que se financian tanto a partir de recursos propios como a financiamiento estatal.

⁴¹ Más de el 75% de las contrapartes designadas por las instituciones estaban asociadas a unidades de vinculación con el medio o proyección social siendo aquello una muestra significativa de qué entienden por Responsabilidad Social.

Etapa 2

La Etapa 2 tuvo por objetivo proponer lineamientos para una resignificación de la Responsabilidad Social en el sistema universitario chileno a partir de diálogos macrozonales (Norte-Centro-Sur) con distintos actores de las comunidades universitarias como de instituciones públicas, privadas y de la sociedad civil. Las tres actividades comprendidas en esta etapa abrieron las puertas de las universidades para establecer diálogos directos y horizontales con distintas personas e instituciones.

Estas actividades distribuidas virtualmente en distintas universidades del país permitieron avanzar en lineamientos más concretos con respecto a la relación entre las universidades y los territorios donde se encuentran emplazadas en perspectiva de RSU. Participaron 128 personas de todo el país y sus reflexiones se sistematizaron en un documento final de la etapa.

Etapa 3

La Etapa 3 del proyecto avanzó en la sistematización concreta del qué y el cómo cada Institución de Educación Superior (IES) contribuirá a los desafíos del Chile esperado. Para alcanzar este objetivo las universidades coordinadoras planificaron una jornada de trabajo con la modalidad mesa – taller virtual con representantes de las 17 universidades que participan en el proyecto, vinculadas al quehacer de la RSU.

El proyecto concluyó con la publicación de un libro digital que contiene los principales resultados del proyecto y los lineamientos para avanzar en una resignificación de la RSU en Chile a 20 años del inicio del Proyecto UCP.

1.1 Universidades participantes en el Proyecto Resignificación

Tabla 6. Universidades partícipes Proyecto Resignificación RSU

Participación en proyecto	Universidad	Pública o Privada	Confesional	Ciudad	Año creación
Universidades ejecutoras	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Privada	Si	Valparaíso	1928
	Universidad Católica de la Santísima Concepción	Privada	Si	Concepción	1991
	Universidad Católica de Temuco	Privada	Si	Temuco	1959
	Universidad Católica del Norte	Privada	Si	Antofagasta	1956
	Universidad Católica Silva Henríquez	Privada	Si	Santiago	1982
	Universidad Católica del Maule	Privada	Si	Talca	1991
Universidades adherentes	Pontificia Universidad Católica de Chile	Privada	Si	Santiago	1888
	Universidad de Concepción	Privada	No	Concepción	1919
	Universidad de las Américas	Privada	No	Santiago	1988
	Universidad de la Frontera	Pública	No	Temuco	1981
	Universidad de Playa Ancha	Pública	No	Valparaíso	1985
	Universidad Alberto Hurtado	Privada	Si	Santiago	1997
	Universidad de Santiago	Pública	No	Santiago	1849
Universidad Austral	Privada	No	Valdivia	1954	

Tal como comentamos anteriormente, el grupo de universidades que participó del proyecto incorporó tanto universidades públicas (3) como privadas (11). Las universidades privadas confesionales (8) fueron mayoría considerando que el proyecto surge a partir de la articulación que las universidades católicas chilenas sostuvieron con la Red RSU de ODUCAL. Por otra parte, es relevante destacar que las universidades participantes están distribuidas a lo largo de todo Chile siendo bastante representativo del territorio nacional.

La participación de las universidades en el proceso fue variando según las etapas de este. Las instituciones que ejecutoras permanecieron activamente en todo el proyecto asumiendo responsabilidades según actividades de las etapas. Por su parte, las universidades adherentes al proyecto tuvieron una participación que no se sostuvo a lo largo de todo el proceso y que, en muchos casos, fue más bien esporádica.

4.2 Categorías de análisis

La metodología para profundizar en las percepciones y comentarios de las y los participantes en las diversas etapas del proyecto será un análisis por contenidos. Para ello utilizaremos tres criterios en vistas de profundizar el estado actual de la RSU en un grupo de universidades chilenas. Los criterios son:

- *Concepto de RSU:* Analizaremos el sentido que las instituciones le otorgan al concepto especialmente en su dimensión declarativa, es decir, expresadas en su proyecto institucional (Misión, Visión y Valores). El concepto que cada institución maneja sobre la RSU será determinante a la hora de analizar sus prácticas concretas, así como también identificar aquellos elementos que les han permitido institucionalizarla reconociendo elementos facilitadores u obstaculizadores de la misma.
- *Prácticas de RSU:* Analizaremos las prácticas e hitos concretos que cada institución declaró como relevantes a la hora de identificar acciones significativas del desarrollo de la RSU en la organización. Estas prácticas varían según cómo cada institución comprende la RSU y qué acentúa de ella.
- *Institucionalización de la RSU:* Analizaremos, tanto en las declaraciones del formulario auto aplicado como en los diálogos sostenidos mediante grupos focales o Seminarios, aquellos elementos que las organizaciones consideran como los principales facilitadores y obstaculizadores para la institucionalización de la RSU en cada institución⁴².

4.2.1 Categoría 1: Concepto RSU

No hay una versión unívoca de qué entiende la institución por RSU. Sólo 2 de las 15 instituciones explicitan RSU en su documentación institucional. La mayoría de las instituciones lo consigna, pero de manera tangencial con términos asociados como el compromiso social, vocación pública, justicia social, entre otros. Algunas instituciones lo asocian a su sello identitario -especialmente las organizaciones confesionales- o al desarrollo moral o ético en la formación de las/os estudiantes. Se percibe una dispersión conceptual que impide consensuar una definición única del concepto.

⁴² El abordaje de esta categoría de análisis no se comprenderá desde las llamadas “Teorías de la institucionalización” sino a partir de aquello que las personas participantes reconocen como elementos que facilitan u obstaculizan la implementación y fortalecimiento de estos procesos al interior de cada organización.

A partir de las declaraciones de las distintas instituciones que participaron del autodiagnóstico institucional así como en los diálogos macrozonales o grupos focales, nos podemos dar cuenta de la enorme diversidad conceptual sobre qué entienden por RSU. Las definiciones o comentarios los agruparemos en 6 focos o enfoques que dan cuenta de una cierta dispersión conceptual acerca de la RSU:

- **Valores y principios en juego**

Un número importante de instituciones comprenden la RSU a partir de su vinculación o puesta en marcha de determinados valores como la solidaridad, dignidad humana, desarrollo sustentable, derechos humanos, inclusión, justicia social, entre otros. La concreción de ciertos principios y valores institucionales se expresa transversalmente en las dimensiones sustantivas del quehacer universitario: Docencia/formación, Investigación, Vinculación con el medio y Gestión universitaria. Este enfoque recoge la definición de RSU expresada en el Proyecto UCP aunque, en algunos casos, tome ciertas distancias del mismo. Revisaremos algunas declaraciones institucionales o expresiones fruto de los grupos focales o seminarios académicos:

Una forma de ser y habitar la Universidad en tanto espacio de la Sociedad y su vinculación con y en el territorio, desde el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, la búsqueda del bien común y la co-transformación social, especialmente relacionadas con la justicia, la cultura del cuidado y del encuentro. (PUCV)

(...) Estos principios y valores se fundamentan en la inspiración cristiana de nuestra universidad desde la doctrina social de la Iglesia; así como también en la particularidad de la pedagogía salesiana con su sistema preventivo y el legado, basado en la justicia social y dignidad humana, que nos dejó nuestro Cardenal Silva Henríquez. (UCSH)

Compromiso personal y/u organizacional por aportar a un desarrollo equitativo de la sociedad, sostenible y sustentable, que contribuyan en conjunto con esfuerzos integrados, al desarrollo de las personas y los territorios, bajo la inspiración del Humanismo Cristiano. (UCT)

Es la conciencia ética explícita y práctica de la identidad de la Universidad en cuanto llamada a educar profesionales y a construir conocimiento para contribuir a resolver los problemas y necesidades de desarrollo del

territorio en el que está integrada con las características de sostenibilidad, justicia, y bien público. (UAH)

Las instituciones de educación superior -por su deber y misión- poseen la alta responsabilidad en formar profesionales integrales, los cuales puedan iluminar a la sociedad a través de valores y de actitudes socialmente responsables, con base en una elevada sensibilidad social, lo cual se vincula con la formación en ciudadanía, ética, justicia, contribuyendo a la dignidad, calidad de vida y bien común de todas las personas que integran la sociedad, forjando discursos de esperanza, solidaridad y voluntariedad. Que las IES desarrollen investigaciones y generen conocimiento con sentido, que permita la indagación y construcción de soluciones a las dolencias que presenta la sociedad. Lo antes señalado, amerita el encuentro de saberes. La creación de conocimientos que reconocen las características de los territorios, su relevancia se centra en la constante búsqueda de la verdad. (Informe Final Etapa 2, p.7)

Nosotros tenemos una definición de RS que efectivamente tiene dos vertientes desde la que se constituye. Una, la inicial, que tiene que ver, efectivamente, con Universidad Construye País, y que tiene que ver con ciertos valores y principios que encarna esta RSU (...) Tiene que ver con que el quehacer de la universidad, se haga a través de valores, la inclusión, DD. HH, el enfoque de sustentabilidad. (Grupo focal, USACH)

(...) tiene que ver con lo propio de nuestra universidad, al ser una universidad católica pero también con un carisma salesiano, que proviene de un legado importante del cardenal y con un enfoque, que es el que trabajamos específicamente en vinculación con el medio, un enfoque de derecho, que da cuenta de nuestro trabajo. Entonces yo creo que eso es fundamental para nuestro trabajo en RS y que nuestro trabajo vaya por esa línea: los valores cristianos, los valores salesianos, el legado del cardenal Silva Henríquez. (Grupo focal, UCSH)

(...) para la UFRO la RS es la competencia sello, ya que dentro de la misión también, nosotros pretendemos formar profesionales socialmente responsables y al mismo tiempo profesionales integrales (...) En primer lugar, la RS con uno mismo, la RS con el otro y la RS con el entorno, y justamente se está tratando de trabajar en todas estas áreas, llevadas a cabo a través de las metodologías activas. (Grupo focal, UFRO)

La asociación del concepto RSU a determinados principios y valores dan cuenta de un doble movimiento: a) Por un lado, hacen referencia a los valores inspiracionales de la instituciones especialmente en aquellas instituciones confesionales (ejemplos: humanismo cristiano, pedagogía salesiana, pensamiento social de la iglesia) respondiendo a la pregunta ¿de dónde venimos?; b) Por otro lado, dan cuenta de principios que orientan su accionar, son declaraciones más bien proyectivas que alinean a las instituciones hacia un

horizonte de sentido (ejemplos: justicia, dignidad humana, sustentabilidad, derechos humanos)

- **Desafío de la transversalización**

En algunas declaraciones institucionales se explicita el complejo desafío que tiene el concepto RSU de no quedar circunscrito o limitado a la función de vinculación con el medio -mayoritariamente- sino instar a la transversalidad de éste en la gestión, docencia e investigación. Este hecho se ve con claridad no sólo en las declaraciones institucionales sino en lo consignado por cada institución como hitos/logros o iniciativas con enfoque RSU en cada una de sus comunidades universitarias. La transversalización es vista como una tensión que da cuenta de asimetrías internas en cada dimensión, así como también a partir de aquello que facilita u obstaculiza la institucionalización de la RSU en cada organización.

Es una gestión ética integral y transversal de las funciones de la universidad, Formación, Investigación, gestión y Vinculación con el Medio. (UDEEC)

(...) Se gestiona y organiza consecuentemente para responder eficazmente a dicha conciencia ética en sus diferentes ámbitos: gestión, docencia, investigación y vínculo con el territorio. (UAH)

Es la capacidad que tiene una institución y las personas de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos. A través de la gestión, docencia, investigación y la extensión universitaria; impactando socialmente a nivel interno y en la comunidad. (UCSC)

La RSU se concibe como espacio de habitar y vivir un proyecto universitario, que supera los márgenes del currículum formal (...) El concepto nuclear es relevante en contraposición a la transversalidad de la RSU, teniendo en cuenta que la nuclearización se conecta sistémicamente a la complejidad, que nos distancia de la fragmentación existente en las universidades. (Informe Final Etapa 3, p.7)

La comprensión de la RSU como un elemento transversal al ser y quehacer universitario da cuenta de una definición que no necesariamente da cuenta de la realidad sino que se posiciona como un anhelo de quienes buscan instalar y promover la RSU en cada comunidad universitaria.

- **Gestión de impactos internos y externos**

Un grupo de instituciones relacionó directamente la RSU al concepto de “bidireccionalidad”, acuñado por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), para los procesos de acreditación en la dimensión de vinculación con el medio. Por gestión de los impactos se entiende la contribución concreta a las comunidades y territorios, así como a la misma comunidad universitaria, especialmente en lo referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es una política de gestión de impactos basada en la medición y el diagnóstico permanente de todos los procesos de la organización que busca la mejora continua de todos los productos e impactos de la organización para la mayor satisfacción posible de todas las partes interesadas y afectadas por la existencia de la organización asociándose, dialogando y creando sinergia entre todos los actores necesarios para lograr el mayor impacto social posible (...) (USACH)

La Responsabilidad Social es una forma de ser de las organizaciones, debiese ser parte de su ADN, tiene que ver con cómo se relaciona con sus grupos de interés y con cómo se gestionan sus impactos (...) (UCN)

Las instituciones universitarias deben ser responsables tanto interna como externamente; lo que implica mirar a nuestra propia comunidad universitaria y su gestión interna. (Informe Final Etapa 3, p.7)

(...) Por otra parte, entendemos la RSU como lo han planteado algunos autores internacionales asociándola a la gestión ética de los impactos de la universidad (...) Y que estas acciones que emprenda la universidad a la vez se hagan cargo de gestionar los impactos que estas acciones generan, tanto como para sus grupos de interés internos como externos. (Grupo focal, USACH)

Este enfoque de la RSU está en sintonía con las definiciones elaboradas bajo el alero del proyecto financiado por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) y su publicación asociada (2009). Asimismo, el peso de la institucionalidad acreditadora de la educación superior en Chile (CNA) en torno a la relación con el entorno determina considerablemente cómo las organizaciones entienden la RSU.

- **Atención a la “demanda” de la sociedad**

En sintonía con el foco anterior, este enfoque está directamente asociado a la dimensión de vinculación con el medio de las instituciones, estableciendo

diálogos con la sociedad como respuesta institucional a lo mismo. Las instancias de diálogo e intercambio entre actores internos y externos pueden ser espacios sistemáticos y periódicos como Comisiones o Grupos de trabajo, así como también acciones esporádicas a partir de alguna contingencia o a partir del diseño e implementación de políticas públicas. Este foco está en sintonía con la teoría de los “Grupos de interés” o “Stakeholders” como lo mencionan algunos autores antes visto.

Es incorporar la visión de sustentabilidad, en su amplio sentido, y los valores institucionales en cada una de nuestras acciones. La sustentabilidad, además supone que el éxito de las acciones y su proyección en el tiempo, dependen de un diálogo fecundo e inclusivo con todos nuestros socios estratégicos en el entorno. (UACH)

(...) Reconocer a ese otro que se encuentra fuera de los muros universitarios, establecer conversaciones, llegar a puntos de encuentro y co-construir proyectos de sociedad en conjunto (...) (UFRO)

(...) busca la mejora continua de todos los productos e impactos de la organización para la mayor satisfacción posible de todas las partes interesadas y afectadas por la existencia de la organización asociándose, dialogando y creando sinergia entre todos los actores necesarios para lograr el mayor impacto social posible (...) (USACH)

Entender la RS desde el objetivo de dar el espacio de escucha y de reconocimiento de los saberes locales para una construcción en colectivo del desarrollo de sus saberes y conocimientos en común de los actores del territorio social. (Informe Final Etapa 2, p.11)

Un aspecto especialmente interesante en este sentido es la comprensión de la RSU como componente dialógico y de escucha de las instituciones con respecto a la sociedad que demanda respuestas atinentes a sus funciones sustantivas e, incluso, más allá de las mismas.

- **Compromiso social**

El concepto RSU fue asociado por un número importante de instituciones a la proyección social y los aportes que realizan las instituciones para mejorar las condiciones de vida, así como también a la transformación de realidades injustas o desiguales. Se resalta el “apellido” de la RSU, es decir, no implica únicamente una responsabilidad con la gestión sino se profundiza en el carácter “social” de la misma, la función social del quehacer universitario.

(...) Educar profesionales y a construir conocimiento para contribuir a resolver los problemas y necesidades de desarrollo del territorio en el que está integrada con las características de sostenibilidad, justicia, y bien público. (UAH)

La capacidad y obligación de las personas y organizaciones de responder ante la sociedad por acciones u omisiones en post del bien común. (UCM)

(...) aportar a un desarrollo equitativo de la sociedad, sostenible y sustentable, que contribuyan en conjunto con esfuerzos integrados, al desarrollo de las personas y los territorios (...) (UCT)

La Responsabilidad Social tiene que ver con hacerse cargo de las situaciones de injusticia estructural que se pueden observar en la realidad (...) Esto no implica entrar en dinámicas paternalistas o asistencialistas, sino en reconocer a ese otro que se encuentra fuera de los muros universitarios, establecer conversaciones, llegar a puntos de encuentro y co-construir proyectos de sociedad en conjunto, proyectos de sociedad más inclusiva, más democrática, más justa en definitiva. (UFRO)

El concepto más similar es el de Compromiso Público (...) La universidad aspira a entregar a sus estudiantes y egresados una formación de excelencia, que no solo destaque por sus aspectos académicos y profesionales, sino también por su servicio a la sociedad y el país (...) Como parte de nuestro sello, esperamos que nuestros estudiantes y exalumnos tomen un rol vinculante con los problemas públicos y aporten a la resolución de las necesidades de la sociedad. (PUC)

El propósito es la co-transformación de universidades y comunidades. El desafío es la escucha horizontal de la Sociedad, con una estructura ética, aportando a transformar estructuras injustas, respetando la diversidad de realidades y el bien común. (Informe Final Etapa 2, p.9)

Creo que la RSU es un compromiso que debemos tener con nosotros mismos, en primer lugar, para poder estar preparados para ser responsables con un otro. Y al mismo tiempo, con ese mismo respeto, responsabilidad y compromiso con el entorno, con todo lo que tiene que ver con sostenibilidad, con el proteger a nuestro planeta y partiendo desde uno. (Grupo focal, UFRO)

Bajo este enfoque la RSU, tal como se manifiesta en las expresiones de diversas instituciones, se comprende como un compromiso profundo con la transformación social. Va más allá de la mera gestión interna, enfocándose en el impacto externo y la contribución al bien común. Las IES entienden su rol como el de agentes de cambio, comprometidos con la resolución de problemas sociales, la promoción de la equidad y la sostenibilidad, y la construcción de sociedades más justas y democráticas. Este enfoque implica un diálogo constante con la sociedad, reconociendo las voces de los grupos marginados y

trabajando en colaboración para co-construir soluciones a los desafíos contemporáneos.

- **Enfoque territorial**

La idea de territorialidad es asociada a una perspectiva transformacional y de diálogo/escucha con los territorios y comunidades. Se desliga del mero compromiso social que puede caer en prácticas asistenciales para poner un énfasis mayor en el enfoque de derechos como punto de partida de la Responsabilidad Social. Asimismo, la idea de territorios apunta a definir o precisar con más claridad el alcance de la contribución de la institución, además de la definición de grupos de especial interés o compromiso. La idea de “territorio o territorios” no es uniforme y, al no ser precisada en la mayoría de las instituciones, es compleja de circunscribir o acotar.

Entendemos la Responsabilidad Social con un énfasis Territorial y transformadora que parte desde la escucha de los territorios, se articula interdisciplinar e inter-institucionalmente para aportar al desarrollo de las políticas públicas con un enfoque de derechos teniendo especial atención en los grupos más vulnerados, a saber, Migrantes, Pueblos originarios, personas privadas de libertad, personas con discapacidad, adultos mayores y niñas-niños-adolescentes. (UCSH)

Todo trabajo en conjunto con el entorno social, que se forje a través de vínculos estables, transformadores y recíprocos (...) (UPLA)

(...) Esto no implica entrar en dinámicas parterneristas o asistencialistas, sino en reconocer a ese otro que se encuentra fuera de los muros universitarios, establecer conversaciones, llegar a puntos de encuentro y co-construir proyectos de sociedad en conjunto, proyectos de sociedad más inclusiva, más democrática, más justa en definitiva. (UFRO)

Pensar y definir cuál es el país que queremos es una piedra angular y va a depender del lugar en el que estemos. Por ello, dicha definición es colectivamente construida, y debe hacerse en conjunto con los territorios, es decir, involucrar a los actores externos definiendo puntos y formas de trabajo en común. Acercarnos a la comunidad para reconocerla, no para llevar la solución, sino que para co-construirla y allí interpelar a una investigación que se conecte con lo que realmente se está necesitando en las comunidades. (Informe Final Etapa 1, p.21)

Las Universidades deben tener un enfoque territorial, escuchar a los territorios y acercar a sus estudiantes a la realidad en la que se desarrollarán como profesionales. Además, de instalar en el aula los valores socio-ambientales y sociales en la formación profesional y humana. (Informe Final Etapa 2, p.9)

Nosotros somos el territorio y estamos en el territorio. La Responsabilidad social invita a caminar de la mano, como hacernos ciudadanos de este territorio y al mundo en general. Aprender a convivir. Entender la RS desde el objetivo de dar el espacio de escucha y de reconocimiento de los saberes locales para una construcción en colectivo del desarrollo de sus saberes y conocimientos en común de los actores del territorio social. (Informe Final Etapa 2, p.11)

Lo territorial se entiende a partir del principio de escucha, el diálogo con las comunidades y territorios, se hace a partir de la escucha, es decir, lo que los territorios nos tienen que decir y no venir como institución a imponer (...) Y otro énfasis territorial, hace referencia a dónde la universidad está emplazada, hay un trabajo específico con los territorios y sus organizaciones. (Grupo focal, UCSH)

Cabe señalar que más de alguna institución o participante manifestó la complejidad de circunscribir el concepto RSU tanto en su propia institución como a nivel general. Un hecho demostrativo de aquello es lo expresado por algunos participantes del grupo focal ante la pregunta ¿Cómo se entiende la RSU en la institución que cada una/o está?:

Bueno, esto es todo un tema porque conceptualmente por más que quisiera darte una respuesta, no podría dar. Pero yo creo que estamos en este proceso, justamente por eso. (Grupo focal, UCSH)

Como yo les adelantaba un poco en la presentación, la verdad es que no hay ninguna claridad de lo que es la RSU. Y por qué tengo esa certeza, porque como yo les señalaba, cuando armamos este proyecto que es Núcleo Social, la verdad es que nosotros en su momento intentamos instalar y fundamentar el proyecto desde la RSU. Y salieron cosas tan aberrantes, desde las otras Direcciones digamos, porque es interdisciplinario donde participan las distintas Direcciones de la universidad. Y salieron cosas tan aberrantes como que la RSU ya no la usa nadie, que es muy desde la beneficencia, que es desde esa mirada y no desde la co-construcción o de todos estos elementos que nosotros queremos aportar. Entonces desde ahí, hay mucho desconocimiento en la universidad y falta mucho por hacer (...) Ahora, yo creo que sí está implícito en todo lo que hacemos. Está implícito en la misión de la universidad, en su visión. Pero es desconocido y como es desconocido nadie es capaz de identificarlo, por así decirlo, pero muchas de las acciones que hacemos están fundamentadas en la RSU. Entonces ese es el desafío hacia donde tenemos que avanzar. Y entonces, no tenemos definición, no tenemos un concepto, no tenemos nada. (Grupo focal, UCSC)

A partir de lo anterior, el enfoque territorial de la RSU emerge como una apuesta por la transformación social desde la escucha activa y el diálogo con las comunidades. Se distancia de prácticas asistencialistas, priorizando un enfoque de derechos y la co-construcción de soluciones a los desafíos locales. Las

instituciones buscan definir su contribución y comprometerse con grupos vulnerados, aunque la delimitación del "territorio" varía y a menudo resulta compleja. La RSU se entiende como un camino para "caminar de la mano" con las comunidades, reconociendo saberes locales y construyendo colectivamente el desarrollo. Sin embargo, la conceptualización de la RSU sigue siendo un desafío, con instituciones que reconocen la falta de claridad y la necesidad de avanzar hacia una comprensión compartida. A pesar de estas dificultades, el enfoque territorial se consolida como un llamado a la acción, invitando a las universidades a ser agentes de cambio en sus territorios, desde la escucha y el respeto por la diversidad.

4.2.2 Categoría 2: Prácticas RSU

Esta categoría está asociada a aquellos hitos e iniciativas de diversa índole que las instituciones declararon como las más significativas tanto en el tiempo post Proyecto UCP, es decir, a partir del año 2006 en adelante, como también aquellas iniciativas vigentes que se enmarcan bajo el enfoque RSU.

Los hitos e iniciativas analizados a continuación se enmarcan, principalmente, en las respuestas entregadas por las representantes institucionales en la Etapa 1 del Proyecto Resignificación en el contexto del formulario auto aplicado. Cabe señalar que algunas instituciones participantes del proyecto no entregaron información o lo hicieron de manera incompleta, por esta razón aparecerán como "Sin información". Sin embargo, la mayoría de las organizaciones consignó información relevante en el formulario a partir de dos indicaciones: (1) Hitos de la RSU en cada institución post UCP; (2) Iniciativas vigentes enmarcadas en la RSU.

A continuación, se presenta el consolidado de dos tablas que responden a cada una de las indicaciones. Los presentaré bajo el formato de tablas para que nos permita visualizar la cantidad y variedad de acciones que declaran las instituciones bajo el enfoque RSU.

Tabla 7. Hitos y logros post proyecto UCP

Universidad	Hitos y logros post UCP		
	Hito 1	Hito 2	Hito 3
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Participación en Proyecto UCP	Grupos de académicos para la reflexión y formación en RSU	Proyectos MECESUP (UCO 0303; UCO 0714) junto a universidades chilenas.
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Titulación de personas privadas de libertad	Vínculos territoriales en municipios de Tomé y Hualpén	Resolución de necesidades de parte de algunos territorios
Universidad Católica de Temuco	Modelo Educativo UC Temuco	Centro de Ética y RS Juan Pablo II	Política Aprendizaje Servicio UC Temuco
Universidad Católica del Norte	Vocación Social en lineamientos estratégicos y educativos UCN	Aprendizaje Servicio	Colaboración interdisciplinar para el trabajo con sectores vulnerables.
Universidad Católica Silva Henríquez	RSU en Plan de Desarrollo Estratégico UCSH	Política de VCM declara la RSU como principio transversal	Área RSU y DDHH en la Dirección de vinculación con el medio UCSH
Universidad Católica del Maule	Modelo educativo refuerza el servicio social y la inclusión como principios UCM	Compromiso académico en actividades de vinculación territorial	Política de Vinculación con el Medio UCM
Universidad de Concepción	Definición conceptual e instrumentos para evaluar RSU	Articulación de redes institucionales para un modelo educativo en RSU	Proyectos MECESUP (UCO 0303; UCO 0714) junto a universidades chilenas.
Universidad de la Frontera	Participación en proyecto MECESUP (UCO 0303)	Participación en proyecto MECESUP (UCO 0714)	Creación Programa de Responsabilidad Social en el pregrado (2017)
Universidad de Santiago	Consejo RSU USACH	Creación Programa RSU USACH	Reporte de Sostenibilidad
Universidad Austral	Creación Unidad de RSU	Programa Inclusión	Reporte de Sostenibilidad

Tabla 8. Iniciativas actuales RSU

Universidad	Iniciativas actuales en el marco RSU		
	Iniciativa 1	Iniciativa 2	Iniciativa 3
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Observatorio de Responsabilidad Social - PUCV	Modelo SPRING de formación en responsabilidad social	Diplomado ODUICAL para docentes en RSU
Universidad Católica de la Santísima Concepción	Carreras técnicas en recinto penitenciario	Núcleo Científico tecnológico	Aprendizaje Servicio
Universidad Católica de Temuco	El Modelo Educativo UC Temuco	Centro de Ética y Responsabilidad Social	Programas de inserción universitaria (PACE, Escuela de Talentos Pedagógicos, Propedéutico)
Universidad Católica del Norte	Programa Vocación Social	Programa IMI- Intervención Migración Investigación UCN	Universidad del Adulto Mayor
Universidad Católica Silva Henríquez	Aprendizaje Servicio	Programa Penitenciario	Programa PACE
Universidad Católica del Maule	Voluntariado de Español para Migrantes	Programa Brotes UCM.	Programa Butaca Escolar.
Pontificia Universidad Católica de Chile	Aprendizaje Servicio y Puentes UC	Biblioteca Escolar Futuro	Unidad de Vinculación y Desarrollo comunitario
Universidad de Concepción	Formación en RS en pregrado	Modelo de gestión institucional con RS	Investigación con criterios de RS
Universidad de la Frontera	Comité asesor del Programa de RSU Pregrado.	Se instala desde el año 2017 la metodología activa de A+S	Capacitación docente en A+S
Universidad de Playa Ancha	Proyectos de remediación de suelos en zonas de sacrificio.	UPLA: Universidad Abierta	Fondos concursables para tesis con enfoque de vinculación con el medio
Universidad Alberto Hurtado	Participación en la Red RSU (AUSJAL)	Cursos de Aprendizaje Servicio	Experiencias Académicas Socialmente comprometidos
Universidad de Santiago	Reporte de Sostenibilidad	Área Campus Sustentable	Departamento de Formación Integral e Inclusión
Universidad Austral	Programa Inclusión	Proyecto Diversidad Sexual	Proyecto Pueblos Originarios

Para analizar la información de las tablas agruparé cada hito/iniciativa a partir de las dimensiones sustantivas del ser y quehacer universitario, a saber, (a) Formación/Docencia; (b) Investigación; (c) Vinculación con el medio; (d) Gestión institucional.

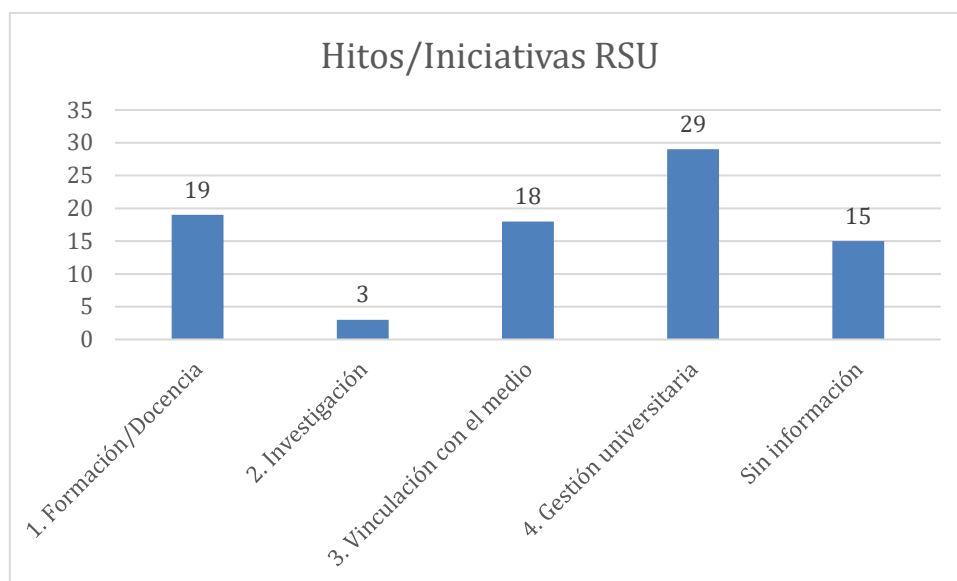
- a) *Formación/Docencia*: Esta dimensión refiere a todas aquellas acciones e hitos que ponen su foco en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto académico. Bajo esta dimensión integraremos los esfuerzos institucionales por incorporar la RSU en el Modelo educativo de la institución que permea tanto a la formación de las y los estudiantes de pre y posgrados como a la formación permanente del cuerpo docente de la institución. Igualmente, se incorporan los hitos/acciones que versan sobre la implementación de metodologías de enseñanza-aprendizaje situado como lo es la metodología Aprendizaje Servicio ampliamente difundida.
- b) *Investigación*: Esta dimensión refiere a las acciones relacionadas con los procesos de investigación y transferencia de conocimientos a la sociedad por parte de las universidades. Cabe señalar que no cualquier investigación sino aquellas que se piensan y ejecutan considerando el enfoque RSU y son socialmente comprometidas y situadas.
- c) *Vinculación con el medio*: Esta dimensión refiere a la relación y vínculo bidireccional que las instituciones establecen con su entorno significativo o relevante según las propias definiciones institucionales. Esta relación o vínculo genera contribuciones e impactos tanto a los procesos propios del quehacer universitario (formación, investigación, etc) como a transformar la realidad de instituciones, comunidades y grupos históricamente vulnerados en sus derechos. En este sentido, el diálogo y trabajo articulado con las organizaciones y territorios es uno de los focos más significativos de esta dimensión universitaria.
- d) *Gestión universitaria*: Esta dimensión hace referencia a las políticas y mecanismos que tienen las instituciones para organizar sus recursos y acciones en vistas del cumplimiento de los objetivos que la misma

institución fijó. Esta dimensión tiene varias aristas de diversa índole en su haber:

- Gestión de la gobernanza y estructura organizacional hace referencia a cómo se organiza, estructura y distribuye la toma de decisión en las instituciones. Refiere tanto a personas, áreas, estructuras de gestión como a los lineamientos identitarios y estratégicos plasmados en Misión/Visión/Valores, entre otros;
- Gestión y desarrollo de las personas que componen la comunidad universitaria en los distintos estamentos, a saber, directivos, académicos, profesionales de gestión, estudiantes, titulados, personal externo, entre otros;
- Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión de la misma institución procurando el diálogo fluido y el reconocimiento de los diversos grupos que componen la comunidad;
- Gestión de recursos financieros y equipamientos de diversa índole que la misma institución pone a disposición del resto de la universidad para el cumplimiento de sus propósitos y lineamientos estratégicos.

Teniendo en consideración que fueron 14 instituciones las que participaron activamente en el Proyecto Resignificación y cada una de ellas consignó 3 hitos y 3 iniciativas significativas bajo enfoque RSU, agrupamos las 84 acciones consignadas bajo las dimensiones sustantivas antes mencionadas. Asimismo, considerando que hubo una institución que no consignó acciones y otras (3 instituciones) que lo hicieron de manera incompleta, la distribución de hitos/acciones es la siguiente:

Tabla 9. Hitos/iniciativas agrupadas en funciones sustantivas



Como se puede apreciar en el gráfico, la mayor parte de hitos e iniciativas consignadas refieren a la dimensión de Gestión Universitaria. Analizando en detalle lo declarado se pueden sub agrupar las acciones de la siguiente manera:

- Incorporación de la RSU en *documentación institucional estratégica* de diversa índole: Misión/Visión/Valores, así como también su incorporación en políticas institucionales de Vinculación con el medio o Aprendizaje Servicio. Ejemplos: Definiciones institucionales RSU (UDEEC), Plan de Desarrollo Estratégico (UCSH), Política institucional AS (UCT), Política VCM incorporando la RSU como principio (UCSH-UCM).
- *Creación de Áreas o Unidades específicas de RSU* o la incorporación de Comités institucionales para dinamizar e implementar el enfoque en todo el quehacer universitario. Ejemplos: Observatorio RSU (PUCV), Centro de Ética y RSU (UCT), Área RSU y DDHH (UCSH), Programa de Responsabilidad Social Universitaria (USACH), Unidad de RSU (UACH).
- Participación en *Proyectos inter-institucionales con financiamiento externo* en vistas de generar capacidades institucionales para la incorporación e implementación de acciones bajo el enfoque RSU al

interior de cada comunidad educativa. Ejemplos: Proyectos MECESUP UCO O3O3 (2004-2007) y MECESUP UCO 0714 (2008-2010) liderados por la Universidad de Concepción incorporando a otras universidades como la PUCV, UFRO, UACH, entre otras.

- *Reportes de Sostenibilidad (GRI) o Memorias Institucionales* de acciones bajo enfoque RSU poniendo atención a la gestión de impactos internos y externos haciendo rendición de cuentas de estos. Ejemplos: Reportes Universidad de Santiago y Universidad Austral.
- *Programas de inserción e inclusión social* para generar las condiciones y facilidades para que estudiantes de estratos socioeconómicos empobrecidos o personas con discapacidad puedan ingresar a estudiar a las instituciones universitarias. Ejemplo: Programa PACE⁴³ destacados por la Universidad Católica de Temuco y la Universidad Católica Silva Henríquez o el Programa de inclusión de personas con discapacidad mencionados por las Universidades de Santiago y Austral.

Las acciones agrupadas en la dimensión Gestión Universitaria refieren a acciones asociadas a la institucionalización de la RSU más que a iniciativas desarrolladas bajo el enfoque RSU.

Los hitos e iniciativas agrupados bajo la *dimensión de Formación/Docencia* ocupan el segundo lugar de las acciones declaradas por las instituciones. La mayoría de éstas refieren a la *instalación de la metodología Aprendizaje Servicio* en las instituciones educativas como instrumento que permite vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje con comunidades y territorios. Las universidades que destacaron como hito significativo esta metodología son:

⁴³ El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) nace en el año 2014 bajo el Gobierno de la ex presidenta Michelle Bachelet con el objetivo de restituir el derecho a la educación superior mediante una serie de acciones que generaran las condiciones necesarias para que estudiantes de sectores socioeconómicos vulnerables pudieran acceder y permanecer en ella. Al cumplirse 10 años de su implementación el Ministerio de Educación elaboró un completo Informe con sus objetivos, alcances y principales resultados. En estos 10 años más de 470.000 estudiantes han participado de sus actividades siendo 31.000 quienes han ingresado a la educación superior por esta vía de ingreso. Rescatado 07.10.2024 de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/PACE-Informe-Final-10-julio.pdf>

Universidad Católica del Norte, Universidad Católica Silva Henríquez, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco y Universidad de la Frontera.

Otras acciones declaradas por las organizaciones son aquellas que permitieron la *incorporación de la RSU como principio y enfoque en los Modelos Educativos* de las instituciones. Algunas de ellas mencionaron la “instalación de la vocación social en los lineamientos estratégicos y educativos de la institución” (UCN) o acciones destinadas a “fortalecer en los estudiantes de las carreras de pregrado el servicio a la comunidad, la inclusión y los idearios propios de la formación cristiana de la Universidad” (UCM). Asimismo, la “formación en RSU en las carreras de pregrado” (UDEEC) y la “participación y compromiso de los académicos en las iniciativas desarrolladas e interés de estudiantes de pregrado, postgrado y egresados por participar en ellas” (UCM). Cabe señalar que se destacan acciones formativas no sólo a las y los estudiantes sino también para la formación y capacitación de las y los docentes y académicas de la misma universidad.

En el caso de la PUCV se destaca la creación de grupos de diálogo y reflexión en torno a la RSU por parte de docentes de distintas disciplinas, así como también la creación de programas de formación en RSU para académicas de distintas universidades nacionales e internacionales. En esta línea mencionan los Diplomados para docentes y estudiantes en conjunto con la Red RSU de ODUICAL.

Muchos de los hitos o acciones agrupados en la dimensión de Formación/Docencia tienen estrecha relación, por el enfoque epistemológico y ético adoptado, con la dimensión de vinculación con el medio que detallaremos a continuación.

En tercer lugar, las acciones más significativas son las que hemos agrupado bajo la *dimensión de vinculación con el medio (VcM)*. Si bien hay un número importante de iniciativas que pudieron agruparse tanto en “Formación/Docencia”

como en “Vinculación con el medio” el criterio adoptado fue asociarlo al objetivo último de la acción. Cabe señalar que en el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) esta dimensión ha sido conceptualizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) fijando estándares de calidad de las acciones VcM asegurando la bidireccionalidad de los vínculos entre las IES y las comunidades y territorios.

Las acciones agrupadas en esta dimensión pueden sub agruparse en tres: Trabajo con grupos prioritarios o históricamente vulnerados; Trabajo territorial; Colaboración con otras redes nacionales e internacionales. Detallaremos cada una de ellas:

- *Trabajo con grupos históricamente vulnerados:* Un número importante de instituciones declaró hitos o acciones significativas programas o proyectos que trabajan directamente con grupos excluidos. Se menciona el trabajo con personas privadas de libertad, personas mayores, personas con discapacidad, pueblos indígenas, niños-niñas-adolescentes de territorios excluidos, personas migrantes, entre otros. Los mecanismos o dispositivos institucionales mencionados para vincularse a estos grupos varían entre titulaciones, programas de reforzamiento escolar, apertura de la universidad a grupos históricamente excluidos, acciones por el cuidado del medio ambiente o sustentabilidad como los Proyectos de remediación de suelos en zonas de sacrificio Quinta Región (UPLA) y los voluntariados para enseñar español a migrantes haitianos (UCM).
- *Trabajo territorial:* Tal como se mencionó anteriormente en el acápite sobre el enfoque territorial del concepto RSU, un número importante de acciones mencionadas están asociadas a territorios concretos. El trabajo en esos lugares se entiende a partir del diálogo y colaboración con diversos grupos que cohabitan dichos territorios. La UCSC menciona el “Vínculo con las comunidades de académicos, administrativos y alumnos, en los territorios de la comuna de Tomé y Hualpén en la Región del Bio Bio o la Resolución de necesidades de parte de algunos territorios articulados bajo el Programa Núcleo Social UCSC. La UCN menciona la

Colaboración interdisciplinaria para el trabajo con sectores vulnerables de la Región de Antofagasta y la UPLA destaca el Programa “Universidad Abierta” generando una serie de acciones con las personas y organizaciones del territorio donde la universidad se encuentra emplazada en Valparaíso.

- *Colaboración con redes nacionales e internacionales:* Algunas IES destacan el trabajo y la articulación con redes universitarias nacionales e internacionales como expresión de su RSU. Estas acciones han sido muy relevantes en los procesos de resignificación y colaboración e intercambio de buenas prácticas entre organizaciones. La Universidad Alberto Hurtado de Santiago destaca su pertenencia a la Red RSU de universidades confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL) mientras que la PUCV menciona la articulación con la Red RSU de ODUCAL para el desarrollo de programas de formación continua para docentes y estudiantes bajo enfoque RSU. Varias instituciones desarrollaron proyectos financiados por el Estado a través de los MECESUP como expresión de la colaboración y trabajo conjunto.

En último lugar, es posible agrupar algunas acciones en la *dimensión Investigación* siendo menos visible en comparación a las otras dimensiones. Algunas instituciones, como la UCSC, destacan el Núcleo Científico tecnológico como programa institucional que pone a disposición el conocimiento científico generado en el contexto académico con las comunidades de los Municipios de Arauco y Santa Juana de la Región del Bio Bio que se vieron gravemente afectadas por los incendios de los últimos años. Su objetivo es, precisamente, *Favorecer y potenciar el ecosistema colaborativo entre la UCSC y las comunidades costeras de la Región del Biobío, para contribuir a su desarrollo, gobernanza y resiliencia, a través de la investigación, la educación y la transferencia de conocimiento y tecnología.*⁴⁴ Por otra parte, la UCN releva el Programa IMI- Intervención Migración Investigación a través del cual contribuye al ejercicio de derechos de la población migrante de la región. Por último, la

⁴⁴ Se menciona esta iniciativa UCSC en grupo focal que profundiza los resultados del formulario auto aplicado. Rescatado 07.10.2024 de: <https://nucleoct.ucsc.cl/proyecto/>

UDEC destaca el desarrollo de la investigación con enfoque RSU en la Región del Bio Bio.

Las prácticas identificadas por las IES a partir del enfoque RSU varían considerablemente en sus objetivos, formatos y alcances. Eso da cuenta de la transversalidad de la RSU en las organizaciones, así como también la dispersión conceptual del enfoque que consigue agrupar una multiplicidad de acciones bajo el mismo marco. El ejercicio de agrupar en cada una de las dimensiones sustantivas del quehacer universitario no exime del hecho de que varias acciones pueden ser clasificadas por dos o más dimensiones. Asimismo, un número importante de hitos o iniciativas han sido agrupadas bajo la dimensión “Gestión Universitaria” siendo valoradas por su contribución a la instalación de la RSU en las comunidades. No obstante, este hecho ha sido relevado en los Seminarios y Grupos focales no a partir de sus avances sino en las dificultades para su institucionalización.

Tal como hemos mencionado anteriormente, y a partir de las reflexiones estructuradas en el Informe Final de la Etapa 1 del Proyecto Resignificación, la multiplicidad de acciones deriva en una verdadera polisemia y en una suerte de activismo instrumental. En estos casos la idea de RSU parece adaptarse a diferentes interpretaciones del concepto, permitiéndole justificar acciones diversas con sentido pragmático y práctico. Mientras para algunos es un modelo de gestión, para otros puede ser una acción filantrópica e incluso un actuar político ideológico. Esto provoca que no siempre pueda fluir la comunicación inter-instituciones o inter-disciplinaria e incluso inter-estamental. En consecuencia, la responsabilidad social termina siendo un conjunto de acciones medibles en su ejecución, pero no evaluables en su efecto (Informe Final Etapa 1, p.16)

Por último, para finalizar el apartado de las prácticas, cabe señalar que tanto en los Seminarios Macrozonales así como en otras instancias de conversación amplificadas, cuando los participantes declaran sus aspiraciones en torno a resignificar la RSU en las IES, mencionan principalmente dos movimientos relevantes en este sentido, a saber, (a) la formación de las estudiantes a partir

de los principios de la RSU y (b) la relación horizontal y dialógica con los territorios.

Para las personas participantes en las distintas etapas del Proyecto, cualquier esfuerzo por resignificar la RSU en Chile a 20 años del Proyecto UCP debe poner sus esfuerzos en la formación de estudiantes socialmente responsables, este movimiento implica el abordaje ético de la profesión, así como también de los diversos fenómenos sociales y culturales de nuestros tiempos para contribuir, desde el ejercicio de la profesión, a reducir brechas y desigualdades estructurales.

El propósito trascendente es que los estudiantes vivan la RSU en su vida profesional. Hay un desafío que está vinculado a la formación de profesionales socialmente responsables. (Informe Final Etapa 1, p.21)

Formación de nuevos profesionales con arraigo a la RSU. (Informe Final Etapa 2, p.9)

Responsabilizarse socialmente en la formación de estudiantes en términos de ética, con tal de transformarles en agentes de cambio y generar acción directa, con el fin de contribuir a la disminución de las desigualdades. (Informe Final Etapa 3, p.7)

De la misma manera, se espera que las prácticas asociadas al enfoque RSU procuren la transversalidad de la RSU en el currículo, incorporando diferentes modelos y metodologías que valoren el protagonismo de las estudiantes, así como también reforzando sus instancias de reflexión colectiva y crítica sobre los fenómenos sociales. Se releva la importancia de académicas comprometidas con la realidad y formadas en los principios de la RSU para acompañar de mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Informe Final Etapa 3, p.7)

4.2.3 Categoría 3: Institucionalización RSU

En esta categoría analizaremos, tanto en las declaraciones como en los diálogos, aquellos elementos que las organizaciones consideran como los principales facilitadores y obstaculizadores para la institucionalización de la RSU en cada institución.

Se menciona que un facilitador es cuando las instituciones incorporan la RSU - con su amplitud conceptual- en *documentación institucional estratégica* que dan

soporte institucional a la RSU. Las más comunes son: Misión, visión o políticas de las Universidades, como valor o principio; Planes de Desarrollo Estratégico Institucionales; Modelo Educativo o Modelo de Formación; Políticas institucionales especialmente relacionadas con la vinculación con el medio, entre otras. Las organizaciones declararon, como hitos o logros significativos post Proyecto UCP, algunos avances asociados a procesos de implementación de la RSU en las instituciones lo que fue visto en el acápite anterior sobre prácticas RSU, específicamente aquellas agrupadas bajo la dimensión “Gestión Universitaria”.

Algunas instituciones lo declaran explícitamente como finalidad o como principio rector de sus acciones destacándolo como logro de la institucionalización de la RSU en el ADN institucional. Algunas de ellas mencionan:

La universidad declara en su proyecto institucional ser una institución socialmente responsable. Declara la RS como principio en varios documentos relevantes: - Plan de Desarrollo Estratégico (2012-2020) lo explicita al promover en la comunidad universitaria la RSU. - Plan de Desarrollo Estratégico (2021-2025) como Objetivo estratégico del eje VCM haciendo énfasis en la Responsabilidad Social Territorial. - Modelo de Formación procurando formar estudiantes socialmente responsables de cara al compromiso por un Desarrollo Humano Integral y Sostenible. - Política de VCM (Actualización 2019) como principio orientador. (UCSH)

Los fundamentos estratégicos de la universidad (Misión, Visión y Filosofía Corporativa) consideran la Responsabilidad Social como principio. Esto, principalmente en el tercer eje, donde se señala que la Responsabilidad Social ocupa un lugar importante debido a que orienta a responder las necesidades y el bien común de la comunidad universitaria, del territorio en el que está inserta la institución, además de la región y el país, promoviendo el pluralismo, la integridad, la equidad social, la solidaridad, el aprecio y aceptación de la diversidad, la democracia y participación responsable, el compromiso con la calidad y la excelencia, el respeto a la dignidad de las personas y la honestidad. (UPLA)

La universidad lo declara como principio tanto en la misión: “(...) formación de graduados y profesionales con vocación de servicio a la sociedad, en el marco valórico del Magisterio de la Iglesia”; como en la Visión “(...) La Universidad manifiesta una actitud de responsabilidad con la sociedad a través de acciones rigurosas e innovadoras y de una fluida vinculación con los ámbitos regional, nacional e internacional. (PDIE 2017 – 2022); como valor está presente en el Modelo Educativo y el Plan de Desarrollo Institucional Estratégico (2017 – 2022). (PUCV)

Por otra parte, hay algunas instituciones que no refieren a RSU explícitamente sino, más bien, a Bien Común, Compromiso Público o Desarrollo Regional, señalando:

No incorpora el término RSU en sus funciones, sin embargo, este es homologado al de vinculación con el medio, entendida como una función esencial y transversal a las otras que son propias de la universidad orientadas al Bien Común de la sociedad. (UAH)

No tiene declarado explícitamente la Responsabilidad Social como valor o principio. El concepto más similar es el de Compromiso Público, del cual se han elaborado libros y varias líneas de acción, incorporadas en el Plan de Desarrollo 2020 – 2025. (PUC)

Lo ha declarado hasta hace pocos años en diversos documentos y proceso de acreditación. Hoy sin embargo aun sin nombrar la RSU su misión y visión encarnan los valores y características centrales, a mi entender, de la RSU cuando dice “(...) una comunidad inclusiva cuyo quehacer se inspira en el humanismo cristiano, que contribuye de manera rigurosa y crítica al desarrollo de la sociedad regional, nacional y global mediante la formación integral de las personas, la generación de nuevos conocimientos, la innovación y la vinculación con el entorno, en diálogo con la diversidad de saberes y culturas, desde el mismo territorio de riquísima savia ancestral que la vio nacer (...) (UCT)

No hay un consenso generalizado con respecto a si la *existencia de una orgánica o unidad de gestión que articule la RSU* a nivel institucional contribuya o no a su implementación de manera transversal. Las declaraciones son ambivalentes al respecto. Un número importante de IES declaran en el formulario auto aplicado como logros e hitos significativos en esta línea la creación de Unidades tales como: Centro de Ética y RS Juan Pablo II (UCT), Área RSU y DDHH de la Dirección de vinculación con el medio (UCSH), Programa de Responsabilidad Social en el pregrado (UFRO), Programa de Responsabilidad Social Universitaria (USACH), Unidad de RSU (UACH), Observatorio de Responsabilidad Social (PUCV), entre otras.

Por otra parte, se menciona que la creación de unidades no necesariamente logra transversalizar ni institucionalizar la RSU en las organizaciones. Esto es, más bien, una aspiración que dista de la realidad de las organizaciones y que tiende a tensionar el presente de las instituciones hacia aquello “deseable” movilizándola a transformar sus estructuras:

(...) Por ejemplo, en mi universidad, se trabaja desde la vicerrectoría de pregrado y tenemos toda la idea y hemos trabajado para que esto sea como un paraguas mucho más amplio, porque la RS debiese ser transversal a toda la universidad. Sin embargo, si la primera autoridad...aunque yo he visto que la primera autoridad actual la reconoce, pero no existe un programa desde la rectoría hacia abajo y eso también dificulta que muchos otros trabajadores, funcionarios, profesionales que están involucrados en la universidad digan yo quiero trabajar con , yo me involucro, me comprometo con este trabajo de RSU (...) (Grupo focal, UFRO)

(...) A mí me parece antinatural que exista un programa o algo que se llame Responsabilidad Social Universitaria, porque todo lo que la universidad hace debiese hacerse de manera responsable. Entonces, en realidad estamos subsanando algo que se viene haciendo de la manera no adecuada (...) En ese sentido, pienso que efectivamente, si es que va a existir en la universidad una entidad que lidere los programas de responsabilidad social, tiene que estar en la más alta estructura universitaria (...) es una cuestión que a mi juicio debería estar internalizada en todo el quehacer universitario. Y, efectivamente, mientras ello no ocurra, si bien tienen una base de acciones que son muy valorable, en lo genérico, en lo sistémico de la universidad en tanto institución, yo me atrevería a decir que no he visto una universidad que diga “no soy 100% responsable. (Grupo focal, USACH)

(...) Considero que es un problema si se puede situar orgánicamente. En el caso de nuestra universidad, está anclado en la dirección de VCM, es el área que más insistentemente pregunta e inquieta a la universidad, a otras no es ni tema. Yo creo que, claro, lo deseable es que no exista un área, pero a la larga, nosotros también cumplimos una función, alguien debe estar observando, analizando qué sucede al interior de la universidad, llamando la atención sobre la realidad institucional en estas materias (...) (Grupo focal, UCSH)

Unido a lo anterior, se identifica como un *obstaculizador de la institucionalización de la RSU, la hiper personalización de la RSU* en algunas personas o áreas específicas sin lograr que ésta permee la totalidad de las estructuras y dimensiones de las instituciones. En el Informe Final de la Etapa 1 se destaca como uno de los nudos críticos y tensiones al respecto:

Una hiper-personalización y disociación estructural, donde al estar la unidad monitora de RSU en una posición estructural, tiene un rango jerárquico y de poder limitado, no pudiendo interceder en aquellas fuera de su “zona de influencia”, con lo cual se genera una encapsulación de la RSU en unidades, programas, centros, que en vez de visibilizar y formalizar la gestión, facilitan el desplazamiento y reducción de su campo de acción. Así, la gestión descansa en la convicción y sentido de propósito que se le asigna desde la acción de sujetos particulares, que terminan adoptando un rol de caudillaje al interior de las instituciones, con mayor o menor éxito en el esfuerzo de transversalización. En la mayoría de las instituciones se encuentra radicada en vinculación con el medio, o

en áreas docentes, teniendo poco impacto en temas como investigación o contrataciones o gestión de los campus, por citar algunos. (Informe Final Etapa 1, p.16)

De la misma manera se relevaba en el Seminario Macrozona Sur (UCT) al plantear la necesidad de que las universidades reviertan el individualismo, el centralismo y la competitividad interna que entorpece las sinergias en estos temas. Se considera un obstaculizador para el desarrollo de la RSU y su transversalización la existencia de pocas personas que lleven la RSU a nivel institucional dejando a su arbitrariedad o vicisitudes contextuales que este enfoque logre permear al resto de la institución (Informe Final Etapa 2, p.11)

Por otra parte, si bien se reconoce la existencia de figuras inspiradoras al interior de las comunidades que han sido capaces de movilizar a las instituciones en torno a la RSU y contagiar a directivos, académicas y estudiantes en pro de la construcción de instituciones socialmente responsables, este hecho es susceptible de convertir en verdaderos caudillismos en clave RSU tal como se mencionó en el grupo focal de la Etapa 1:

Todo esto, siempre vinculado, termina en que se producen, percibo yo, la sensación de células, células de RS que están ancladas, muy atomizadas, donde tienden a haber personas vinculadas, inspiradoras, que abren ese camino, pero siempre en un sentido de célula o atomización, y percibo yo, en sus narraciones, que esa conexión no es tan evidente, sino que tiende a ser más intimista el trabajo. Una serie de caudillaje que empuja y en la que se ancla el trabajo. (Grupo focal, PUCV)

Asimismo, se resalta que en la mayoría de las instituciones el grueso de acciones con perspectiva RSU se encuentra radicada en vinculación con el medio o en el ámbito de la docencia/formación, impactando de menor medida en la investigación o gestión universitaria asociada a contrataciones, gestión de los campus, entre otras (Informe Final Etapa 1, p.16)

Otro aspecto destacado que puede ser facilitador u obstaculizador es el *compromiso de las autoridades institucionales con la institucionalización de la RSU* en cada organización. Durante las etapas del Proyecto resignificación se reforzó la necesidad de que las instituciones generen las condiciones institucionales para que la RSU, más que imponerse verticalmente, logre

desarrollarse naturalmente impregnando la totalidad del ser y quehacer universitarios. Para ello “se debe convencer a las autoridades para que desde ellas permee a la comunidad entera, siguiendo el ejemplo de Mónica, quien se dirigió primeramente a rectores para convencerles de la transversalidad e importancia de la RSU.” (Informe Final Etapa 1, p.21)

En los diálogos macrozonales se hizo hincapié en la importancia de que *exista una voluntad política genuina que sea capaz de priorizar la RSU siendo éste uno de los desafíos más importantes para su institucionalización y transversalización (...) Esto contribuirá a impregnar todo el quehacer y darle un sentido global unificando intenciones y acciones.* (Informe Final Etapa 2, p.9)

De la misma manera, se planteó que la toma de decisiones de los procesos propios de la gestión universitaria deben dar cuenta del bien común y una vocación de servicio coherente con los principios declarados (Informe Final Etapa 2, p.7) pues se reconoce una distancia considerable entre lo que se declara a partir de los documentos inspiracionales y estratégicos y lo que sucede en su práctica cotidiana. (Informe Final Etapa 3, p.7)

(...) Sin embargo, si la primera autoridad...aunque yo he visto que la primera autoridad actual la reconoce, pero no existe un programa desde la rectoría hacia abajo y eso también dificulta que muchos otros trabajadores, funcionarios, profesionales que están involucrados en la universidad digan yo quiero trabajar con..., yo me involucro, me comprometo con este trabajo de RSU. Y creo que ese es un gran punto y la verdad es que pienso y pienso y no sé cómo llegar ahí. Lo hemos conversado mucho con mi jefatura pero las decisiones que se toman allá, por decirlo de alguna manera, son inaccesibles, por más que se diga que somos responsables socialmente. (Grupo focal, USACH)

Por finalizar, un elemento destacado como relevante -aunque no exento de controversias- es el relacionado a la *evaluación o medición de la RSU en las instituciones*. Algunas instituciones declararon, como hitos o iniciativas con enfoque RSU, la elaboración de Informes de Reportabilidad (GRI) de los impactos internos y externos o Memorias de sostenibilidad institucional. Esta acción se comprende como un ejercicio de rendición de cuentas que permite evaluar el trabajo para la mejora continua tal como lo consignaron las Universidades de Santiago y Austral de Valdivia.

En nuestra universidad, más que una evaluación propiamente tal, como tenemos el foco en los impactos, nosotros hacemos el reporte de sostenibilidad bajo el estándar GRI anualmente, y eso nos permite contar con indicadores que apuntan a la transformación en las distintas áreas, que bajo el estándar son casi todas las áreas. En términos concretos, de cómo sirven estas evaluaciones, más allá del instrumento, a mí me parece que ese es un buen ejemplo, en el sentido de que el reporte nació al alero del programa de RSU 2008, y de ahí en más no paro anualmente. (Grupo focal, USACH)

Otras instituciones mencionaron las exigencias de los procesos de acreditación que implica dar cuenta de los resultados y contribución de la VcM tanto en los procesos formativos como en las comunidades y territorios. La visión al respecto es crítica en relación con la factibilidad de medir el impacto interno y externo de las acciones desarrolladas o son más bien aproximaciones superficiales o tangenciales.

Hay una realidad institucional, que no se evalúa, o si se evalúa es a partir de los indicadores porque hay que mostrar a la CNA o al ranking tanto de que nosotros somos responsables socialmente. Entonces, vuelve a aparecer en la evaluación la racionalidad instrumental, no para un sentido de mejoramiento de aquello que hacemos. Y aparece lo otro, los caudillajes utópicos, soñadores, que van a temas bien concretos. Si yo digo que estoy formando a un estudiante en responsabilidad social, bueno ¿cómo evaluar esos aprendizajes? también nos hemos olvidado. Generalmente, las encuestas de vinculación con el medio, cuando se hacen actividades, supuestamente, para contribuir a la RSU de la universidad, son encuestas de satisfacción. Entonces, a partir de los criterios de la CNA, están midiendo impacto y se dice “la responsabilidad social es la gestión de impacto”, pero el impacto no se mide tampoco, por eso es que nosotros pensamos que deberíamos medir los efectos, cómo afectamos al otro. Por lo que está ausente esta evaluación con carácter transformacional. (Grupo focal, PUCV)

Otras instituciones, si bien son escépticas a la dinámica de las mediciones cuando ponen la mirada en las comunicaciones y reputación institucional, han avanzado en modelos de evaluación integrales con enfoque en derechos humanos y explorado en procesos de autoevaluación que integren todas las dimensiones del quehacer universitarios.

Yo, tengo muchas contradicciones a propósito de las lógicas de medición, de indicadores, el culto a la evaluación. Pero también pienso que lo que no se mide no se mejora, y mejora no necesariamente para salir mostrándolo en una lógica de RS cosmética, de marketing, mucha memoria, mucha publicación, sino en aquella RS con perspectiva ética,

mejoramos para transformarnos internamente, para transformar las relaciones al interior de la institución (...) En nuestro caso, está muy articulado con lo que sucede en VcM, es el elemento donde más hemos avanzado en esta línea. Tenemos un modelo de evaluación que nos propusimos cumplir no solo con los estándares de la CNA, como el mínimo exigible, sino que ir varios pasos más allá y le pusimos énfasis en el modelo al enfoque de derechos y a la coherencia con la política de VCM y ahí medimos la participación de las personas a partir de un enfoque de género, lógicas de rendición de cuentas para el interior de la comunidad pero también hacia afuera. Es un modelo que creo nos puede dar aún más con lo que lo hemos ido desarrollando (...) El año pasado exploramos en las certificaciones y los indicadores, y participamos de un proceso con la Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC), que generó un dispositivo de certificación en RS, y me parecieron interesantes los indicadores que tomaba. Profundiza en cuatro ámbitos: (1) gobernanza: lo cual dice relación con contraloría interna, participación estudiantil; (2) El ámbito que dice relación con el medio ambiente; (3) Prácticas sociales, es decir, al interior y también hacia afuera, y; (4) identidad católica. Estos indicadores me parecían interesantes porque se metía, por ejemplo, en la calidad de los sindicatos de la universidad, con criterios de inclusión y no discriminación, con enfoque de género, en fin. (Grupo focal, UCSH)

Yo creo que, el gran desafío es cómo avanzamos en la medición. Porque nosotros si bien tenemos una serie de indicadores que son más que nada cuantitativos, el desafío está en avanzar hacia indicadores más cualitativos, que siempre son más difíciles porque son costosos, requieren más tiempo, son más difíciles de llevar a cabo, pero ese es el gran desafío, porque no podemos seguir quedándonos con el número de participantes, de proyectos, etc. Porque eso no te habla del fondo, que es lo que nos interesa. Incluso, estoy pensando en la calidad de lo que hacemos como universidades, como avanzar de lo cualitativo hacia la medición de impacto, porque yo creo que la medición de impacto hoy en día, en temas como la RSU o vinculación bidireccional, requieren avanzar hacia una medición cualitativa del impacto. (Grupo focal, UCSC)

A partir de lo expresado por las personas representantes de las universidades en el Proyecto resignificación, la factibilidad de la evaluación o medición de la RSU en las instituciones se constituye en un nudo crítico tanto por la utilidad y alcance de los instrumentos para evaluar como por la exigencia externa de rendir cuentas de los realizado, especialmente a partir de las exigencias normativas por parte del Ministerio de Educación en los procesos de acreditación institucional.

En síntesis, las voces de los representantes institucionales revelan que la institucionalización de la RSU en las IES chilenas es un proceso complejo y multifacético, marcado por avances significativos y desafíos persistentes. Si bien la inclusión de la RSU en documentos estratégicos y la creación de unidades especializadas se perciben como facilitadores clave, su impacto real depende de

la transversalización y la superación de la hiper-personalización. La voluntad política de las autoridades y la coherencia entre el discurso y la práctica emergen como condiciones determinantes para su institucionalización y sostenibilidad. Finalmente, la evaluación y medición de la RSU se reconocen como áreas especialmente complejas y controversiales, aunque se valora su potencial para la rendición de cuentas y la mejora continua.

4.3 Conclusiones del capítulo

Luego del análisis del proyecto *Resignificación RSU a partir de las tres categorías: concepto, prácticas e institucionalización*, podemos destacar algunos de sus resultados.

A partir de los resultados del análisis de la información del proyecto, podemos reconocer que los enfoques y aproximaciones teóricas mencionados en el capítulo 2 de esta investigación se ven claramente reflejados en la aproximación empírica tanto en lo declarado por las universidades en el formulario autoaplicado como en los seminarios macrozonales y en los grupos focales. Tal como hemos expresado anteriormente, la dispersión o amplitud conceptual sobre el concepto RSU da cuenta del hecho de cómo cada institución, a partir de su proyecto institucional y trayectoria histórica, asume determinados enfoques - consciente o no- que podemos identificar en nuestro análisis de la literatura respectiva. Esto no significa que las instituciones asuman sólo un enfoque o perspectiva, sino que conviven y coexisten diversas aproximaciones en el seno de las organizaciones.

Podemos reconocer que aquellas universidades de inspiración católica del proyecto hacen más referencia al carácter valórico o de principios de la RSU como una manera de poner en juego aquello que les inspira y moviliza. Asimismo, las instituciones privadas no confesionales y las universidades públicas tienen más marcado su rol público y su contribución al desarrollo social, económico y cultural del país y región en la que están emplazadas. Las universidades confesionales pertenecientes a congregaciones religiosas más bien progresistas vinculan más directamente la RSU a la justicia o transformación

sociales reconociendo su aporte y responsabilidad como institución en la construcción de una sociedad más justa y fraterna.

Asimismo, toma mucha fuerza en la conceptualización, práctica e institucionalización de la RSU en las universidades del proyecto su estrecha relación con la dimensión de vinculación con el medio instalada en Chile en el año 2003 por parte de la CNA como criterio de acreditación. La exigencia normativa de la vinculación con el medio con su énfasis en la bidireccionalidad de las acciones y su impacto interno-externo a las comunidades universitarias, lleva a las universidades a entender la RSU desde un enfoque asociado a la gestión de los impactos y al diálogo con los diversos grupos de interés. Estas aproximaciones conceptuales explicitan el deber de la rendición de cuentas de las acciones y sus impactos tanto a las entidades estatales fiscalizadoras como al resto de la sociedad en su conjunto expresándose en Informes de reportabilidad o en las Memorias institucionales.

El objetivo del proyecto *Resignificación RSU* en Chile era profundizar en definiciones y percepciones de integrantes de 13 universidades de Chile acerca de cómo entienden la RSU, cuáles son sus alcances y las limitaciones para su desarrollo a 20 años del proyecto *Universidad Construye País* (2001-2006). Si bien hay acciones que evidencian el rol social de las universidades, el concepto RSU como idea que aglutina y convoca se ha diluido como tal. Tal como revisamos en las matrices sobre hitos y prácticas RSU declaradas por las instituciones, se declara un sinnúmero de acciones y prácticas significativas, cada organización tiene un concepto (o sentido) de RSU que dificulta enormemente lograr un consenso generalizado.

Por otra parte, se reconoce que las acciones agrupadas bajo el concepto RSU no logran permear a todas las dimensiones sustantivas de las universidades, es decir, se constata la escasa transversalización de la RSU en las instituciones quedando, en su gran mayoría, relegada a la vinculación con el medio o a acciones formativas de estudiantes y/o docentes.

A continuación, revisaremos los resultados del proyecto Resignificación y el devenir de la RSU en Chile a partir de la propuesta filosófica de Iris Marion Young y su modelo de responsabilidad basado en la conexión social.

CAPÍTULO V

RESIGNIFICACIÓN DE LA RSU A PARTIR DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD BASADO EN LA CONEXIÓN SOCIAL DE IRIS MARION YOUNG

En este capítulo profundizaremos en los resultados de los dos capítulos que le anteceden a partir de las reflexiones de Iris Marion Young y su modelo de responsabilidad basada en la conexión social. Cabe señalar que la filósofa norteamericana no planteó su conceptualización de la responsabilidad política ante las injusticias estructurales para su aplicación en el contexto de las universidades y su rol social y público, sin embargo, otorga un lugar preponderante a las organizaciones e instituciones tanto en la comprensión de fenómenos globales altamente complejos así como también en la capacidad de influencia, articulación y transformación que tienen los colectivos y entidades en situaciones de injusticia estructural. La aplicación concreta de su desarrollo teórico corresponde a la propuesta original de esta investigación.

Como hemos visto anteriormente, el rol y lugar que tienen las instituciones de educación superior en Chile y Latinoamérica ha sido clave para los procesos de desarrollo y transformación social de la región. No obstante, constatamos que las desigualdades, injusticias y violencias siguen más vigentes que nunca y no parecen reducirse a pesar de los esfuerzos impulsados por las diversas entidades públicas y privadas que coexisten en la sociedad. Situaciones de precariedad, violencia y marginalidad que mantienen oprimidas y dominadas a personas, colectivos y grupos hablándonos, como planteará Young, de injusticias estructurales de complejo abordaje y solución.

Este capítulo lo presentaremos en dos ámbitos. En primer lugar, retomaremos las preguntas esbozadas al finalizar el capítulo sobre la propuesta filosófica de Young para revisar los resultados de los capítulos *Devenir de la RSU en Chile* y *Resignificación de la RSU* a partir de las categorías de la filósofa norteamericana. En segundo lugar, esbozaremos algunas claves proyectivas desde Young que pueden contribuir a una resignificación de la RSU a partir del modelo de responsabilidad política.

5.1 Ampliando la concepción de RSU a partir de los criterios del Modelo de responsabilidad basado en la conexión social

La reflexión en torno a la RSU en Chile tiene al proyecto Universidad Construye País como su hito más significativo. En dicha oportunidad, y luego de un proceso participativo, se logró un acuerdo en comprender conceptualmente la RSU como una manera de ser y hacer universidad que pone en práctica determinados principios y valores mediante sus funciones sustantivas para la construcción de un proyecto país. Por su parte, el proyecto *Resignificación de la RSU* retoma la posta del proyecto UCP incorporándole en la comprensión de la RSU la dimensión “*habitar*”, es decir, una manera de ser-hacer-habitar las instituciones tanto en su interior como en su relación con los territorios con los cuales coexiste.

Para realizar este ejercicio de análisis se elaboró una matriz compuesta por las dimensiones sustantivas de las universidades: (1) Gestión y gobernanza universitaria; (2) Docencia/Formación; (3) Vinculación con el medio; (4) Investigación. A cada dimensión se le agregaron preguntas inspiradas en la propuesta de Young para su posterior revisión en las declaraciones institucionales, seminarios macrozonales y grupos focales realizados en el contexto del proyecto. Cabe señalar que las preguntas son orientadoras para la reflexión y no pretenden acabar la complejidad de las temáticas en cuestión.

5.1.1. Gestión y gobernanza universitaria

Como revisamos en los capítulos anteriores, en esta investigación seguimos las orientaciones entregadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) que fija los estándares para la acreditación de las IES en Chile. En la dimensión “*Gestión y gobernanza universitaria*” menciona, entre otras, los siguientes subdimensiones que trabajaremos en este apartado, a saber: Proyecto institucional y documentación estratégica; Procesos de toma de decisión; Equidad de género; Desarrollo y promoción de las personas; Gestión de la convivencia interna; Gestión de recursos financieros, equipamiento y gestión del Campus. Revisaremos cada una de ellas según lo comentado.

- **Proyecto institucional y documentación estratégica**

¿Cómo se explicita el compromiso por la transformación de estructuras injustas en el proyecto institucional y su documentación estratégica? ¿Cómo se evalúa la contribución de la universidad a la transformación de las estructuras injustas? ¿Qué principios y valores declaran las instituciones asociadas a la transformación social?

En la revisión de las declaraciones institucionales se reconoce la presencia del compromiso social, el trabajo en torno a la transformación social y el desarrollo del país a nivel declarativo en los proyectos o documentación estratégica, sin embargo, no se relevan éstos como “prácticas” o hitos con enfoque RSU. Ninguna institución menciona de manera explícita la transformación de injusticias estructurales como parte estructural de su ser y quehacer ni precisa mayormente qué comprende por aquello. Sólo una universidad explicita el trabajo prioritario con grupos históricamente marginados como un elemento orientador de sus acciones. Los representantes institucionales reconocen brechas entre lo declarado en documentación institucional y lo que en la práctica sucede siendo inviable medir o explicitar la contribución de las instituciones en la transformación de estructuras injustas y la participación de las víctimas de opresión y dominaciones en los territorios donde las instituciones están emplazadas.

- **Procesos de toma de decisiones**

Desde la perspectiva de Young, la responsabilidad política de las Instituciones de Educación Superior (IES) se explicita en su capacidad para construir espacios de diálogo y participación inclusiva. Esto implica cuestionar estructuralmente cómo se organiza, estructura y distribuye la toma de decisiones, asegurando que todos los grupos de interés, especialmente aquellos históricamente excluidos, tengan un espacio efectivo para hacer oír y valer sus voces. Como planteaba Young (...) *la dominación consiste en la presencia de condiciones institucionales que impiden a la gente participar en la determinación de sus acciones o de las condiciones de sus acciones.* (Young, 2000, p.68) La participación en la toma de decisiones es una muestra fundamental de la responsabilidad política de las IES.

Los procesos de rendición de cuentas y la transparencia se convierten en pilares fundamentales para garantizar que la gestión institucional responda a las necesidades y demandas de la comunidad universitaria y de la sociedad en general. La existencia de mecanismos de acceso a la información y buen gobierno no solo promueve el control social, sino que también fortalece la confianza y la legitimidad de las IES como espacios de construcción colectiva y transformación social⁴⁵.

En la revisión de la literatura y en la profundización realizada en el proyecto *Resignificación RSU* no se logra identificar mayormente que las IES vinculen la RSU con esta subdimensión institucional. Ninguna institución se detiene en analizar sus procesos de toma de decisión o el lugar que ocupan en éstos los distintos grupos que coexisten en la vida universitaria y, menos aún, aquellos señalados como grupos sociales históricamente marginados o excluidos. Por lo general, las organizaciones cumplen con aquello que la ley o los sistemas de acreditación les mandata no siendo identificados estos procesos en clave responsabilidad social. Este aspecto es especialmente relevante en perspectiva de Young considerando la responsabilidad política como elemento transformador de las estructuras injustas. Todas las instituciones tienen el deber de rendir cuentas a las entidades fiscalizadoras (Subsecretaría de Educación Superior, Superintendencia de Educación Superior y Comisión Nacional de Acreditación) en las que se debe explicitar la estructura de gobierno y la existencia de espacios de participación de los diversos estamentos en la toma de decisión. Las universidades públicas deben cumplir con altos estándares de transparencia como cualquier entidad pública permitiendo el ejercicio del derecho de acceso a la información a cualquier ciudadano y transparentando una gran cantidad de

⁴⁵ A este respecto, según los datos de las últimas tres encuestas nacionales del Centro de Estudios Públicos (CEP) realizadas entre los años 2023 y 2024, las universidades destacan como instituciones de alta confianza en Chile, ocupando consistentemente los primeros lugares. Este respaldo ciudadano, superior al 50%, subraya el papel crucial de las universidades en la sociedad chilena, junto con la Policía de Investigaciones (PDI) y Carabineros de Chile. En contraste, instituciones como el sistema de pensiones, el Congreso Nacional y los partidos políticos presentan niveles de confianza significativamente bajos, cercanos al 5%. Este contraste evidencia la valoración de la ciudadanía hacia las universidades como entidades que, a través de su labor educativa y social, generan un impacto positivo y confianza en la sociedad. Rescatado el 25.03.2025 de <https://www.cepchile.cl/>

información en sus páginas web como exige la ley⁴⁶. No obstante, estas temáticas no se relevaron en las declaraciones institucionales ni en los Seminarios ni grupos focales.

- **Equidad de género y gestión de la convivencia**

El modelo de responsabilidad basado en la conexión social de las universidades chilenas exige una atención prioritaria a la equidad de género y la inclusión de los grupos históricamente marginados. Esto implica examinar críticamente la representación de las mujeres en cargos directivos, así como la composición de la comunidad universitaria en su conjunto. Es fundamental implementar medidas concretas para reducir las brechas y desigualdades de género, así como para reconocer y valorar la diversidad en todas sus formas.

El reciente informe *Brechas de género en Educación Superior 2024*⁴⁷, publicado por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) del Ministerio de Educación de Chile, revela que las desigualdades de género persisten en diversos ámbitos del sistema. A pesar de que la matrícula total en la educación superior muestra una mayor participación femenina, la presencia de mujeres en el sector académico y en programas de doctorado sigue siendo inferior a la de los hombres. Si bien se ha observado una tendencia a la disminución de estas brechas desde 2020 a la fecha, lo que representa un avance positivo, la disparidad más pronunciada se encuentra en la representación de mujeres en altos cargos directivos o en categorías más altas de jerarquización académica⁴⁸.

⁴⁶ Ley de transparencia de la función pública y de acceso a la información de la administración del Estado (Ley 20.285) de abril de 2009.

⁴⁷ El Informe “Brechas de género en Educación Superior 2024” (MINEDUC) se realiza anualmente desde el año 2012. Este informe contiene indicadores como la tasa de Cobertura Neta de la matrícula, participación en la Matrícula, Titulación y Personal Académico, Retención de 1er año, rendimiento académico NEM y Pruebas de Acceso PAES, tasa de Aprobación Anual de las y los estudiantes de Pregrado, Duración y Sobre duración de las carreras, y principales resultados en carreras STEM. Rescatado el 27.03.2025 de: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2025/03/Informe_Brechas_de_Genero_2024_SIES.pdf

⁴⁸ El reciente estudio del Consejo de Evaluación de la Universidad de Chile Estudio N° 34 llamado “Análisis de remuneraciones y composición por género en la Universidad de Chile 2012-2021” da cuenta de las persistentes y enormes brechas existentes en esta casa de estudios en particular relacionados con los sueldos y cargos directivos. Rescatado el 27.03.2025 de: <https://uchile.cl/noticias/223533/estudio-del-cev-revela-desigual-acceso-de-mujeres-a-cargos-de-jefatura>

Como revisamos en el primer capítulo, Young entenderá que la redistribución de bienes materiales no es suficiente para evitar la marginación dado que, cuando esto ya ha ocurrido, ha significado la expulsión de ciertos grupos sociales de la participación de la vida pública y común siendo, en muchos casos, un antecedente para su invisibilidad y exterminio. Young considera la marginación de la vida en común y de los espacios de toma de decisión como la forma más peligrosa de la opresión (Young, 2000, p.94).

Por esta razón, analizar las políticas de RSU desde el modelo de Young, implica que la revisión de las políticas y mecanismos aseguren la participación de los diversos grupos en la convivencia en las distintas esferas de la vida en común. Además, es necesario implementar acciones concretas para garantizar la incorporación y el apoyo de estudiantes y trabajadoras víctimas de injusticias estructurales, incluyendo a aquellos que enfrentan barreras socioeconómicas, discapacidad, migración o pertenencia a pueblos indígenas. Al abordar estas cuestiones, las universidades chilenas pueden avanzar hacia una cultura institucional más justa, inclusiva y democrática, en línea con el modelo de responsabilidad de Young.

A partir de lo visto y analizado en los capítulos que anteceden, ninguna universidad menciona las acciones orientadas a la equidad de género o a la promoción de una cultura del buen trato, la inclusión y la diversidad en sus declaraciones. Este hecho no quiere decir que no se desarrollen acciones orientadas a la promoción del buen trato y sana convivencia. En este sentido, vuelve a ponerse en cuestión si puede considerarse RSU aquello que se deben cumplir por obligación legal. La reciente normativa que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior (Ley 21.369, año 2021) es una exigencia de la que se debe rendir cuentas a las entidades públicas fiscalizadoras. De igual modo, el nuevo criterio de acreditación CNA sobre “Gestión de la convivencia, equidad de género, diversidad e inclusión” (Criterio 7 CNA), demanda la creación de políticas, mecanismos, financiamiento y acciones para la promoción del buen trato, la

inclusión en los espacios educativos y la creación de espacios seguros libres de violencias.

Estas disposiciones tienen componentes en la diversidad de ámbitos del ser y quehacer de las instituciones y se orientan positivamente a la identificación de grupos sociales oprimidos o víctimas de opresión y violencias, así como también, a la transformación de las estructuras que generan y normalizan prácticas que mantienen las injusticias estructurales. No obstante, en las declaraciones de los participantes en el proyecto resignificación RSU no se releva mayormente y queda mencionado tangencialmente en las declaraciones institucionales a nivel de principios y valores.

Si se destacan algunas acciones institucionales como el Programa PACE (incorporación de estudiantes de contextos socioeconómicos precarizados) o la inclusión de personas con discapacidad o diversos grupos históricamente marginados al interior de las comunidades. El foco está centrado en los estudiantes y su ingreso y permanencia en las instituciones principalmente.

- **Desarrollo y promoción de las personas**

La responsabilidad política de las universidades chilenas se extiende al ámbito laboral, exigiendo la creación de condiciones justas y equitativas para todos los trabajadores. Esto implica garantizar la libertad de asociación y facilitar la organización sindical, reconociendo el papel fundamental de los sindicatos en la defensa de los derechos laborales, así como también la participación de estas organizaciones en la vida universitaria y la toma de decisiones. Además, se deben establecer criterios de justicia en la distribución salarial, identificando y corrigiendo las desigualdades existentes. La promoción de cada trabajador y sus organizaciones ha de ser una de las prioridades del modelo de responsabilidad universitaria inspirado en Young.

En relación con esta subdimensión, ninguna institución identifica acciones concretas. Al igual que en el punto anterior sobre equidad de género y gestión de la convivencia, las organizaciones llevan a cabo numerosas acciones

orientadas al desarrollo y promoción de su personal, pero estas no se destacan explícitamente. Esto se debe a que se consideran parte del cumplimiento de las leyes laborales, de los compromisos adquiridos en negociaciones colectivas o simplemente como buenas prácticas laborales. Las organizaciones sindicales, por su parte, solo se mencionan como un grupo de interés más dentro de una larga lista, sin que se les otorgue un papel protagónico.

- **Gestión de recursos financieros, equipamiento y gestión del Campus**

La resignificación de la RSU desde este enfoque se extiende a la gestión de sus recursos financieros y materiales, exigiendo transparencia y coherencia con los principios de justicia social. Esto implica cuestionar las prácticas de compra de la universidad, asegurando que se priorice el comercio justo y el apoyo a proveedores locales o al menos comprendiendo la complejidad de los fenómenos económicos y sociales en el contexto de la economía globalizada.

Tal como revisamos en el capítulo sobre el modelo de responsabilidad de Young, la globalización ha puesto de manifiesto que nuestras acciones y decisiones afectan no sólo a las personas con las que interactuamos directamente, sino que, por el contrario, afectan a personas distintas de nosotros ubicadas en diversas partes del mundo. De esta manera Young sitúa el problema de la injusticia en la injusticia estructural, es decir, son injusticias que se generan no por actos individuales voluntarios -necesariamente- sino que son generados por una multiplicidad de acciones diversas y dispersas de compleja definición y delimitación. Por estas razones la relación con los proveedores debe basarse en criterios éticos y de responsabilidad social, evitando la complicidad con prácticas injustas o dañinas que generan impactos en lugares impensados. De la misma forma, la manera en que la universidad se financia y su relación con la banca deben ser objeto de análisis crítico, buscando minimizar los impactos negativos y promoviendo la banca responsable. Por otra parte, todo lo asociado a la gestión del campus debe considerar el impacto ambiental y social, buscando la sostenibilidad y la inclusión no aislando las responsabilidades ni eludiéndolas ante la incapacidad de medir sus resultados negativos.

Aunque esta subdimensión es crucial para el funcionamiento operativo de las instituciones, ninguna de las universidades del proyecto resignificación RSU mencionó acciones concretas al respecto durante la revisión y el análisis. Sin embargo, el análisis bibliográfico de esta investigación revela algunas acciones relacionadas con la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente, a pesar de que no fueron explícitamente mencionadas por las instituciones en sus declaraciones ni en los espacios de diálogo.

Las organizaciones que abordan este tema mencionan sus compromisos con redes como la Red Campus Sustentable y sus reportes de sustentabilidad (GRI). A pesar de que este componente tiene un impacto significativo en la generación o reducción de injusticias estructurales, no hubo un reconocimiento explícito de ello. Se constata una reflexión y acción muy limitada por parte de las IES en la identificación de los impactos negativos externos generados por su funcionamiento operativo, más allá de las acciones clasificadas como “sustentables”.

5.1.2 Docencia y formación

La dimensión formativa es el corazón del ser y quehacer universitario. Ha sido relevado tanto en el devenir de la RSU en Chile con hitos significativos en la creación de modelos para la educación en responsabilidad, cátedras específicas que promueven la reflexión ética en estas perspectivas o mediante la instalación e implementación de metodologías situadas como Aprendizaje Servicio. Las instituciones reconocen estos hitos como prácticas concretas de la RSU en sus comunidades no obstante no se logra profundizar mayormente en cómo contribuyen éstas en la transformación de injusticias estructurales.

Inspirándonos en la reflexión crítica de Young podríamos preguntarnos ¿Cómo se forma y reflexiona en las cátedras sobre las injusticias estructurales y las responsabilidades personales y colectivas ante ello? ¿Se profundiza en los alcances de las injusticias estructurales en los cursos de ética o responsabilidad social? ¿Se reflexiona en torno a la dimensión política de la responsabilidad

social? Por otra parte, en las cátedras con metodologías situadas como Aprendizaje Servicio, ¿Se trabaja con problemáticas sociales y grupos socialmente marginados? ¿Cómo se reflexiona sobre las causas de las injusticias estructurales? ¿Cuál es el foco de los espacios de evaluación y reflexión en este tipo de metodologías?

Las instituciones declaran explicitar la responsabilidad social en sus modelos educativos y mediante la creación de algunas cátedras específicas. Sin embargo, no es posible evidenciar si el foco de estas está en las injusticias estructurales y las responsabilidades compartidas. Algunas instituciones relacionan más directamente la existencia de estas cátedras con la ética profesional o con adquirir habilidades y competencias para el ejercicio de la profesión, pero centrados, principalmente, en valores o principios individuales como la honestidad, la excelencia o la responsabilidad en su sentido amplio.

Por otra parte, un número importante de instituciones relevan la metodología Aprendizaje Servicio como un mecanismo significativo en la concreción de la responsabilidad social institucional y personal. Se destaca que mediante esta metodología se abordan problemáticas sociales en conjunto con grupos históricamente excluidos. Al revisar parte del material orientador para la implementación del Aprendizaje Servicio elaborado por algunas universidades del proyecto Resignificación RSU dispuesto como “*acceso libre*” en sus páginas web⁴⁹, no se logra evidenciar el enfoque o perspectiva de trabajo con aquellos grupos sociales especialmente en la etapa de la “*metacognición*” o en las instancias de reflexión y evaluación.

⁴⁹ Páginas webs de la Metodología Aprendizaje Servicio en formato “abierto”. Rescatadas el 25.03.2025.

Aprendizaje Servicio de la Pontificia Universidad Católica de Chile:

<https://desarrollodocente.uc.cl/programas/aprendizaje-servicio/> o en la Guía para la

Implementación AS PUC: <https://user-eku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Diseno-e-Implementacion-de-un-curso-con-Aprendizaje-Servicio-A-S-UC1/42-43/#zoom=z>

Aprendizaje Servicio Universidad Católica Silva Henríquez: <https://abclab.ucsh.cl/abc-lab-nuestras-metodologias/nuestro-proceso-de-implementacion-para-el-aprendizaje-servicio-ucsh/>

Aprendizaje Servicio Universidad Autónoma de Chile:

https://www.uautonoma.cl/content/uploads/2024/05/Manual-AS_compressed.pdf

Por lo general, el proceso reflexivo se establece en torno a la experiencia misma de enseñanza-aprendizaje y la incorporación de habilidades y aprendizajes del estudiante en el mismo proceso. Carece de una reflexión en torno a las causas de sociales, económicas, políticas o culturales que permitan comprender los fenómenos que perpetúan injusticias o naturalizan que determinadas personas o grupos sociales sean víctimas de ellas. Tampoco es posible reconocer si en estos espacios de reflexión y evaluación de la experiencia los grupos y territorios con los cuales se interactúa en el proceso son parte activa o no se incorporan en el mismo.

5.1.3. Vinculación con el medio

La dimensión de vinculación con el medio es aquella a la que más se le ha relacionado con la RSU. Tal afirmación quedó de manifiesto al profundizar en el Proyecto UCP en el que se reconocía que,

La aproximación inicial -del proyecto UCP- era muy cercana a lo que se relaciona con actividades de vinculación con el medio o iniciativas de voluntariado universitario. Nuestros estudios y reflexiones nos llevaron a concebir la RSU de una manera más comprensiva de todo el quehacer universitario (...) Esto representó una "revolución copernicana" respecto de las primeras intuiciones. (UCP, 2006, p.25-26)

Por su parte, en el proyecto *Resignificación RSU*, la relación con esta dimensión es muy estrecha dando cuenta de que, en buena medida, la conceptualización que las instituciones tienen sobre la responsabilidad social no logra diferenciarse del todo de la vinculación con el medio. Asimismo, el excesivo énfasis en la gestión de los impactos internos y externos centra buena parte de los esfuerzos en los dispositivos internos para capturar la información, registrarla y sistematizarla para dar cuenta, tanto a las comunidades como también a las entidades fiscalizadoras, de los impactos de esos vínculos.

Ante la vital importancia de las comunidades y socios comunitarios externos en esta dimensión cabe preguntarse cómo desde el modelo de responsabilidad política de Young se garantiza que el vínculo con las comunidades y territorios sea un espacio efectivo de diálogo y encuentro transformador, especialmente

aquellas que enfrentan situaciones de opresión y marginación. Esto implica que las universidades deben identificar activamente a estos grupos y priorizar su trabajo con ellos, reconociendo su papel como actores clave en la lucha por la justicia social. La aproximación inspirada en Young exige un trato respetuoso que asegure la participación real y el empoderamiento de las mismas comunidades. Además, es fundamental la promoción de procesos reflexivos que permitan identificar las causas de las injusticias, fomentando un diálogo crítico y constructivo de cara a procurar su transformación.

Al revisar los capítulos anteriores se puede destacar que las instituciones valoran un número importante de acciones en territorios marginales y con grupos históricamente vulnerados. Se menciona a las personas privadas de libertad, personas migrantes, pueblos indígenas, personas con discapacidad, personas de la diversidad sexo genérica, mujeres víctimas de violencia, niños-niñas-adolescentes de contextos vulnerables y territorios marginalizados, entre otros. Las universidades declaran que los mecanismos institucionales para establecer esa relación transitan desde metodologías como Aprendizaje Servicio hasta voluntariados profesionalizantes o Talleres para Dirigentes Sociales impartidos por estudiantes y docentes.

No obstante, es complejo evidenciar si hay en estos procesos una reflexión crítica con respecto al lugar social que ocupan estos grupos ni las condiciones de marginalidad y exclusión. Del total de instituciones que participaron del proyecto *Resignificación RSU* sólo una menciona que trabajan a partir del *enfoque en derechos humanos* comprendiendo a las personas y grupos como sujetos de derechos, garantizando su participación en todas las fases del desarrollo de los proyectos y acciones e identificando derechos vulnerados que deben ser repuestos.

Por otra parte, un criterio fundamental de la propuesta de Young para transformar las injusticias estructurales es la capacidad de las organizaciones e instituciones de coordinarse para transformar la realidad. Ante ello cabe preguntarse, ¿La universidad trabaja de manera colaborativa y articulada con otras instituciones y organizaciones para revertir las injusticias estructurales?

A este respecto, las instituciones reconocen el trabajo articulado con instituciones públicas y privadas de diversa índole para mejorar las condiciones de vida de las personas y comunidades. Se destacan programas e iniciativas que contribuyen al desarrollo e implementación de políticas públicas en territorios o con grupos vulnerables como personas migrantes o pueblos originarios. Muchos de estos proyectos son financiados por el Estado a través del Gobierno central o las Municipalidades logrando impactar y contribuir a la ejecución de políticas. Asimismo, se resaltan acciones con organizaciones de la sociedad civil o del sector productivo con foco en territorios vulnerables o grupos históricamente marginados.

Finalmente, los impactos o contribución de estos vínculos no se relevan mayormente. ¿Cómo se mide la contribución interna y externa de las acciones orientadas a la transformación de las injusticias estructurales? Como tal no es posible medir aquella contribución o no se explicita. Lo que las instituciones mencionan son los dispositivos y normativas propias de los procesos de acreditación en vinculación con el medio como dimensión obligatoria. Las exigencias del ente fiscalizador estrechan más claramente la relación entre la vinculación con el medio y la RSU comprendiéndose bajo el enfoque *gestión de los impactos internos y externos* mencionados en el capítulo 2 de esta investigación. Aquello no asegura que las acciones desarrolladas bajo esta dimensión contribuyan efectivamente a la transformación de las estructuras que generan injusticias.

5.1.4. Investigación y generación de conocimientos

La última dimensión por relevar es la investigación y transferencia de conocimientos. Esta dimensión fue la que menos acciones se destacaron en el proyecto Resignificación RSU y es prácticamente inexistente su reflexión en la literatura desde la perspectiva RSU. Esto no quiere decir que en estas universidades o en otras no se realice investigación comprometida o situada o “de frontera”, sino que fueron escasas las acciones mencionadas bajo esta dimensión.

Tomando como referente la propuesta de Young, la investigación y la transferencia de conocimientos en las IES deben orientarse hacia la transformación de las injusticias estructurales y la promoción de la justicia social. Esto implica cuestionar qué se investiga y cómo se investiga, asegurando que los procesos de investigación sean participativos, inclusivos y sensibles a las necesidades de las comunidades marginadas, procurando evitar dinámicas extractivistas del conocimiento. La transferencia de conocimientos a la sociedad debe ser un proceso bidireccional, en el que se reconozcan y valoren los saberes locales y se promueva el diálogo intercultural. En este sentido las investigaciones deben contribuir a paliar o reducir las injusticias estructurales, profundizando en la comprensión de estos fenómenos y visibilizando a los grupos sociales oprimidos o dominados.

Como mencionamos, en el proyecto Resignificación RSU se releva escasamente esta dimensión. Sólo se destacan algunas iniciativas de investigación que contribuyen desarrollo regional o que contribuyen a mejorar la calidad de vida de grupos excluidos de ciertos territorios. Las instituciones y representantes institucionales no explicitan la relación entre los procesos de investigación y conocimiento científico desde el enfoque RSU probablemente, debido a que la mayoría de las personas que completaron el formulario institucional o participaron en las distintas actividades del proyecto eran profesionales de gestión de las áreas relacionadas con la vinculación con el medio o formación de estudiantes.

5.2 Algunas claves proyectivas desde Young que pueden contribuir a una resignificación de la RSU a partir del modelo de responsabilidad política

La propuesta de Young no sólo orienta a las universidades en relación con sus funciones sustantivas de cara a la sociedad, sino que demanda de ellas la revisión crítica de sus propias prácticas y dinámicas. La novedad que el proyecto Resignificación RSU aporta a la reflexión sobre este enfoque es, precisamente, comprender que la responsabilidad social implica una manera de ser-hacer-habitar las instituciones y no sólo una manera de posicionarse ante la sociedad

o un complejo sistema de gestión de impactos. Por ello, este apartado no se abordará a partir de las dimensiones sustantivas antes vistas sino como elementos que permiten resignificar la responsabilidad social a partir de su dimensión política considerando 8 aspectos.

- **Relevar el rol de las universidades en la comprensión de los fenómenos sociales**

Ante la complejidad de los fenómenos actuales que generan injusticias estructurales de difícil identificación de culpables y delimitación de sus alcances, Young plantea la necesidad de contribuir a la elaboración de un pensamiento ampliado que nos permita comprender mejor los fenómenos de este tipo y, más aún, teniendo en consideración la ausencia de pensamiento y reflexión actual como una característica de nuestra época.

La reflexión sobre la injusticia estructural nos revela que existen formas de injusticia que trascienden las acciones individuales conscientes. Estas injusticias, arraigadas en la complejidad de nuestras sociedades, emergen de una multiplicidad de acciones dispersas y diversas, cuya definición y delimitación resultan altamente complejas de determinar. Como se evidenció en el Capítulo 1, y ejemplificado en el caso de Sandy, millones de personas enfrentan situaciones que exigen un abordaje desde perspectivas alternativas. En este contexto, las universidades tienen la responsabilidad crucial de contribuir a la comprensión de estos fenómenos complejos y, en consecuencia, de reinterpretar el concepto de responsabilidad, ampliando su alcance para incluir las dimensiones estructurales de la injusticia.

- **Atender al punto de partida del análisis de los fenómenos actuales**

El posicionamiento hermenéutico de Young, y de las teorías críticas, atiende a la necesidad de interpretar los fenómenos desde la experiencia concreta de aquellos grupos sociales víctimas de la opresión y dominación. No será posible construir teorías o conceptualizar fenómenos sociales como ideas ajenas a la experiencia de lo real especialmente en el ámbito de la reflexión moral y política.

El punto de partida ha de ser atender y escuchar las experiencias de lo contrario, es decir, para elaborar teorías sobre la justicia, la democracia o la dignidad éstas han de partir desde las experiencias concretas de personas y grupos que han sido víctimas de las injusticias, de la falta de participación y convivencia democrática o de la indignidad de trato o de condiciones de vida. Este hecho requiere cuestionar las epistemologías que han conducido el quehacer académico de las universidades desde sus orígenes para repensar las maneras de abordar y comprender la realidad decolonizando los saberes abriéndolos a nuevas formas de saber y acceder a la realidad⁵⁰.

- **Des ocultar el funcionamiento fáctico de las dinámicas de opresión y dominación naturalizadas bajo apariencias de legalidad y sentido común**

Las universidades son instituciones y mecanismos sociales que pueden contribuir a desnudar las hegemonías culturales que dan contextos a la marginalidad y violencias o, en muchas ocasiones, se convierten en organizaciones que refuerzan y naturalizan estereotipos que invisibilizan la diversidad cultural a partir de la instalación de “*pensamiento y visión única*” de las cosas. La reflexión de Young en torno a las cinco caras de la opresión es muy clara en la identificación de las manifestaciones concretas que naturalizan dinámicas opresivas considerando sus dimensiones simbólicas, estructurales y directas como diría Galtung. Las universidades han de procurar constituirse en espacios especialmente sensibles a ello tanto en sus dinámicas y prácticas internas como a su relación con la sociedad en su conjunto.

La responsabilidad política impele a reorganizar las instituciones y sus prácticas explotadoras. Como planteaba Young *hacer justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones*,

⁵⁰ A este respecto, la obra y trayectoria de Boaventura de Sousa Santos ha sido especialmente iluminadora en su reflexión acerca de la universidad contemporánea y los saberes occidentales. Su crítica sobre la monocultura del saber y el extractivismo intelectual es especialmente atinente en estos sentidos. La propuesta de construir una verdadera “ecología de saberes” insta a repensar el rol de las universidades de cara a cuestionar el pensamiento científico occidental abriéndolo a un diálogo intercultural transformador. Cfr. Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.

modificar la división del trabajo y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural (Young, 2000, p.89) así, el cambio institucional y estructural son condiciones necesarias para la justicia.

Dado el rol de las universidades en la promoción y preservación de las culturas, han de ser conscientes de aquellas prácticas propias o ajenas que invisibilizan y menosprecian ciertas identidades culturales de la sociedad ante la imposición de la cultura del grupo dominante. Este hecho determina aquello “*deseable*” a lo que las sociedades han de aspirar y tipifica lo distinto como anecdótico o “*folclórico*”. La hegemonía o imperialismo cultural es una de las expresiones que invisibiliza y menosprecia las realidades ajenas especialmente de grupos como migrantes, indígenas o diversidades. Debe existir un compromiso institucional por la promoción de la diversidad cultural.

- **Reforzar el rol formativo de las universidades tanto de sus estudiantes como de la sociedad en su conjunto en el fomento del pensamiento crítico**

Esto no sólo en cuanto a la comprensión de los fenómenos sino, también, en cuanto a la comprensión de la responsabilidad personal y colectiva ante las injusticias estructurales. Esto exige que la dimensión formativa de las instituciones educativas no se limita sólo a los dispositivos formales institucionalizados para ello (planes de estudios, actividades curriculares, programas de educación continua o postgrados) sino también del personal directivo, académico, de gestión, servicios y mantención, entre otros.

El rol formador de las universidades orientadas al compromiso y justicia social ha de reforzar que las obligaciones de justicia no se limitan a aquellos miembros de la misma comunidad política. Ante fenómenos altamente complejos que dan cuenta de una incapacidad por delimitar responsabilidades directas, se requiere una nueva manera de entender la magnitud de los problemas y responsabilidades. Las universidades tienen un rol fundamental en ello por su carácter formativo, así como también como espacio de diálogo y debate público que sea capaz de denunciar aquellas prácticas y estructuras institucionales que someten a la marginalidad y violencia a grupos importantes de la sociedad.

El modelo de responsabilidad propuesto por Young insta a *juzgar las condiciones de fondo* poniendo en tela de juicio aquello “normal” que genera las condiciones para las injusticias. Se hace necesario cuestionar las condiciones de fondo, la normalidad estructural que precariza y oprime a determinados grupos sociales.

- **Relevar el carácter integral y transversal de la responsabilidad política**

El análisis crítico de las estructuras y su transformación acontece no fuera de las universidades sino a partir de ellas mismas. Las universidades al ser instituciones cada vez más complejas en sus funciones y dado el creciente rol social y público en el cual una diversidad de actores y grupos tienen legítimas expectativas en torno a ello, la responsabilidad política impele la revisión integral y transversal de sus prácticas cotidianas en todos sus niveles. Las maneras como se toman las decisiones, cómo se asegura la participación efectiva de los diversos grupos, cómo fomenta la participación de aquellos grupos históricamente marginados en las tomas de decisión, así como también los enfoques con los cuales trabaja, cómo se vincula con los territorios para realizar acciones y proyectos, cómo investiga evitando el extractivismo y el abuso de las personas, organizaciones y comunidades. No basta con analizar la sociedad desde una “torre de marfil” sino que este modelo de responsabilidad le exigirá la revisión permanente de sus prácticas para reducir aquellas brechas de desigualdad e injusticias existentes en su interior.

- **La dimensión política de la responsabilidad social alerta ante la tentación de considerarse un “faro moral” de la sociedad**

Las universidades, como las instituciones y organizaciones de toda índole, son espacios donde las injusticias estructurales existen y, en muchas ocasiones, se agudizan a partir de las dinámicas de poder y privilegio existentes. Las universidades cumplen funciones significativas a la sociedad en la que están insertas lo que no las constituye en pequeños Estados o referentes morales de la misma. La dimensión política de la responsabilidad insta a las IES a poner a disposición de la sociedad y la transformación de las injusticias estructurales

todas sus funciones formativas, creativas, investigativas. No es ni puede hacerse cargo de todos los problemas, sino que debe aportar a resolverlos desde su experiencia y función concreta.

Tal como planteará Young a partir de los *parámetros para orientar la acción* refuerza la necesaria revisión de las instituciones en torno al poder y lugar que tienen, así como también a la propia consciencia de los privilegios que han adquirido. Es necesario considerar el poder o posición social tanto de individuos como de organizaciones y centrarse en aquellas acciones en las que tienen una mayor capacidad de influir. Este parámetro es sumamente pragmático pues parte del análisis real de la capacidad de agencia que tienen las personas y organizaciones en los procesos. Capacidad real de influencia y negociación. Las universidades tienen un lugar social y de poder muy significativo y, por lo mismo, su capacidad de influencia es enorme.

- **Destacar el lugar que tienen las universidades para articular y organizar a una amplitud de instituciones y organizaciones**

El rol social y público de las universidades se expresa de manera privilegiada en su capacidad de coordinar y articular a entidades de todo tipo y orientaciones. Las universidades se articulan con: Instituciones públicas de los gobiernos centrales o locales; Instituciones internacionales o de cooperación internacional; Entidades privadas y del sector productivo; Organizaciones de la sociedad civil y el tercer sector de la más amplia gama; Instituciones religiosas y diversidad de creencias; Organizaciones políticas formales o informales, entre otras. En esa enorme diversidad de vínculos que las universidades tienen y fomentan, pueden generar acciones orientadas al bien común significativas para la mejora de la sociedad.

El modelo de responsabilidad de Young enfatiza que ante las injusticias estructurales la responsabilidad es compartida. Para que las injusticias sean estructurales se requiere de la participación de un vasto número de agentes a los cuales se hace difícil identificar por ello se requiere de acciones mancomunadas para su transformación. Carácter político de la responsabilidad

mediante la acción colectiva como única manera de transformación. *Muchos actores de diferente posición dentro de las estructuras sociales trabajan al unísono para intervenir en ellos con la intención de producir otros resultados (...) unirse a otros para organizar una acción colectiva para reformar las estructuras* (Young, 2011)

Su énfasis proyectivo alerta el hecho de que con identificar y reconocer las injusticias éstas no se resuelven. *Las injusticias producidas a través de las estructuras no han concluido, sino que siguen activas... trabajar en transformar los procesos* (Young, 2011). La responsabilidad en su dimensión política enfatiza en que la única vía de transformar procesos tan complejos es mediante la capacidad y acción colectiva de las personas y organizaciones. *Aprovechar los recursos de las entidades ya organizadas y utilizarlas de formas diferentes para fomentar el cambio.* Young destaca ejemplos concretos de movimientos sociales que han logrado incidir y transformar la sociedad como punto de partida. Transformar la realidad requiere de la amplia variedad de organizaciones e instituciones que construyen y contribuyen al espacio y debate público.

- **Relevar a las universidades como espacios para el diálogo y la discusión pública de los distintos grupos**

En sintonía con el punto anterior, y ante la falta de espacios de diálogos y discusión públicos de buen nivel, las universidades han de procurar el debate y diálogo desde la amistad cívica y la convivencia democrática. El modelo de responsabilidad basado en la conexión social refuerza la necesidad de mantener espacios públicos organizados e instituciones robustas donde se generen lugares de discusión y diálogos públicos para que la ciudadanía pueda *hablar públicamente y apoyarse unos a otros en sus esfuerzos por prevenir el sufrimiento.* (Young, 2011, p.10)

El carácter político del modelo de responsabilidad no queda fijado en la búsqueda de culpables, sino que se proyecta para transformar la realidad y eso requiere del compromiso e interés de los diversos agentes incluyendo al as víctimas de las injusticias quienes deben asumir las responsabilidades en ello.

Las instancias de diálogo y discusión pública requieren la agencia y protagonismo de las víctimas del sistema para revertir su situación.

Las instituciones educativas son vitales para combatir la tentación de eludir las responsabilidades personales y colectivas, ya sea debido a la falta de reflexividad, a los fatalismos que argumentan para dejar las cosas como están, negar las conexiones existentes con las situaciones de injusticias o excusarse en relación a las propias funciones delegando las responsabilidades a “otro” o a “alguien” especialmente en los Estados.

Las universidades pueden jugar un rol fundamental para que, a partir de los espacios de diálogo y discusión públicos surjan instancias de coordinación para transformar la situación independiente del lugar que ocupemos en la instituciones u organización. *Todas las instituciones deben constituir un público para debatir propuestas de cambios, y coordinar su puesta en práctica.* (Young, 2011)

Especialmente significativo en esta línea es el rol de algunas IES chilenas durante y post estallido social del año 2019 en Chile. Con gran capacidad de coordinación y organización generaron instancias de diálogo y participación social para la cohesión y convivencia democrática mediante Cabildos, foros de discusión, propuestas concretas para las políticas públicas, entre otras. Dos ejemplos de lo anterior son:

- **Plataforma *Tenemos que hablar de Chile***⁵¹

A partir del estallido social de octubre de 2019 y los dos procesos de elaboración de una nueva constitución, el proyecto *Tenemos que hablar de Chile* fue una importante plataforma ciudadana que logró generar instancias de diálogo y cohesión social a lo largo de todo el país. Esta iniciativa fue impulsada por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, sumando a numerosas entidades públicas y privadas en ello. Su principal motivación se concentró en la generación de espacios para el diálogo social buscando identificar las prioridades y demandas de la sociedad a través de metodologías

⁵¹ Rescatado el 25.03.2025 en <https://www.tenemosquehablardechile.cl/>

participativas. Aquellos diálogos ciudadanos a nivel nacional fueron sistematizados y puestos a disposición de la ciudadanía y las autoridades como insumos relevantes para el proceso constitucional.

Este proyecto ha continuado con su misión original no quedando limitado en el proceso constitucional, sino que ha servido como plataforma de diálogo ciudadano para otro tipo de instancias a nivel local y nacional.

- ***El sueño de Chile. Los jóvenes y el proceso constitucional***⁵²

La Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) lideró el proyecto *El sueño de Chile. Los jóvenes y el proceso constitucional chileno* en conjunto con la Fundación Scholas Occurrentes y una serie de entidades públicas y privadas con la finalidad de generar espacios de diálogos y participación en adolescentes y jóvenes a nivel nacional. Este proyecto, inspirado en el legado del Cardenal Raúl Silva Henríquez, se propuso generar espacios de diálogo y participación para que los jóvenes pudieran expresar sus inquietudes y propuestas sobre el futuro del país. Contó con la participación de 2.285 jóvenes de todo Chile en más de 500 Cabildos participativos registrando sus resultados y sistematizándolos en Informes a libre disposición de la ciudadanía.

5.3 Conclusiones del capítulo

La apropiación del modelo de responsabilidad basada en la conexión social de Iris Marion Young desde los desafíos de la RSU en Chile tiene un potencial transformador y dinamizador enormes. Como revisamos a lo largo de este capítulo, el enfoque de Young resignifica la RSU profundamente al “tensionar” la manera de ser-hacer-habitar las instituciones y sus funciones sustantivas entendiéndolas como ámbitos mediante los cuales se puede transformar la realidad. Desde Young se impele a las IES a poner todas sus capacidades a disposición de una comprensión crítica e integral de los fenómenos sociales que soportan y agudizan las injusticias estructurales.

⁵² Rescatado el 25.03.2025 en <https://www.ucsh.cl/assets/uploads/2024/03/vocesdechile.pdf>

El modelo revisado reorienta a las instituciones a escuchar las voces de los grupos históricamente marginados y a desarticular las dinámicas de opresión que se ocultan bajo apariencias de normalidad y sentido común, es decir, este enfoque insta a repensar el rol de las IES como agentes de cambio y transformación y no sólo al servicio del mercado laboral.

Desde Young se hace patente un énfasis en la formación de estudiantes y docentes desde los principios del pensamiento crítico, entendiendo la RSU de manera integral redefiniéndola en vistas de trascender la mera gestión de impactos para asumir un compromiso social y político con la justicia social. Al asumir su responsabilidad política, las universidades pueden constituirse en focos de transformación, instando a construir sociedades más justas.

CONCLUSIONES

Para finalizar nuestra investigación, en vistas de presentar su aporte al conocimiento y los principales resultados de manera coherente y clara, retomaremos el objetivo general y los objetivos específicos propuestos para dar cuenta del camino recorrido y sus hallazgos.

Esta investigación constituye un aporte original al estudio y análisis de la RSU en América Latina, especialmente en Chile. Si bien la literatura existente aborda el desarrollo y la implementación de la RSU en la región, la reflexión filosófica sobre sus fundamentos es más limitada. Precisamente para subsanar esta ausencia, el objetivo general que nos propusimos fue identificar y diferenciar las diversas concepciones de RSU existentes en algunas IES chilenas, tomando como referencia categorías clave de diferentes teorías de la responsabilidad. En este sentido, este trabajo contribuye significativamente al incorporar claves analíticas provenientes del concepto de responsabilidad y del modelo basado en la conexión social de Iris Marion Young. La perspectiva de Young, si bien no está dirigida explícitamente a las IES, ofrece un marco sustancial para comprender su rol social desde la RSU de manera holística e integral, concibiéndola como un potencial generador de condiciones de justicia estructural.

En términos generales, hemos dado cuenta de este objetivo a partir de la revisión bibliográfica, la profundización teórica y el análisis de los resultados empíricos del proyecto *Resignificación RSU*, logrando aplicar elementos sustantivos de la propuesta filosófica de Young y su modelo de responsabilidad basado en la conexión social. Las categorías analíticas desarrolladas en esta investigación no solo enriquecen la resignificación de la RSU, sino que, gracias a su enfoque crítico, alertan a las instituciones sobre el riesgo de reducir este concepto a significantes vacíos, despojándolo de su esencia transformadora y su dimensión ética para convertirlo en meras estrategias comunicacionales o de marketing institucional.

Como un primer objetivo específico nos propusimos revisar y contrastar diversos autores y reflexiones filosófica en torno al concepto de responsabilidad que nos permitieran acceder con más elementos analíticos a su expresión concreta en la

responsabilidad social de las universidades en Chile. En vistas de dotarnos de una *caja de herramientas* para su aplicación práctica, optamos por profundizar en algunos aspectos de la reflexión de Young en torno a la responsabilidad que nos dieran claves para comprender y transformar la realidad ante fenómenos sociales, políticos, culturales y económicos tan complejos por su alcance global y su dificultad para delimitar las responsabilidades.

A este respecto, resulta especialmente atinente la reflexión crítica de Young en torno a conceptos como justicia o responsabilidad. Su punto de partida pone en entredicho la reflexión teórica que establece ideas o conceptos abstractos alejados de la realidad. Su propuesta alertará que partir de ciertos principios por sobre la realidad práctica tiende a ocultar la realidad y las situaciones de dominación y opresión que viven un sinnúmero de grupos sociales.

Tal como revisamos, la intención de Young no es proponer una nueva teoría de la justicia sino, más bien, criticar las situaciones concretas de injusticias para procurar los esfuerzos en su transformación. Es, precisamente, la necesidad de escuchar y atender aquellas experiencias concretas de opresión y dominación las que se posicionan como un imperativo. Analizará las dinámicas del poder y opresión que funcionan, en la mayoría de las circunstancias, encubiertas bajo apariencias de normalidad y legalidad en nuestras sociedades. Aquellas dinámicas las profundizará a través del concepto de opresión -ampliamente utilizado- al que le pondrá cinco caras concretas: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia.

Young comprende las cinco caras de la opresión como criterios para resolver si hay situaciones de injusticias naturalizadas y aceptadas por las instituciones y estructuras dentro de marcos legales que las cronifican. Cuando las instituciones y estructuras naturalizan la opresión y dominación en alguna de sus cinco caras, es cuando más urgente se hace su transformación. Este peligro recae no sobre *la sociedad* como concepto general y abstracto sino sobre cada institución y organización tanto en sus dinámicas internas de funcionamiento como de cara a las realidades externas. Las instituciones de educación superior no están

exentas de aquello y, dado el rol social y público que tienen, tienen una responsabilidad mayor al respecto.

A partir de la identificación de las cinco caras de la opresión, Young da un paso más y sitúa el problema de la injusticia en la injusticia estructural. Entiende que son aquellas injusticias que se generan no por actos individuales voluntarios - necesariamente- sino que son generados por una multiplicidad de acciones diversas y dispersas de compleja definición y delimitación. Los fenómenos globales han complejizado enormemente el alcance de las acciones haciendo prácticamente imposible identificar de qué forma una persona u organización pueden asignarse como responsable de daños causados a personas o comunidades con las cuales no tienen ninguna relación directa. Por lo tanto, cabe preguntarse: ¿Quién es el responsable? ¿De qué es responsable? ¿Ante quién es responsable? ¿Para qué es responsable?

Young plantea la necesidad de reinterpretar el concepto tradicional de responsabilidad por uno que nos permita comprender de mejor manera la complejidad de los fenómenos actuales y nos movilice a la transformación de aquellas injusticias estructurales. El modelo de responsabilidad basado en la conexión social desarrollado por Young no busca eliminar el concepto tradicional de responsabilidad (causa-efecto) sino complementarlo y amplificarlo de cara al futuro teniendo como horizonte la transformación de aquellas estructuras y sistemas que generan injusticias estructurales. Para Young la responsabilidad basada en la conexión social no será culpa ni inculpación, falta u obligación individualizada, sino será proyectiva responsabilidad política que es, necesariamente, una responsabilidad compartida.

El modelo de responsabilidad basado en la conexión social tiene características concretas presentando parámetros para dilucidar qué acciones realizar y sobre quiénes. Las personas, organizaciones e instituciones han de ser conscientes del poder y capacidad concreta que tienen para transformar las injusticias estructurales, así como también de sus privilegios e intereses. Muchas razones y excusas tendrán las personas e instituciones para eludir la responsabilidad, pero estas son ineludibles e intransferibles. Las injusticias estructurales son una

responsabilidad compartida y, por lo mismo, la única vía para su transformación es la acción colectiva, su dimensión política.

La reinterpretación del concepto de responsabilidad de Young dinamiza y tensiona el concepto de responsabilidad social de las universidades de cara al futuro asignándole -aunque no directamente- tareas concretas para la transformación de las injusticias estructurales. Las universidades tienen un rol fundamental en la comprensión de los fenómenos actuales desde perspectivas críticas no solo en la formación de quienes son parte de su comunidad educativa (estudiantes, directivos, docentes, administrativos) sino de toda la sociedad en su conjunto. Young, en sintonía con Arendt -aunque tomando ciertas distancias-, alerta sobre la falta de reflexividad y pensamiento ampliado de cara a los *males banales cotidianos* que están a la base de las injusticias estructurales. Insta a la generación de espacios públicos organizados para el diálogo y la discusión que permitan juzgar las condiciones de fondo de las injusticias que han tendido a ser naturalizadas y parte del sentido común. Asimismo, junto a la creación de espacios públicos de formación y diálogo, dado el rol social y público de las universidades, han de ser agentes de articulación y coordinación con todo tipo de entidades públicas y privadas para transformar las estructuras injustas, no sólo para pensar críticamente sobre la realidad sino, también, para la generación de propuestas concretas y su coordinación para su puesta en práctica.

Por último, un aspecto especialmente relevante es considerar que las universidades, como cualquier institución y organización, puede ser un agente que amplifica las brechas y agudiza las injusticias estructurales en sus dinámicas y prácticas cotidianas. El modelo de responsabilidad de Young impele a las personas e instituciones a mirar críticamente sus prácticas para transformar aquellas que naturalizan situaciones de dominación u opresión. Esto se hace especialmente crítico en las maneras cómo se toman las decisiones de todo tipo y cómo establecen relaciones con diversos grupos sociales externos a las mismas instituciones. En no pocas ocasiones los vínculos que las universidades establecen con grupos u organizaciones tiende a profundizar las brechas e injusticias más que a reducirlas o transformarlas.

Como segundo objetivo nos propusimos revisar bibliográficamente los diversos enfoques en torno a la responsabilidad social de las instituciones de educación superior para agruparlos según énfasis que nos dieran luces para su posterior aplicación práctica. Identificamos cuatro enfoques o conceptos en torno a la responsabilidad social universitaria que, en la mayoría de los casos, son complementarios entre sí.

En un primer lugar identificamos la RSU como la concreción de ciertos valores y principios mediante sus funciones sustantivas: docencia/formación, investigación, vinculación con el medio y gestión/gobernanza universitaria. Este enfoque está muy presente en las universidades de América Latina reconociendo como un hito significativo el Proyecto Universidad Construye País. Este enfoque centra su atención en la dimensión identitaria de las instituciones atendiendo a sus fuentes originales, así como también a aquellas que les inspiran y motivan de cara al futuro.

En segundo lugar, reconocimos la RSU como expresión del compromiso social y público de las instituciones de cara al desarrollo del país y la transformación social. Este enfoque comparte algunos elementos sustantivos con el modelo de responsabilidad de Young, aunque corre el peligro de quedarse más bien en declaraciones institucionales sin transformar las injusticias estructurales. Esta manera de entender la RSU está fuertemente inspirada en las Conferencias Mundiales y Regionales de Educación Superior lideradas por la UNESCO que explicitaban el rol social y público de las IES mediante el concepto de responsabilidad social. Las universidades han de poner sus funciones sustantivas al servicio de la comprensión de la diversidad y complejidad de los fenómenos globales, así como también generar las capacidades y habilidades necesarias para resolver estos desafíos.

En tercer lugar, relevamos la RSU como la gestión ética de los impactos internos y externos de su quehacer. Este enfoque ha sido influenciado por proyectos del Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo logrando permear buena parte de las reflexiones en torno a la RSU en Iberoamérica los últimos 15 años. Esta mirada reconoce cuatro tipos de impactos: organizacionales, educativos,

cognitivos y sociales, procurando transversalizar la RSU a todas las funciones del ser y quehacer universitario. Unido a lo anterior, los resultados de los impactos no quedan guardados en las instituciones sino que son socializados a las comunidades y sociedad en su conjunto mediante diversas herramientas para la rendición de cuentas. Este enfoque ha sido relacionado directamente con los procesos de acreditación institucional y la dimensión de vinculación con el medio.

Por último, y como cuarto enfoque, hemos identificado la RSU como expresión de los diálogos con los diversos grupos de interés. Esta corriente pone su atención en la necesidad de gestionar y garantizar la participación de los distintos grupos que coexisten y cohabitan en las IES mediante mecanismos institucionalizados y sistemáticos que permitan explicitar las legítimas expectativas que estos grupos tienen y generar canales para su concreción. Los grupos pueden ser internos a las comunidades educativas (estudiantes, académicos, directivos y administrativos) como externos a ellas (titulados, proveedores, instituciones públicas y privadas, empleadores, organizaciones territoriales, entre otras) La participación de estos diversos grupos en los procesos de evaluación de la gestión universitaria se convierte en un indicador transversal de la RSU.

Como tercer objetivo profundizamos en el devenir de la RSU en Chile a 20 años del Proyecto Universidad Construye País identificando sus avances, retrocesos y desafíos en la instalación de la RSU en las IES. Tanto en la revisión bibliográfica como en el análisis cuantitativo y cualitativo del proyecto *Resignificación RSU* se reconoce al proyecto UCP como el hito más significativo de la reflexión e implementación de la RSU en Chile y América Latina. El proyecto UCP, al ser expresión de un dialógico trabajo interinstitucional, contribuyó al ejercicio de consensuar una definición de RSU entendiéndola como la puesta en práctica de determinados principios y valores mediante las 4 funciones sustantivas de las universidades. Todo esto para contribuir a la construcción de un proyecto país y su desarrollo.

A partir de la definición de RSU en el proyecto UCP, su devenir en Chile fue tomando formas y características propias según las necesidades del entorno, los intereses de las instituciones y en diálogo con fenómenos globales en torno a la educación superior. La RSU se encarnó en modelos educativos que profundizaron en actitudes, competencias y habilidades en torno a la responsabilidad social. Esto mediante cátedras específicas de RS, espacios formativos para docentes y funcionarios, acciones asociadas al diálogo con entidades públicas y privadas o metodologías de enseñanza-aprendizaje situados. La metodología más extendida en Chile y en el mundo asociada a la RS es Aprendizaje Servicio logrando vincular los procesos formativos de las y los estudiantes con socios comunitarios para la resolución de problemáticas diagnosticadas en conjunto.

Por otra parte, y dadas las exigencias normativas de las entidades fiscalizadoras de las IES, uno de los rostros que adquirió la RS fue el de la vinculación con el medio. Si bien esta dimensión sustantiva de las IES tiene larga data y amplio desarrollo en América Latina, ha adquirido protagonismo los últimos años como proceso fundamental de las instituciones. La vinculación con la sociedad dejó de ser la *tercera misión* para ser parte estructural de la misma procurando que esos vínculos sean bidireccionales, es decir, generen impactos y contribuciones tanto a los procesos de las IES como a las instituciones, organizaciones y comunidades con las cuales trabajan. Estos vínculos deben asegurar la calidad de estos y sostenerse en el tiempo en vistas del desarrollo local, regional y nacional. Estas orientaciones están en total sintonía con el auge del enfoque de la RSU como gestión de los impactos internos y externos.

Por último, revisamos el compromiso de las IES con la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente como uno de los rostros más desarrollados en los últimos años. Si bien en el proyecto UCP este era un tema y preocupación entre muchos otros, en la actualidad, ante la emergencia climática y la crisis socioambiental en curso, resulta ser un imperativo que compromete todo el ser, quehacer y habitar de las IES, siendo expresión sustantiva de la responsabilidad socioambiental como algunas entidades le nombran. Muchas instituciones han asumido con mucha dedicación y compromiso los Objetivos de Desarrollo

Sostenibles 2023 como una hoja de ruta que alinea sus esfuerzos de cara a la sociedad.

Como cuarto objetivo, nos propusimos profundizar en el proyecto *Resignificación RSU en Chile a 20 años del proyecto UCP* para identificar, mediante metodologías de análisis cuantitativas y cualitativas, cómo han comprendido e implementado la RSU las instituciones que son parte del proyecto. Para ello definimos tres criterios: Concepto; Prácticas e Institucionalización. Revisaremos brevemente cada uno de ellos.

Reconocimos que uno de los nudos críticos a nivel conceptual en torno a la RS es la dispersión o amplitud conceptual que cada institución asume según su proyecto institucional y trayectoria histórica. La información sistematizada mediante metodologías cuantitativas y cualitativas nos permitieron agrupar el concepto RS en los cuatro enfoques antes mencionados sabiendo, asimismo, que en las instituciones coexisten enfoques en torno a la RS sin mayores tensiones o conflictos. También pudimos constatar que las instituciones reconocen que la dispersión o polifonía conceptual de la RS tiende a agrupar un sinnúmero de acciones que no necesariamente serían consideradas RSU si hubiese una definición más clara y consensuada a nivel institucional.

Asimismo, se reconoce la dificultad por transversalizar la RSU en todas las dimensiones sustantivas del ser, quehacer y habitar de las IES. El grueso de acciones o iniciativas tienden a ser del ámbito de la docencia/formación o la vinculación con el medio. La gestión y gobernanza institucional, si bien se reconoce un número importante de iniciativas, no logra incorporar sustantivamente los principios de la RSU o que se reconozcan como tal. La investigación y transferencia de conocimientos es, según lo declarado, la dimensión más débil y las mismas instituciones y representantes no la mencionaron como especialmente relevante.

Según lo revisado en la investigación, la conceptualización, práctica e institucionalización de la RSU en las universidades del proyecto tiene una estrecha relación con la dimensión de vinculación con el medio instalada en Chile

en el año 2003 por parte de la CNA como criterio de acreditación. La exigencia normativa de la VCM, con su énfasis en la bidireccionalidad de las acciones y su impacto interno-externo a las comunidades universitarias, lleva a las universidades a entender la RSU desde un enfoque asociado a la gestión de los impactos y al diálogo con los diversos grupos de interés.

Unido a lo anterior, un nudo crítico que pudimos relevar es la dificultad para consignar acciones como expresión de la RS cuando éstas son obligadas por ley, es decir, cuando las entidades fiscalizadoras o derechos laborales exigen a las instituciones a tener políticas, mecanismos y financiamiento en determinados ámbitos. Algunos de los mencionados tangencialmente son: equidad de género, inclusión de personas y grupos sociales históricamente marginados (personas con discapacidad, pueblos indígenas, personas migrantes, diversidades sexo genéricas, entre otras) Por lo tanto cabe preguntarse, ¿El enfoque RSU deja de ser relevante cuando hay una normativa que obliga? ¿Es la RSU un enfoque vinculado con el carácter voluntario y proactivo de las organizaciones?

Para finalizar este apartado con los principales resultados y hallazgos de la investigación, creo importante relevar algunos elementos que la propuesta de reinterpretación del concepto de responsabilidad de Iris Marion Young entrega para una resignificación de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

El modelo de Young refuerza el carácter político de la responsabilidad enfocándola en la transformación de estructuras y sistemas que generan injusticias estructurales. Las instituciones y organizaciones tienen un rol fundamental en los procesos transformadores y, atendiendo a nuestra investigación en torno a las IES y su responsabilidad social, resulta especialmente atinente y *provocador* lo planteado por la filósofa norteamericana.

Ante la complejidad y amplitud de los fenómenos contemporáneos que generan opresión y dominación de grupos sociales que desencadenan en injusticias estructurales, las universidades son un espacio privilegiado para la comprensión

crítica de estos fenómenos a partir de las experiencias concretas de injusticia que someten a enormes cantidades de personas y grupos. En buena medida, las injusticias estructurales se alimentan de la falta de reflexión y pensamiento ampliado de las personas y comunidades tendiendo a naturalizar o encubrir, bajo el manto de legalidad y sentido común, injusticias cronificadas ante las cuales se hace muy difícil su transformación. Las universidades han de reforzar su carácter formativo en relación con el pensamiento crítico tanto de sus estudiantes y trabajadores como de la sociedad en su conjunto.

La RSU resignificada a partir del carácter político de la responsabilidad impele a las instituciones educativas a contribuir en la articulación y organización de otras organizaciones y entidades para la transformación de las injusticias estructurales. Hemos reconocido la gran cantidad de relaciones con entidades de todo tipo que sostienen las IES generándose posibilidades inmejorables para instancias de diálogo y discusión sobre problemáticas públicas y sociales en las que la diversidad de grupos que coexisten en la sociedad pueden exponer sus puntos de vistas y escuchar las voces ajenas fortaleciendo el tejido democrático y la pluralidad de voces.

Por último, la idea de responsabilidad compartida resignifica la RSU no solo en su relación con el medio externo a ella, sino, sobre todo, cuestionando y transformando prácticas y dinámicas que profundizan desigualdades e injusticias. La propuesta crítica de Young exige la revisión permanente de las instituciones tanto a nivel de políticas, mecanismos e instancias de gestión como del tipo de relaciones que se establecen en su interior. La responsabilidad política tensiona los modos como se toman las decisiones, releva el lugar de los grupos históricamente marginados, garantiza la participación de los diversos grupos en aquello que les repercute, promueve una gestión de campus consciente de los impactos externos de su funcionamiento y procura una convivencia basada en el buen trato, la inclusión y el respeto a las diversidades.

Como toda investigación, en la presente logramos observar una serie de limitaciones de diversa índole relacionadas, principalmente, con la literatura existente sobre la RSU y sobre la metodología empleada en el estudio.

Si bien se reconoce en el Proyecto UCP un hito significativo de la RSU en Chile y América Latina, son muy escasas las investigaciones posteriores sobre su contribución efectiva en el desarrollo e implementación de la RSU. Solo logramos rescatar un artículo que profundizó en una arista del proyecto UCP asociado a la incorporación de los principios y valores consensuados en el proyecto en la documentación estratégica institucional de las universidades que participaron del UCP (Gaete, 2016)

La literatura existente en torno a la RSU ha aumentado considerablemente con el paso de los años en Iberoamérica fundamentalmente. No obstante, la mayoría de éstas se concentran en la dimensión docencia/formación y vinculación con el medio. Hay muy escasa investigación sobre las otras dimensiones y su abordaje desde los principios de la RSU. La base empírica de la investigación se ajustó a la documentación y los resultados del proyecto *Resignificación RSU*. El objetivo del proyecto no estaba orientado a una investigación doctoral, ante lo cual, las aproximaciones posteriores de la investigación se vieron limitadas por los resultados concretos del proyecto.

En transcurso de la investigación se abrieron temáticas o enfoques que no pudieron profundizarse mayormente puesto que el proyecto había finalizado a fines del año 2022. Este hecho abre las posibilidades para futuras investigaciones del presente estudio.

Los representantes institucionales que sirvieron de contraparte en el proyecto *Resignificación RSU* tenían un conocimiento dispar en torno a la temática y el devenir que el UCP supuso en sus instituciones. Eso se reflejó en una parte de las respuestas del formulario autoaplicado, así como también en los grupos focales o seminarios macrozonales. La mayoría de los representantes institucionales eran parte de unidades de gestión relacionadas con la vinculación con el medio lo que circunscribió la perspectiva que se tenía en torno a la RSU. Asimismo, el abordaje sobre la RSU y sus percepciones en las IES desde la perspectiva de profesionales de gestión a cargo reduce las posibilidades de escuchar otras voces: estudiantes, docentes, directivos, entre otras. Por esta

razón se hace especialmente relevante escuchar otras voces de la diversidad de integrantes de las comunidades universitarias para una visión más amplia e integradora de la comprensión en torno a la RSU.

A partir de los resultados y hallazgos de la investigación, así como también de las propias debilidades o limitaciones, se abren una serie de futuras líneas de investigación muy interesantes y pertinentes a profundizar las investigaciones en torno a la RSU y su fortalecimiento. A continuación, detallaré algunas de ellas.

Profundizar las investigaciones sobre la RSU en Chile e Iberoamérica a partir de la diversidad de voces que coexisten en las instituciones educativas: estudiantes, docentes, directivos, entre otras. Atendiendo a los vínculos establecidos entre las IES con la sociedad, se podrían realizar investigaciones que permitan relevar las percepciones y recomendaciones de la diversidad de instituciones públicas y privadas, tituladas/os y otros actores relevantes en el ecosistema de la educación superior.

En sintonía con lo anterior, queda abierta la necesidad de profundizar en la RSU desde las diversas dimensiones sustantivas del ser y quehacer universitario y no de manera general. Como pudimos revisar, en la literatura existente sobre RSU hay más conocimiento e investigaciones desde la vinculación con el medio y la docencia/formación que sobre otras dimensiones sustantivas. Estas brechas existentes son una oportunidad para realizar investigaciones en torno a la gestión y gobernanza institucional, así como también en la investigación y transferencia de conocimientos. Las IES tienen un sinnúmero de acciones y prácticas asociadas a estas dimensiones las que no son reconocidas o identificadas desde enfoques de RSU.

A partir de la reflexión suscitada al profundizar el enfoque de responsabilidad política de Young, se abren posibilidades enormes de profundizar en la RSU desde su dimensión política poniendo especial énfasis en la contribución de las instituciones a la transformación de injusticias estructurales y lo que comprenden por ello. Esto nos permitiría profundizar en el trabajo concreto que las universidades realizan en diálogo con aquellos grupos históricamente marginados y que no se comprende como expresión de su RSU. La investigación

nos permitió acceder superficialmente a una amplia variedad de acciones desarrolladas con personas privadas de libertad, pueblos indígenas, personas migrantes, entre otros grupos, pero no en los enfoques del trabajo con estos grupos específicos y cómo esa vinculación transforma, a su vez, la manera de ser-hacer-habitar las IES.

Esta investigación, al incorporar la dimensión política de la RSU nos insta a cuestionar el grado de integración del enfoque de derechos humanos en las Instituciones de Educación Superior y su contribución al fortalecimiento democrático y la convivencia social. En este sentido, surgen preguntas que abren el abanico de futuras investigaciones: ¿Actúan las IES como agentes activos en la promoción y defensa de los derechos humanos? ¿Fomentan la formación en diálogo democrático, especialmente en contextos sociales marcados por el conflicto y la violencia? ¿Qué prácticas internas implementan para consolidar una convivencia democrática?

A su vez, en sociedades que han experimentado violencia institucionalizada como Chile y América Latina y El Caribe, ¿Las IES juegan un papel relevante en la construcción de la memoria histórica y la garantía de no repetición o se mantienen al margen de este tipo de diálogos democráticos?

Para finalizar esta investigación retomo la necesidad de volver a destacar que esta tesis aporta un marco teórico y metodológico novedoso para el análisis y la investigación de la RSU en Chile y América Latina. Al integrar el modelo de responsabilidad basado en la conexión social de Iris Marion Young, se aporta una perspectiva crítica y transformadora que va más allá de las nociones tradicionales de la RSU relevadas en la investigación. Además, en esta investigación se sistematizó y analizó la experiencia y resultados del proyecto *Resignificación RSU*, entregando a la sociedad información y evidencia concreta para la comprensión de las concepciones y prácticas de RSU en las IES chilenas. Este trabajo contribuye a la resignificación de la RSU, promoviendo una visión transversal e integradora de las dimensiones sustantivas de las IES comprometiéndolas con la justicia social, reforzando el rol de las IES de cara a los desafíos presentes y futuros en sociedades altamente desiguales y fragmentadas como las que habitamos e intentamos transformar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adán, L., Poblete, F., Angulo, C., Loncomilla, L., & Muñoz, Z. (2016). La función de Vinculación o Tercera Misión en el contexto de la Educación Superior Chilena. Cuadernos de Investigación, (1). Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 2(2), 5-11.

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política?, Paidós.

Arendt, H. (2020). Responsabilidad personal y colectiva. Página Indómita.

Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J., Joignant, A. (2013). El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público, Debate.

AUSJAL. (2022). Nuevas políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad socioambiental universitaria en AUSJAL (2022-2024). Universidad Católica de Córdoba.

Beorlegui, C. (1998). El pensamiento ético-antropológico de E. Levinas. Su fecundidad y sus insuficiencias. Letras de Deusto, 28(78), 1-18.

Brunner, J. J. (2020). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte. Ediciones UC.

Brunner, J. J., & Labraña, J. (2021). La universidad chilena en el contexto del capitalismo académico. Una interpretación sociohistórica. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(90), 935-957.

Caire, M., Dintrans, P., Santander, G., & Valenzuela, G. (2019). Aprendizaje-Servicio: Origen y trayectoria en Chile de la Red Aprendizaje Servicio Chile. En

V. Pizarro & B. Hasbún (Eds.), Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena (pp. 15-35). Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile.

Campillo, N. (2013). El significado de la crítica y de la responsabilidad política en Iris Marion Young. Enrahonar. Quaderns de Filosofia, (51), 41-59.

Camps, V. (2019). Virtudes públicas. Por una ética pública, optimista y feminista. Arpa Editores.

Casas, A., & Torralbo, F. (2023). Aseguramiento de la calidad en Vinculación con el Medio: la camisa de fuerza de la Tercera Misión chilena. En C. Muñoz & C. Herrera (Eds.), Vinculación con el Medio universitaria: estado del arte y reflexiones en contexto (pp. 55-75). Universidad de Concepción.

Chunga Pingo, G. E., Cerna Muñoz, C. A., Espinoza Polo, F. A., Miranda Diaz, L. O., & Soriano Paredes, E. A. (2023). Explorando la responsabilidad social universitaria en la educación superior: una revisión sistemática 2019-2023. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 14(4),360-372.

Comisión Nacional de Acreditación. (2010). Hacia la Institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile (Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA).

Comisión Nacional de Acreditación. (2013). Reglamento sobre áreas de acreditación acorde al artículo 17° de la ley 20.129. Rescatado el 25.03.2025 de: <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/REGLAMENTOS/Reglamento%20apre.pdf>

Comisión Nacional de Acreditación. (2021). Criterios y estándares para la acreditación de las universidades. Rescatado el 25.03.2025 de: <https://www.cnachile.cl/Paginas/criterios-y-est%C3%A1ndares.aspx>

Corrales, C., & Andrade, J. (2021). La institucionalización del Aprendizaje-Servicio como camino para la Universidad socialmente responsable. *Revista Estudios Pedagógicos*, 47(4), 109-126.

Conferencia Regional de Educación Superior. (2018). Declaración final III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Cruz, M. (2015). *Hacerse cargo: Sobre responsabilidad e identidad personal*. Editorial Gedisa.

De la Cruz, C., & Sasia, P. (2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. En UNESCO-IESALC (Ed.), *El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria*. UNESCO-IESALC, 20-45.

De la Cruz, C. (2013). Los sentidos de la responsabilidad desde el prisma de la justicia: ¿quién es responsable de las injusticias estructurales de nuestra sociedad? *Sal Terrae*, 101, 663-676.

De la Cruz, C. (2016). Universidades jesuitas y responsabilidad social: una propuesta basada en la justicia solidaria. *Arbor*, 192(782), a363.

De la Cruz, C. (2022). Los rostros silenciados de la responsabilidad. *ROTUR: Revista de Ocio y Turismo*, 13(2), 140-161.

Declaración de Talloires. (1990). Rescatado el 25.03.2025 de: <https://sustentabilidad.utem.cl/compromiso-institucional/adhesion-a-declaracion-de-talloires/>

Díaz, C. (2017). Educación superior en Chile como proceso de modernización. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(2), 64-86.

Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio.

Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53(2), 1-19.

Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L.S. (2019). Responsabilidad Social Universitaria: una revisión sistemática y análisis bibliométrico. Estudios Gerenciales, 35(153), 451-464.

Dussel, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y exclusión. Trotta.

Escotorín, P., Arana, I., & Brundelius, M. (Eds.). (2014). El Proyecto SPRING: Innovación social y aporte a la problemática de la equidad en Latinoamérica. Proyecto Europeo Alfa III SPRING.

Fleet, N., Pozo, C., & Lagos, F. (2023). Vinculación con el medio en las universidades chilenas: entre rendición de cuentas y conocimiento público. En C. Muñoz & C. Herrera (Eds.), Vinculación con el Medio universitaria: estado del arte y reflexiones en contexto. Universidad de Concepción, 35-54.

Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B., & Cutipa, J. (2017). Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto: Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. Ediciones UC.

Freire, P. (1969). Extensión o comunicación. Icirá.

Furco, A., & Billig, S. (2002). Service learning: the essence of pedagogy. IAP.

Furco, A. (2011). Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior (Revisión 2003). Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo, 7, 77-88.

Gaete, R. (2011). 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 doctoral). Universidad de Valladolid.

Gaete, R. (2016). La responsabilidad social universitaria en la identidad corporativa de las universidades chilenas: un análisis de contenido. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, 16(26), 43-74.

Gaete, R., & Álvarez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27.

Gaete, R. (2021). Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior latinoamericana. *Revista Española de Educación Comparada*, 37(1), 63-88.

Galtung, J. (1989). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Capítulo I. Una visión de conjunto. Bakeaz-Gernika Gogoratuz, 13-18.

González, G. (2021). *Ética y Responsabilidad. La condición responsiva del ser humano*. Editorial Tecnos.

Guerra, M. (2013). Iris Marion Young, la pensadora de las injusticias estructurales y de la responsabilidad política. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, (51), 5-12.

Honneth, A. & Fraser, N. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Ediciones Morata.

Huertas, S. (2022). ¿Por qué es justo reconocer la representación especial de las minorías? Reflexiones del consenso traslapado en Rawls a la ciudadanía diferenciada en Young. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 13(1).

Jiménez, M. (2008). ¿Cómo medir la percepción de la responsabilidad social en los diversos estamentos de la universidad?: una experiencia concreta. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 140-161.

Jonas, H. (1995). *El principio de la responsabilidad*. Herder.

Beltrán-Llervador, J., Íñigo-Bajo, E., & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 5(14), 3-18.

Jouannet, Ch., & Arocha, L. (Coords.). (2022). *Institucionalización del aprendizaje-servicio solidario en la Educación Superior*. CLAYSS.

Jouannet, Ch., Salas, M., & Contreras, M. (2013). Modelo de implementación de Aprendizaje Servicio (A+S) en la UC. Una experiencia que impacta positivamente en la formación profesional integral. *Revista Calidad en la educación*, (39).

Kelsen, H. (1960). *Teoría pura del derecho*. Eudeba.

Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(15), 91-107.

Leal Filho, W., & Manolas, E. (2012). Making sustainable development in higher education a reality: Lessons learned from leading institutions. En *GUNI Higher Education in the World 4: Higher Education's Commitment to Sustainability from Understanding to Action*. Pallgrave Macmillan, 28-31.

Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. La balsa de la Medusa.

Levinas, E. (1993). Entre nosotros. Pre-textos.

Levinas, E. (1995). De Dios que viene la idea. Caparrós Editores.

Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisinigh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10-19.

Red Campus Sustentable. (2021). Manual de uso RESIES. Rescatado el 25.03.2025 de: <https://www.redcampussustentable.cl/resies/>

Marchant, G., & Sion, R. (2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sustentabilidad y mercado en la Educación Superior? Reflexiones sobre el caso de la Universidad de Chile 2010-2021. *Revista Faro*, 2(34), 47-66.

Martí-Noguera, J., & Martí-Vilar, M. (2013). Una década de Responsabilidad Social Universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, (25), 145-162.

Martí-Noguera, J. J., Calderón, A., & Fernández-Godenzi, A. (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 9(24), 107-124.

Martí-Noguera, J., & Martí-Vilar, M. (2015). Responsabilidad social en la educación básica y superior: una perspectiva desde el espacio iberoamericano. *Revista Educação PUC-Campinas*, 20(1), 27-39.

Martínez, M. (2013). Iris Marion Young y la aproximación feminista de los político. Un recorrido por su trayectoria. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, (51), 15-40.

Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de la Frontera, & Universidad de Talca. (2010). Modelo educativo para la enseñanza de la responsabilidad social. MECESUP UCO 0714.

Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M., & Espina, A. (2010). Universitarios y Responsabilidad Social. *Revista Calidad en la Educación*, (33), 101-121.

Navarro, G., Boero, P., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., Escobar, A., Baeza, M., & Espina, A. (2012). Valores y actitudes socialmente responsables en universitarios chilenos. *Revista Calidad en la educación*, (36), 123-147.

ODUCAL. (2023). El enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria en ODUICAL. Desafíos para el cuidado de la Casa Común. Rescatado el 25.03.2025 de: <https://oducal.com/repositorio-documental-rsu/>

Ojeda, J. (2013). Responsabilidad Social, construcción de un concepto desde la percepción del docente universitario. *TEACS*, 5(12).

Ortiz-Riaga, M. C., & Morales-Rubiano, M. E. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14(2), 349-366.

Pizarro, V., & Hasbún, B. (Eds.). (2019). *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*. Ediciones CEA-FEN Universidad de Chile.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). Vinculación con el medio en las universidades estatales chilenas: Informe final. PNUD.

Proyecto Universidad construye País. (2006). *Responsabilidad Social Universitaria: Una manera de ser universidad*.

Represas, N. (2015). Política educativa de la UNESCO: Reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. BORDÓN. Revista de Pedagogía, 67(2), 101-115.

Sánchez, C. (2013). Responsabilidades globales e injusticias estructurales. Una lectura de Iris Marion Young. Enrahonar. Quaderns de Filosofia, (51), 61-76.

Sánchez, C. (2019). Hannah Arendt. Estar (políticamente) en el mundo. Shackleton Books.

Santos, J., Núñez, M. & Alonso, I. (2007) Responsabilidad social en las universidades: necesidad de la elaboración de una memoria de sostenibilidad consensuada. Cuadernos aragoneses de economía, (17), 127-146.

Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. Revista Iberoamericana de Educación, 43(3), 1-7.

Tapia, N. (2006). La solidaridad como pedagogía. Ciudad Nueva.

Tapia, N. (2023). De la “torre de marfil” a la “tercera misión” y la universidad comprometida del siglo XXI. En Hacia una historia mundial del aprendizaje-servicio (1a ed.). CLAYSS.

Tünnerman, C. (1998). La Reforma Universitaria de Córdoba. Educación Superior y Sociedad, 9(1), 103-127.

Tünnerman, C. (2003). La Universidad Latinoamericana ante los retos del siglo XXI. UDUAL.

Tünnermann, C. (2010). Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. Revista Universidades, 60(47), 31-46.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial de Educación Superior 1998: La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Rescatado el 25.03.2025 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

UNESCO-IESALC. (2008). El movimiento de responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. Nueva Época Año 13 Número 2.

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el cambio social y el desarrollo. Rescatado el 25.03.2025 de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Vallaey, F., & Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. Educación XX1, 22(1), 93-116.

Vallaey, F., & Álvarez Rodríguez, J. (2022). El problema de la responsabilidad social de la Universidad. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, 34(2), 109–139.

Vallaey, F., De la Cruz, C., & Sasia, P. (2009). Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos. Mc Graw Hill.

Varios autores. (2022). Resignificación de la Responsabilidad Social. A 20 años del proyecto Universidad Construye País. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Vasallo, Y., & Arciniegas, E. (2015). Desarrollo Sustentable y Responsabilidad Social en la educación superior. Revista San Gregorio, 10(2), 93-105.

Villacañas, J. (2003). Responsabilidad y esferas de acción. Isegoría, (29).

Von Baer. (2009). Vinculación con el Medio: función subalterna o esencial de la universidad. En Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias. Ediciones CNA-Chile.

Weber, M. (1993). La Ciencia como profesión. La política como profesión. Escapa Calpe.

Young, I. M. (2000). La justicia y la política de la diferencia (S. Álvarez Medina, Trad.). Ediciones Cátedra.

Young, I. M. (2005). Five faces of oppression. En A. E. Cudd & R. O. Andreasen (Eds.), *Feminist theory: a philosophical anthology* (pp. 91–104). Blackwell Publishing.

Young, I. M. (2006). The complexities of coalition. En L. Burns (Ed.), *Feminist alliances* (pp. 11–18). Rodopi.

Young, I. M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Morata.

Young, I. M. (2017). *Desafíos globales: Guerra, autodeterminación y responsabilidad en torno a la justicia*. Prometeo Libros.



Universidad de Deusto
University of Deusto

Deusto