

VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN

Juan Carlos González Ortiz · Verónica Yépez-Reyes · Elizabeth García Alarcón
(Editores)



Una Iniciativa de:



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN

Juan Carlos González Ortiz · Verónica Yépez-Reyes ·

Elizabeth García Alarcón

(Editores)

Autores Varios

VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN

Editores:

Juan Carlos González Ortiz
Verónica Yépez-Reyes
Elizabeth García Alarcón

Primera edición: Abril de 2019

Rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Dr. Fernando Ponce, S.J.

Vicerrector

Dr. Fernando Barredo, S.J.

Directora General Académica

Dra. Fabiola Jarrín

Director de Vinculación con la Colectividad (e)

Arq. Juan Carlos González Ortiz

Director del Centro de Publicaciones de la PUCE

Mtr. Santiago Vizcaíno

Diseño y Diagramación (Huemul Diseño-Editorial)

Claudia Hernández Mora

ISBN: 978-9978-77-409-0

UnOS, vínculos entre Universidades y Organizaciones de la Sociedad Civil es una iniciativa conjunta desarrollada por Grupo FARO, Fundación Esquel y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), cofinanciado por la Unión Europea. Su principal interés es fomentar una red de colaboración entre las Universidades y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), dos sectores históricamente comprometidos con la promoción de sociedades más tolerantes y plurales, con el fin de potenciar el desarrollo de capacidades y la generación de conocimiento.

Portada: Mural de *Chinaló* Alto en la unidad educativa intercultural bilingüe *Túpac Yupanqui*, realizado participativamente con estudiantes del colegio, por la carrera de Artes Visuales con apoyo de Comunicación y Literatura, dentro del proyecto “*Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán*” de la Dirección de Vinculación de la PUCE. Foto: Gonzalo Jaramillo, febrero 2019.

ÍNDICE

Presentación	5
Vinculación con la Colectividad: Una Propuesta de Gestión Juan Carlos González, Verónica Yépez-Reyes, Elizabeth García Alarcón	7
Modelos de Responsabilidad Social Universitaria Iván Rueda, Byron Acosta, Fabián Cueva, Paul Idrobo	59
Jóvenes Involucrados: Una Apuesta por una Relación Jóvenes Universitarios – Comunidad. José Santiago Andrade Zapata, Arianna Nicole Moyano Morillo, Salao-Sterckx, Verónica Egas-Reyes	85
Hoja de Ruta de la Vinculación: Democracia y Legitimidad Verónica Yépez-Reyes, Juan Carlos González, María del Rocío Bermeo (+), Elizabeth García	101
Developing a Substantive Theory of Service Interactions Between University Students and Third Sector Organisations Antoinette Smith-Tolken	131

PRESENTACIÓN

Dicen las personas entendidas en el tema que la transformación social sólo es posible cuando dejamos de lado los intereses propios y nos ponemos en los zapatos de los demás, asumimos la realidad de los otros como si fuera la propia y vamos construyendo soluciones para los problemas de interés común. Dicen, además que ése es el sentido más profundo de la vinculación: el unir esfuerzos por un bien común.

Antoine de Saint-Exupéry nos dejó en el imaginario la idea de que “domesticarnos unos a otros”, crear lazos y acompañarnos en el trajín de la vida es la mejor forma de afrontar los problemas de la cotidianidad. En nuestra sociedad contemporánea, donde cada uno debe resolver sus problemas de manera eficiente y a veces sin importar cómo nuestras acciones afectarán a los demás, la idea de construir soluciones en común suena rara y poco productiva mas, a la vez se muestra desafiante para quienes creemos todavía en el bien común como principio de la convivencia social.

Como se puede percibir, hacer vinculación no es fácil, es un trabajo duro, muy sostenido, poco reconocido en el mundo académico, pero con profundas satisfacciones al sabernos miembros de una comunidad que comparte un interés común: el bienestar de todos y todas.

El intercambio y la transferencia de conocimiento es una forma de evidenciar ese trabajo mancomunado por el desarrollo social e integral. Es así que, desde la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) se trabaja en una propuesta de vinculación con la sociedad que responda a los principios formativos propuestos por el proyecto académico, y es puesta a consideración de la sociedad ecuatoriana, en esta publicación.

Esta propuesta se elabora desde la Dirección de Vinculación con la Colectividad de la PUCE, como parte de la Iniciativa UnOS: vínculos entre la Educación Superior y las organizaciones de la sociedad civil, cofinanciada por la Unión Europea y en coordinación con Grupo Faro y la Fundación Esquel. La Iniciativa UnOS-PUCE es coordinada por la Dra. Elizabeth García Alarcón; la Dra. Verónica Yépez-Reyes, es responsable de la comunicación, en tanto el Mgt. Jorge Heras es asistente de la Iniciativa.

La propuesta de gestión de la vinculación de la Iniciativa UnOS fue ideada por la Dra. Rocío Bermeo Sevilla (+), antes de asumir la Dirección de Vinculación, a quien seguramente le habría gustado ver plasmada su idea en este documento; pero, más allá de eso, su pensamiento será siempre inspirador de los programas, proyectos e iniciativas que junten a estudiantes con comunidades y se dirijan a transformar la realidad en un marco de justicia social.

El texto base para el capítulo *“Vinculación con la colectividad: una propuesta de gestión”* nace de la Consultoría: Prácticas de vinculación y generación de un modelo, realizada por la Mgt. Andrea Yépez y la Lic. Katherine Morejón. La plataforma de vinculación, a la que se hace referencia en este capítulo, se basa en los resultados de la consultoría de mapeo de actores, a cargo de la Mgt. Martha Patricia Silva y ha sido desarrollada por el Ing. Manuel Soria. La feria de buenas prácticas de vinculación, que permitió tomar contacto con diversos proyectos, se hizo con el apoyo de la Dirección de Vinculación, particularmente gracias al trabajo de la Mgt. Mayra Beltrán, y el apoyo de la Lic. María José Benítez. Así mismo, no hubiera sido posible sin el compromiso de todos y cada uno de los gestores y responsables de los proyectos de vinculación de las IES participantes.

Esperamos que este contenido propuesto sea un aporte e insumo para la discusión alrededor de estos temas de importancia para la Educación Superior y sirva para la construcción en conjunto de políticas y sistemas de gestión compartidos, entre todos los actores de un desarrollo humano y sostenible.

Juan Carlos González
Director de Vinculación con la Colectividad (e)

VINCULACIÓN CON LA COLECTIVIDAD: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN

Juan Carlos González, Verónica Yépez-Reyes, Elizabeth García Alarcón

Introducción

La misión de las instituciones que forman parte del sistema de Educación Superior (IES)¹ se cumple a través de tres procesos fundamentales: la formación de profesionales e investigadores, la generación y difusión de conocimiento, y la vinculación con la colectividad (Rueda, Acosta & Cueva, 2018). Es justamente el tema de vinculación al que responde este documento, un concepto que ha ido evolucionando y que ahora ha cambiado su forma de relacionamiento entre las IES y las organizaciones de la sociedad civil (OSC).

Múltiples y diversos cambios ha enfrentado la educación superior en el Ecuador, uno de ellos ha sido la integración de las Escuelas Politécnicas primero y luego de los Institutos técnicos y tecnológicos del Sistema de Educación de tercer nivel. También los principios que rigen la Educación Superior, se han modificado profundamente al otorgar un lugar primordial al estudiante como eje individual y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación entre las IES y las OSC también ha sido impulsada con relaciones más fuertes y duraderas, todas ellas encaminadas a una transformación positiva de la sociedad.

A lo largo de este artículo se verá cómo actualmente las IES se fundamentan en lo humano; en la adquisición de conocimientos profesionales al servicio de otras personas y grupos sociales, creando sinergias entre las IES y las OSC. Esto representa un cambio radical que da cuenta del carácter dinámico de las IES. Hace apenas diez años se hablaba de “universidad de élites” y de “universidad de masas”, tal como se lee en la cita a continuación:

1 Ley Orgánica de Educación Superior LOES art. 14.- Son instituciones del Sistema de Educación Superior:

- a) Las universidades, escuelas politécnicas públicas y particulares, debidamente evaluadas y acreditadas. conforme la presente Ley; y.
- b) Los institutos superiores técnicos, tecnológicos, pedagógicos, de artes y los conservatorios superiores.

Hoy en el contexto de la universidad moderna de masas, de la universidad moderna de investigación y de la universidad moderna de élites, la formación profesional se ha transformado en un proceso permanente, continuo y para toda la vida. La investigación ha pasado de ser una práctica para alimentar la academia a una práctica para la producción, socialización y comercialización del conocimiento; y la extensión ha pasado de ser un servicio social asistencial a un conjunto de acciones, patrones y modelos que involucran las dos funciones anteriores y favorecen la intervención y proyección social de la universidad. (Malangón 2009, p.1)

Si bien, hoy en día los modelos, propuestas y proyectos pedagógicos de las IES son personalizados y centrados en las y los estudiantes –alejándose de la idea de las “masas estudiantiles”– la relación que plantea Malangón (2009), entre IES y OSC, es muy actual. Esta relación ha de tomar en cuenta factores multi-actores y de sostenibilidad de los procesos que determinan necesidades y quehaceres conjuntos.

La investigación que se realiza en las IES debe ser entendida como una herramienta que articula los saberes sociales y los de la Academia, procurando la participación responsable de las IES y la comunidad en el desarrollo de iniciativas, proyectos y programas de vinculación que se nutran del perfil de los y las estudiantes, de las líneas de investigación de las IES y de aquellas necesidades reales y sentidas de la comunidad.

La vinculación se construye participativamente y es socializada con todos los actores involucrados, dejando en claro que las IES no pueden convertirse en un ente que impone su criterio sin opción a réplica, al contrario, se constituyen en intérpretes de la realidad y en constructoras de consensos para generar un trabajo conjunto, activo y participativo. Tampoco las comunidades son solo “beneficiarias” pasivas “de la intervención”, al contrario la relación IES-OSC es activa y requiere de compromisos compartidos. El principio del trabajo interdisciplinario está en el centro de la atención y éste, requiere la colaboración de diversas y diferentes disciplinas, es decir, la participación conjunta y complementaria de varias carreras y campos del saber, para enfrentar sistémicamente las necesidades sentidas.

Finalmente, y como parte de un esfuerzo más extenso, este artículo se convierte en un punto de partida para que las IES puedan reforzar, replantearse y repensar sus actividades de vinculación; de esta manera la vinculación con la colectividad podrá tener un alcance mayor y un impacto relevante en la sociedad.

1. ANTECEDENTES

1.1 Antecedentes históricos de la Educación Superior

La universidad ecuatoriana inicia en la época colonial, con una marcada herencia de la universidad europea, promovida y luego dirigida por ex alumnos de la universidad de Salamanca, como lo enuncia el estudio de Meza & Arrieta (2006), acerca de la coexistencia de tres universidades en el Quito colonial.

Las tres primeras universidades que se crearon en Ecuador se ubicaron en Quito y fueron promovidas por congregaciones religiosas: la Universidad de San Fulgencio (1619-1786), regentada por los agustinos; San Gregorio Magno (1622-1769), a cargo de la Compañía de Jesús, y Santo Tomás (1683), a cargo de los padres dominicos, esta última fue la antecesora de la actual Universidad Central del Ecuador.

Las universidades ecuatorianas debido a su herencia colonial y su desarrollo dependiente de los distintos gobiernos conservadores y liberales, además de la influencia que ejercía el poder religioso, mantenían su funcionamiento, respondiendo a las necesidades de las congregaciones religiosas y de los sectores civiles que contaban con el poder e incidencia política.

El hito sin precedentes en la historia de la universidad latinoamericana es la Reforma de Córdoba que, a través del *Manifiesto Liminar* del 21 de junio 1918, se formulan por parte de los estudiantes, las reformas de la nueva universidad latinoamericana, que buscaba romper la atadura del conocimiento con el poder religioso y civil.

Por su parte, los orígenes de la educación técnica en el Ecuador inician a finales del siglo XIX con la creación de la Escuela de Artes y Oficios del Protectorado Católico, con el propósito de brindar formación técnica a obreros artesanales e industriales; años más tarde esta institución se convirtió en el colegio Central Técnico de Quito.

La formación técnica se fortaleció en los años 70 con el auge petrolero, la demanda de mano de obra calificada y con el incremento de la inversión en el sector educativo. Con la Ley de Educación y Cultura de 1977 se crea el post bachillerato, con dos años de duración y tres ramas técnicas. A partir de la Constitución de 1998, la Educación Técnica y Tecnológica pasa a formar parte del Sistema de Educación Superior (CEAACES, 2018).

El CEAACES (2018) describe cómo en el año 2011 inicia el proceso de fortalecimiento de la Educación Superior Técnica y Tecnológica, y paulatinamente comienza la separación entre los institutos superiores de las instituciones de nivel medio. El nivel técnico o tecnológico superior, está orientado al desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan al estudiante potenciar “el saber hacer”.

1.2 Organizaciones de la Sociedad Civil

En Ecuador, en las tres últimas décadas del siglo XX, prevalecieron formas de gobierno que redujeron el ejercicio democrático a instrumentos políticos, los cuales permitieron interiorizar las nuevas tendencias globales y sentar las bases de un estado neoliberal.

Paralelamente a las tendencias del contexto internacional, este esquema de funcionamiento del Estado ecuatoriano se afianza con el retorno a la democracia en 1979, momento histórico dónde se cimentaron las bases de un estado empresarial, de acuerdo con los intereses del mercado y cuya estructura institucional debilita sus competencias como garante de derechos económicos, políticos y sociales, en menor grado claro está, que otras democracias latinoamericanas.

La investigación histórica desarrollada por Auz & Jarrín (2018) acerca de asociación y participación de la sociedad civil en el Ecuador sostiene que:

En respuesta a esta limitada representación, en las dos últimas décadas del siglo XX se crearon más del 80% de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), con el propósito de cubrir las falencias de un estado ausente y debilitado, que no logró atender las demandas ciudadanas. Asimismo, en este período se establecieron organizaciones sociales como la Confederación de Nacionalidades Indígenas en Ecuador (CONAIE), brazo organizativo del movimiento indígena y de otros actores sociales que se involucraron activamente en los procesos políticos de la década de los noventa y en el primer quinquenio del Siglo XXI (p. 5).

Los autores utilizan la definición “sociedad civil” esbozada en el trabajo de Antonio Gramsci y traducido por Pereyra en 1988, la cual sostiene que:

...La sociedad civil está conformada por diferentes organismos, entre ellos están: los partidos políticos, sindicatos, medios de comunicación, congregaciones religiosas, agrupaciones empresariales,

centros educativos, colegios profesionales y agrupaciones de variada índole, componentes del tejido social. (p. 15)

En el estudio de Ramírez, Gutiérrez & López (2018) sobre participación de la sociedad civil en el Ecuador, en el periodo de 2008 a 2018, se señala que “la sociedad civil, en su heterogeneidad de actores, recursos e intereses, puede conectarse a través de los nuevos espacios participativos con los procesos de toma de decisiones y abrir ejercicios de rendición de cuentas al sistema político” (p. 11).

Este estudio señala que, en América Latina, tras su regreso a la democracia, ésta se ha profundizado a través de una “mayor incidencia de la sociedad civil en los procesos de control, discusión y orientación de las decisiones públicas” (p. 40). Destaca además, que el rol fiscalizador de la sociedad civil se torna en una de las dimensiones fundamentales de la participación ciudadana en la vida pública del país, como lo expresa el artículo 204 de la Constitución: *“El pueblo es el mandante y primer fiscalizador del poder público, en ejercicio de su derecho a la participación”*.

1.2.1 Autogestión Comunitaria y Asociatividad

La libertad de asociación de la sociedad civil es un derecho que está explícitamente garantizado en todos los instrumentos legales de Derechos Humanos, incluyendo el artículo 20 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 22 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el artículo 16 de la Convención Americana de Derechos Humanos, el artículo 10 de la Carta Africana sobre los Derechos Humanos y de los Pueblos y el artículo 11 de la Convención Europea de Derechos Humanos. El derecho a formar y participar en sindicatos como forma específica de asociación también está explícitamente garantizado en el artículo 8 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como en el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) de 1948 sobre Libertad de Asociación y Protección del Derecho de Organización (Convenio de la OIT N° 87) y el Convenio de la OIT de 1949 sobre la aplicación de los principios del derecho de sindicación y de negociación colectiva (Convenio n° 98 de la OIT).

Adicionalmente, los derechos a la participación y asociación, vistos desde un ámbito de protección de grupos históricamente marginados y de más vulnerabilidad, también vieron la luz con las negociaciones y posteriores ratificaciones de tratados internacionales como el Convenio N° 169 de la

OIT de Pueblos Indígenas y Tribales, la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de Pueblos Indígenas, la Convención sobre Diversidad Biológica y su Protocolo de Nagoya. Dichos instrumentos jurídicos contemplan, desde una visión más específica y de autodeterminación, la necesidad de que los pueblos indígenas y tribales participen de manera activa, a través de sus organizaciones representativas, en los procesos de toma de decisiones que puedan afectarlos y que se les consulte de manera previa, libre e informada antes de iniciar proyectos, programas o legislación que afecten sus derechos.

La perspectiva del desarrollo humano promovida por autores como Pierre Bourdieu, Robert Putnam, Anthony Giddens entiende al desarrollo, o crecimiento, por fuera del mercado y de la mera generación de dinero e inversión. Desde este enfoque el crecimiento y la real transformación se anclan en el capital humano y social. Se privilegia, por tanto el conocimiento y la capacidad propia de los grupos humanos para visualizar y proyectar su propia transformación. Como sostiene Alfaro (2006):

Cada ciudadano es individual y grupalmente un sujeto social culturalmente activo, con experiencia y conocimientos, premunido de actitudes y valores subjetivos que pueden significar una fuerza viva para el cambio de las condiciones de vida que los aqueja. Igualmente cada grupo o comunidad ha creado relaciones y generado saberes entre sus miembros que pueden ser rescatadas para construir desarrollo. Las fortalezas de todos puestas en acción constituyen un capital social y cultural que pueden mover montañas. (p.48)

Es así que la asociatividad humana se valora como fuerza de transformación. Y es por tanto opuesta a las relaciones clientelares y asistencialistas que han caracterizado a los populismos latinoamericanos. Esta es una visión centrada en los cambios al interior, gestada conjuntamente con los actores de dicho cambio, no una fórmula externa y ajena. Definitivamente la visión se centra en los diálogos interculturales y las transformaciones subjetivas de largo alcance.

Alfaro entiende a esta forma de gestión como la capacidad de una sociedad para producir “redes articuladoras” capaces de fortalecer y consolidar el tejido social, el cual fluye a través de representaciones y manifestaciones culturales y permite avanzar sobre la base de la solidaridad, la equidad y la cooperación.

Es por ello que la acción colectiva busca crear estas redes articuladoras que se traducen en vínculos y compromisos a nivel comunitario. Se trata de espacios de expresión y participación, de planeación y ejecución, de evaluación y celebración. Aquí son los participantes, los protagonistas que a la vez son solidarios con quienes comparten el mismo entorno. La socialización, por tanto no se da a nivel individual, sino desde lo colectivo. Esto es la vinculación con la colectividad.

En este sentido, un desafío importante para el trabajo de las IES con las OSC es establecer y propiciar un diálogo entre las diferentes culturas, de tal manera que éste no termine en espacios vacíos, sin interacción, y, al contrario, se convierta en un encuentro con el otro, un encuentro entre la Academia y la Sociedad.

Alfaro (2006) sostiene que en el reconocimiento de la pluralidad se afirma la idea de democracia y, con ella, su importancia en la acción. La voz poética de la autora es un llamado a entender y adoptar la pluralidad y heterogeneidad:

Voces y sentires múltiples merecen ser visibilizados porque son dignos y deben poseer una palabra pública. Un sentimiento pluralista que supone una actitud y valoración respetuosa de lo diverso, posibilitando tolerancias mutuas y convivencias públicas, impregnadas de dialogo e interacción, en las cuales el otro tiene un lugar significativo para el “nosotros” (Alfaro, 2006, p. 154).

Es importante destacar que la asociatividad de las OSC, las llevó a conformar la CEOSC (Confederación Ecuatoriana de Organizaciones de la Sociedad Civil), una organización de tercer grado, que busca contribuir a la democracia, el desarrollo y la solidaridad en el país, al promover el trabajo mancomunado para agrupar, fortalecer y representar a sus asociados. En espacios de esta naturaleza se han gestado importantes procesos que contribuyen al fortalecimiento del tercer sector, su posicionamiento en la formulación, seguimiento y evaluación de políticas públicas y, sobre todo, han promovido iniciativas para sumar esfuerzos con la academia y brindar respuestas apropiadas a las necesidades sociales.

1.3 Relación entre la educación superior y las organizaciones de la sociedad civil

La relación entre las IES-OSC es una respuesta a una necesidad social: la recuperación e inserción válida de largo alcance de sectores sociales

amplios y marginados históricamente en sus derechos, entre ellos a la educación superior. En el estudio de Gazzola & Didriksson (2008) se señala que en América Latina poco a poco se dan pasos para enfrentar esta necesidad social, entre otras cosas, a través de la creación de universidades indígenas como ha sido el caso de México y Bolivia.

De la Torre (2013) sostiene que dado que la finalidad de la Educación Superior, es la producción, reproducción, conservación, difusión y aplicación del conocimiento, ésta solamente encuentra sentido si los avances y resultados parciales de su trabajo se integran paulatinamente en los espacios sociales, favoreciendo la posibilidad de retroalimentar y seguir el proceso de investigación, con la finalidad de formular alternativas innovadoras y pertinentes. En el mismo sentido, Malagón (2016) sostiene que la vinculación entre las IES y la sociedad civil, ha cambiado su forma de relacionamiento, pasando del asistencialismo a la interacción.

Ahora bien, la presencia de la vinculación, junto con la docencia y la investigación se orienta hacia la adquisición de una experiencia significativa para todos los participantes en el proceso, pero de manera particular para los y las estudiantes de las IES. Esta se logra mediante la experiencia vivencial que marca el aprendizaje ya sea por la profundidad de los hechos o por el contexto; también puede darse al compartir aprendizajes, ya que se construye conocimiento, o bien, se alcanzan objetivos comunes y de manera participativa (González, 2018).

El impacto social que tiene esta acción, o esta sinergia, encamina tres resultados clave: la modificación curricular, el establecimiento de nuevas líneas de investigación y la transformación social, la cual se traduce en una mejora de la calidad de vida.

La REUVIC (Red Ecuatoriana Universitaria de Vinculación con la Colectividad) se ha posicionado en los últimos años y agrupa a más de 40 IES a nivel nacional. Se organiza a través de coordinaciones zonales, de tal manera que sus delegados tienen una cercana comunicación con las IES locales y con los gobiernos autónomos descentralizados (GADs) correspondientes. Entre sus prioridades se encuentra el desarrollo de mecanismos de intercambio y de capacitación, a fin de mejorar las capacidades de docentes responsables de la vinculación con las comunidades.

Como un resultado de la necesaria relación entre IES y OSC, el 15 de diciembre del 2017, la CEOSC y la REUVIC, alentados por la Iniciativa

UnOS², suscribieron un convenio de cooperación, con una vigencia de 3 años, a fin de promover mecanismos sostenibles de colaboración entre ambos tanto para la consolidación de la participación ciudadana que fortalezca el sistema democrático, como para el fortalecimiento de las partes involucradas.

1.3.1 Marco normativo para la vinculación

En América Latina, muchas IES involucran a estudiantes en proyectos de extensión y vinculación comunitaria, como lo recoge el estudio de Tapia (2016). En el caso de Ecuador, la participación de estudiantes y docentes en proyectos de vinculación es obligatoria, de acuerdo a lo que establecen los artículos 87 y 88 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010).

Art. 87.- Requisitos previos a la obtención del título.- Como requisito previo a la obtención del título, los y las estudiantes deberán acreditar servicios a la comunidad mediante prácticas o pasantías pre-profesionales, debidamente monitoreadas, en los campos de su especialidad, de conformidad con los lineamientos generales definidos por el Consejo de Educación Superior.

Dichas actividades se realizarán en coordinación con organizaciones comunitarias, empresas e instituciones públicas y privadas relacionadas con la respectiva especialidad.

Art. 88.- Servicios a la comunidad.- Para cumplir con la obligatoriedad de los servicios a la comunidad se propenderá beneficiar a sectores rurales y marginados de la población, si la naturaleza de la carrera lo permite, o a prestar servicios en centros de atención gratuita.

El Reglamento de Régimen Académico (CES, 2019) en el Art. 4 establece que la vinculación “genera capacidades e intercambio de conocimientos acorde a los dominios académicos de las IES para garantizar la construcción de respuestas efectivas a las necesidades y desafíos de su entorno”.

² La Iniciativa UnOS nació en marzo de 2017 con el objetivo de incrementar las capacidades en la sociedad civil y posicionar la agenda ciudadana en el espacio público, a través del fortalecimiento de los vínculos entre instituciones de educación superior (universidades, politécnicas, institutos técnicos y tecnológicos) y organizaciones de la sociedad civil. Es implementada colaborativamente por la PUCE, Fundación Esquel y Grupo FARO con el cofinanciamiento de la Unión Europea.

La naturaleza de las prácticas de servicio comunitario es la atención a personas, grupos o contextos de vulnerabilidad (Art. 53). Por ello, los y las estudiantes deben acreditar horas en planes, programas, proyectos e iniciativas de servicio comunitario articuladas con la docencia y la investigación.

En el Ecuador, el CACES³ en su Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CEAACES, 2015), conformado por seis criterios, incluye a la vinculación con la colectividad como uno de ellos. Este modelo mide la institucionalidad de la vinculación con la colectividad y sus resultados. Lo que busca es determinar si este criterio se encuentra alineado con los objetivos y políticas institucionales para obtener los resultados esperados. Este criterio también es evaluado en el Modelo genérico de evaluación del entorno de aprendizaje de carreras presenciales y semi-presenciales de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (CEAACES, 2014). En este modelo se busca evaluar si la carrera dispone de un sistema para la coordinación, control, seguimiento y evaluación de la participación estudiantil en las actividades vinculadas con la colectividad.

La Constitución de la República del Ecuador, la ley Orgánica de Educación Superior, LOES, y el Reglamento Académico constituyen el enfoque normativo para las instituciones de Educación Superior ya que establecen los criterios mínimos requeridos para la proyección social en este nivel.

1.3.2 Enfoque nacional e internacional de la vinculación

Los proyectos de vinculación de las universidades, no solo responden a marcos normativos propios de cada país. El enfoque internacional integra la visión de los Derechos Humanos y la Agenda 2030, propuesta por la Organización de Naciones Unidas. Los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible tienen metas específicas que deben alcanzarse en los próximos años a nivel mundial. Esta agenda fue adoptada en septiembre de 2015 por líderes mundiales con la intención de trabajar en conjunto entre gobiernos, sector privado, sociedad civil y comunidades vulnerables para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad de la población mundial (González, 2018).

3 El 02 de agosto de 2018, se publicó en el Registro Oficial Suplemento No. 297 la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior. Dentro de las reformas se establece que el nombre del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad -CEAACES- cambiará por el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CACES-, este tendrá a su cargo la regulación, planificación y coordinación del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior y tendrá facultad regulatoria y de gestión

Los proyectos de vinculación emprendidos por las instituciones de educación superior deben ser generados con la finalidad de aportar al cumplimiento de uno o varios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ya que estos conllevan un espíritu de colaboración y pragmatismo para elegir las mejores opciones, con el fin de mejorar la vida de manera sostenible para las generaciones futuras. Los ODS son una agenda inclusiva, abordan las causas fundamentales de la pobreza y buscan lograr un cambio positivo en beneficio de las personas y el planeta (Figura 1).



Figura 1: Objetivos de desarrollo sostenible (PNUD, 2018)

En el ámbito nacional, el Plan Nacional de Desarrollo 2017- 2021 Toda una Vida, es el instrumento al que se sujetarán todas las políticas, programas y proyectos públicos de desarrollo social. El Plan Toda una Vida contempla 3 macro objetivos: Derecho, Economía y Sociedad. Cada uno de ellos se visibiliza con 3 objetivos de tal manera que, en total suman nueve Objetivos Nacionales de Desarrollo, entre los que se puede citar: las garantías por la vida digna, la interculturalidad y la protección de la naturaleza; el aseguramiento de la sostenibilidad económica; el impulso de la productividad y la sociedad participativa; la corresponsabilidad y transparencia en los procesos y la búsqueda de la paz como forma de vida.

Otros elementos importantes para los procesos de vinculación son los documentos de las comunidades u organizaciones con las que se trabaja, como, por ejemplo: diagnósticos territoriales, líneas de base para el tra-

bajo conjunto, planes de desarrollo y ordenamiento territorial, etc. Esta información es la que determina el contexto particular de cada agrupación, la cosmovisión, los imaginarios socioculturales y los principios normativos y regulatorios específicos que se convierten en el punto de arranque de cualquier proyecto de desarrollo social sostenible (González, 2018).

1.3.3 Importancia de las Organizaciones de la Sociedad Civil en los proyectos de vinculación

Para lograr un efectivo aporte a la ciudadanía y sociedad en general, es necesario fortalecer a las organizaciones, tomando en cuenta la diversidad y recursividad del sector de la sociedad civil.

Las organizaciones de la sociedad civil deben convertirse en actores principales de las acciones que se ejecuten en torno a mejorar su realidad o a resolver sus problemáticas.

Desde este punto de partida, se debe entender que los proyectos de vinculación solo pueden ser exitosos si incluyen como un pilar fundamental de sus iniciativas a la gente, pues desde su conocimiento y su diario vivir se pueden estructurar propuestas que funcionen y atiendan a las necesidades reales de la población.

Con este concepto coincide Paulina Cáceres (Coordinadora de la Iniciativa UnOS, com. personal, 19.12.2018) quien afirma que la vinculación es esencial en la Academia, en el proceso de enseñanza. Para ella es de vital importancia que los estudiantes se relacionen con la vida cotidiana, “la educación tiene que ser integral, más holística. Que a los estudiantes no solo se les imparta técnicas desde la racionalidad o desde el conocimiento científico, sino desde lo cotidiano, desde lo popular”.

La Academia es un actor social, pues responde a un contexto cultural, económico y político de los pueblos. Por esta razón la Academia no puede estar situada desde una posición superior a la de la sociedad civil, al contrario, debe estar al servicio de la ciudadanía.

En este sentido, su presencia demanda una participación activa para el fortalecimiento de sus capacidades, y es justamente donde la universidad puede jugar un rol clave; al contribuir con la generación del conocimiento a través de propuestas innovadoras encaminadas a la transformación social de nuestros pueblos.

De su lado, Héctor Simbaña (Vicepresidente de la REUVIC, com. personal, 20.12.2018), afirma que la sociedad para los estudiantes es un gran laboratorio, del cual se debe aprovechar sus conocimientos, sus prácticas y sus matices para poder estructurar proyectos que cumplan con el objetivo de cambiar y aportar con las organizaciones de la sociedad civil. “La universidad se nutre de ellas”, explica Simbaña, y afirma que “si no sucede eso la universidad no cumple con su objetivo, porque justamente la universidad es universalizar el conocimiento y desarrollar proyectos de vinculación es imperativo”.

La importancia de las OSC en los proyectos de vinculación está dada en la articulación de las acciones que permiten una verdadera transformación de la sociedad. Este vínculo genera un proceso bidireccional y dialéctico de interacción social, donde se resalta la importancia de la producción y transmisión de conocimientos de la academia a la sociedad y viceversa. El capítulo “Jóvenes involucrados: Una apuesta por una relación jóvenes universitarios -comunidad” (pp.85 - 100) aborda precisamente este proceso significativo que se desarrolla dentro de la vinculación.

2. Responsabilidad Social de la Educación Superior

Como sostienen Maldonado, García & Giménez (2007) está muy en boga ser “socialmente responsable”. Ahora bien, hoy en día la responsabilidad social trasciende al ámbito de la empresa y las organizaciones en donde las siglas RSE (responsabilidad social empresarial) han logrado ubicarse dentro de la estructura del orgánico-funcional- para insertarse en otros ámbitos, como aquel de las organizaciones de la sociedad civil y las instituciones educativas.

El origen etimológico de la palabra “responsabilidad” es quizás el punto de partida para comprender la dimensión del concepto “responsabilidad” con la sociedad:

«Responsabilidad» es, propiamente, «cualidad de responsable», siendo «responsable» palabra derivada del latín *responsum*, supino de «*responderē*», que significa «responder». Las diversas acepciones de «responsabilidad» y «responsable» propias de los lenguajes común (u ordinario) y jurídico expresan por lo general, de uno u otro modo, en contextos diferentes y con diversas derivas semánticas, ese significado. Pero «responder» requiere «moción previa», objetiva o subjetiva, por parte, ya del mismo sujeto del que se dice

«responsable», ya de otro u otros sujetos. Lo esencial del concepto es, por lo tanto, la estructura del proceso «moción respuesta», tanto en sus elementos objetivos –mera facticidad externa de lo acontecido– como subjetivos –lo que los sujetos que intervienen en el proceso perciben y juzgan–. (Rubio de Urquía, p. 26 citado por Maldonado, García & Giménez, 2007).

En el ámbito empresarial, la RSE ha tenido tal resonancia que en la actualidad existen un sinnúmero de normas internacionales que abordan los parámetros de responsabilidad social como una tarea a cumplir dentro de las organizaciones (ej. ISO 26000, WORLDCOB-CSR, etc.).

Las IES también se encuentran inmersas en estos procesos de la RS. Con el fin de poder aplicar los preceptos de la RSE a la educación, se han generado propuestas de responsabilidad social adecuadas al ámbito de la educación, adaptando la retórica de RS corporativa y empresarial al ámbito educativo, en lo que Freedden (2013) denomina las “cadenas de contestación de significados”. Mediante este proceso términos controvertidos pierden la polisemia, se deslegitiman significados contrapuestos y se procede a re-significar los términos eliminando significados adversos, que los puedan poner en duda, para lograr afianzarlos en otros contextos sin una carga de valor. Ugalde (2012) sostiene que “con la RSU buscamos la formación, la voluntad y la capacidad para transformar la sociedad de excluyente en inclusiva, solidaria, plural, democrática”.

El investigador Iván Rueda y su equipo (Rueda et al., 2018; Rueda, Acosta y Cueva, 2018) ahondan sobre la temática de la responsabilidad social universitaria, la cual se aplica a la responsabilidad social de la educación superior en general, como se aborda en el capítulo “Modelos de Responsabilidad Social Universitaria” (pp. 59 - 84), cuyo aporte es fundamental para la comprensión del tema.

Se debe hacer una mención especial a la propuesta de políticas y gestión de la RSU de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL). Esta promueve “impulsar una vinculación directa de los estudiantes universitarios en proyectos de intervención social”, con el fin de “poner el conocimiento generado y difundido en la universidad al servicio de la comunidad, en especial de quienes tienen menos oportunidades de acceso, propiciando el diálogo de saberes” (Red RSU, 2014 p.19).

De esta forma la AUSJAL busca favorecer una formación universitaria con carácter interdisciplinar que sea sensible a su entorno social, con conciencia crítica de la historia, de la realidad, del medio ambiente y del funcionamiento organizacional de las diferentes instituciones, generando espacios de reflexión y participación para el compromiso creativo y constructivo con las diferentes problemáticas sociales, proponiendo respuestas afectivas para el desarrollo y la inclusión social, y, fomentando la divulgación y democratización del conocimiento a través de diversas estrategias comunicacionales.

La AUSJAL propone gestionar la RSU (Figura 2) a través de cuatro criterios fundamentales: experiencia vivencial, conocimiento y análisis crítico de la historia y realidad contemporánea del país y la región, alta capacidad técnica y profesional y sentido de lo público. La práctica institucional de la RSU implica: apertura a la innovación pedagógica y científica, interdisciplinariedad, cooperación interinstitucional y trabajo en red, compromiso de todos los actores implicados y apunta a una transformación social concertada. Como resultado se pretende impactar en cinco aspectos: impacto educativo, impacto cognoscitivo y epistemológico, impacto social, impacto en el funcionamiento organizacional e impacto ambiental (Red RSU, 2014).

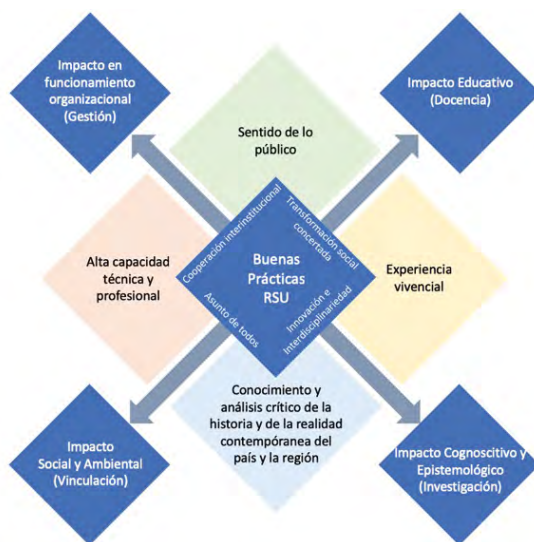


Figura 2: Responsabilidad Social Universitaria AUSJAL

A partir de estas premisas, la AUSJAL ha definido una serie de políticas relativas a cada uno de los impactos mencionados y ha propuesto un sistema de autoevaluación y gestión de la RSU con instrumentos de medición e indicadores que ya han sido levantados por dos ocasiones en todas las Universidades miembros de la AUSJAL.

2.1 Ejes transversales de igualdad e inclusión en vinculación

Ecuador en su sistema jurídico, incluye principios mandatorios basados en el respeto, protección y promoción de los Derechos Humanos, sobre todo, aquellos que son reconocidos en los instrumentos internacionales desde la Declaración de Derechos Humanos en 1948.

Adicionalmente, la Constitución de Ecuador reconoce derechos específicos a algunos grupos sociales e identifica a aquellos que se encuentran en algún tipo de riesgo o vulnerabilidad, por etapa generacional, condición de salud, situaciones de emergencia o de violencia, para los cuales se han diseñado políticas públicas específicas para la protección de sus derechos y se define la prioridad en la atención especializada (Art. 35 CRE, 2008).

La interculturalidad y diversidad que caracterizan al Ecuador, invitan a reforzar el diálogo, la participación y los procesos inclusivos. Además, es importante reconocer ciertos elementos fundamentales como género, etnia, condición de discapacidad, movilidad humana y edad, para planear y diseñar políticas y servicios.

A nivel de Educación Superior, se debe garantizar la opinión y participación de todos los actores involucrados, así como el reconocimiento del sentido del servicio y el intercambio de conocimientos. El Art. 350 de la Constitución del Ecuador señala: “El sistema de Educación Superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo” (CRE, 2008).

La Ley Orgánica de Educación Superior dispone, en el artículo 107, que el principio de pertinencia consiste en que la Educación Superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para esto, se debe

motivar las decisiones propias de las personas y comunidades. Como resultado, deben reconocer que es posible vivir en equidad e igualdad (LOES, 2010).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en sus dos primeros artículos señala:

- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
- Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no-autónomo, o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

A su vez, la Convención Americana de Derechos Humanos (1969), en forma más escueta, en su artículo 24, determina que “todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley”. La igualdad se refiere, por un lado, a una correspondencia formal que supone la garantía de paridad en el tratamiento a todas las personas ante la ley. Por otro lado, tiene relación con una equivalencia real y material la cual integra el carácter económico, social y cultural (Salgado Álvarez, 2009).

La Constitución de la República del Ecuador en su artículo 11 numeral 2 manifiesta: “Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades. Nadie podrá ser discriminado por razones de etnia, lugar de nacimiento, edad, sexo, identidad de género, identidad cultural, estado civil, idioma, religión, ideología, filiación política, pasado judicial, condiciones socioeconómicas, condición migratoria, orientación sexual, estado de salud, portador VIH, discapacidad, diferencia física: ni por cualquier otra distinción, personal o colectiva, temporal o permanente, que tengan por objetivo o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos” (CRE, 2008). Luego de señalar estas categorías por las que se prohíbe discriminar, reconoce

que hay grupos sociales en desventaja para quienes el Estado debe adoptar medidas para cerrar brechas entre la igualdad real y legal.

Martínez et al. (2012) analizan a la Educación Superior de manera tripartita en una relación IES-Estado-OSC, y sostienen que cada vez más la sociedad demanda por parte de la universidad mayor participación en los acontecimientos sociales (y no solo una participación académica en aulas). Se trata de la creación de procesos y actividades en territorio y con grupos de atención prioritaria, con la finalidad de ir eliminando desigualdades sociales.

Las IES son organizaciones cuya misión se cumple a través de tres procesos fundamentales: la formación de profesionales e investigadores; la generación y difusión de conocimiento; y la vinculación con la colectividad. Estos tres elementos están presentes desde el origen mismo de las universidades, como lo sostiene la UNESCO (1998).

Las IES contemporáneas tienen un papel central en la conexión entre educación, investigación e innovación (Paleari et al., 2015); en este nuevo contexto han surgido nuevos roles y tareas. Por lo tanto, la educación superior debe ser vista como piedra angular del renovado concepto de sociedad, cuestionándose sobre qué rol la educación y la investigación juegan en la construcción de una sociedad más justa.

La igualdad real se entiende como aquella que facilita superar las desigualdades sociales reales, dando un tratamiento distinto a quienes viven en condiciones desfavorables con el fin de disminuir o eliminar las circunstancias que las provocan y garantizar el trato justo. En este sentido, es indispensable hacer un reconocimiento de la situación de desigualdad estructural en el que, pese a la declaratoria formal de igualdad, vive gran parte de la población y por ello se plantea dar un trato diferenciado a cada situación para al final obtener un resultado igual (Montaña, 2018).

La igualdad real implica superar el formalismo ético y reconocer la importancia de la justicia en el derecho, a través de mecanismos adecuados que garanticen a las personas un trato verdaderamente justo, de acuerdo con las circunstancias particulares (ANII, 2018). No se busca tratar a todos por igual, sino proveer el trato y las condiciones materiales para satisfacer las necesidades concretas de cada uno y atender sus reclamos especiales (Montaña, 2018).

La igualdad no es la eliminación de la diversidad, sino el reconocimiento de las diferencias entre personas y grupos sociales, es decir, que la igualdad se contrapone a la desigualdad, no a las diferencias.

Entre la ley y la realidad existe un abismo para una verdadera igualdad e inclusión de los grupos sociales de atención prioritaria. Por ello se ve la necesidad de promover la relación existente entre una perspectiva de derechos económicos y sociales junto a un paradigma antidiscriminatorio, con la finalidad de transformar derechos consagrados legalmente en nuevas realidades sociales, por lo tanto:

- No es lo mismo desigualdad que diferencia.
- La igualdad admite diferencias, pero no desigualdades.
- La desigualdad supone discriminación y privilegio y la diferencia significa diversidad, lo cual no implica discriminaciones o privilegios de ningún tipo.
- La igualdad no significa la eliminación de las diferencias sino la ausencia de discriminación por la existencia de esas diferencias. (Guía de Formación, 2007).

El papel que juegan las IES en los procesos de vinculación debe ser entendido como la participación responsable de la institución en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma parte, ejecutando programas y proyectos que articulen el perfil profesional de los estudiantes, las líneas de investigación de la Universidad, la agenda política vigente y las necesidades de la comunidad en un diálogo continuo de coparticipación para promover el progreso y la creación de capital social. Todo esto tiene la finalidad de transformar la realidad y mejorar la calidad de vida de la sociedad (González, 2018).

2.2 Acción Afirmativa y Grupos de Atención Prioritaria

La Constitución de la República del Ecuador incluyó en su artículo 11, numeral 2, en su inciso final, la Acción Afirmativa al establecer que: “El Estado adoptará medidas de Acción Afirmativa que promuevan la igualdad real a favor de los titulares de derechos que se encuentran en situaciones de desigualdad”; de igual manera, el artículo 65 reitera que “El Estado adoptará medidas de Acción Afirmativa para garantizar la participación de los sectores discriminados” (CRE, 2008).

La Acción Afirmativa se implementa de diversas maneras, entre otras, la aplicación de las políticas públicas encaminadas al reconocimiento de las diferencias culturales de los grupos minoritarios o que históricamente hayan sufrido discriminación, con el objetivo de llegar a una sociedad más justa y equitativa brindándoles las mismas posibilidades que a los grupos hegemónicos (Velasco, 2017).

Estas políticas parten del principio de erradicación de la discriminación sobre sectores históricamente excluidos como las personas con discapacidad, migrantes, pueblos y nacionalidades, mujeres, niños, niñas y adolescentes, adultos mayores, personas privadas de la libertad, etc. Lo que buscan las acciones afirmativas es brindar privilegios temporales y proporcionales para asegurar el adecuado progreso de las personas que pertenecen a grupos sociales y garantizar su vida digna en condición de igualdad real y el ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Estos elementos normativos no se deben limitar a un catálogo de derechos, sino que deben ser ejes transversales que visibilicen los grupos sociales discriminados y se genere un diseño institucional basado en sistemas y subsistemas de coordinación en los diferentes niveles de gobierno y sociedad civil, a favor de estos grupos de atención prioritaria.

En palabras del sociólogo Boaventura de Sousa Santos: *“Tenemos derechos a ser iguales cada vez que la diferencia nos interioriza, tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza”* (Santos, 2010).

Este enfoque diferencial se fundamenta en la protección de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario. La Acción Afirmativa busca garantizar el derecho a la igualdad, asumiendo que: personas en situaciones similares deben ser tratadas de forma igual y que aquellas que están en situaciones distintas deben tratarse de manera distinta, en forma proporcional a dicha diferencia (OACDH, 2011).

No basta con garantizar la igualdad en los derechos por encima de las diferencias para conseguir una igualdad efectiva, entre otras razones porque hay una desigualdad heredada, que impide hablar de igualdad en el punto de partida y exige un trato desigual, es decir, medidas de Acción Afirmativa (De Lucas, 1994).

La Acción Afirmativa pretende romper con esos mecanismos que perpetúan la transmisión hereditaria del capital económico, cultural y social

entre generaciones y que impide el acceso igualitario a los bienes sociales (Velasco, 2017). No es posible hablar de libertad, de igualdad o inclusión si no se asumen la necesidad sentida de enfrentar y resolver los temas de discriminación e inequidad tan frecuentes en nuestra sociedad.

El papel de las IES, en lo que respecta a la vinculación, no es ocupar el rol del Estado o de las ONG. Su función, por el contrario, es asumir de mejor manera su rol de formación integral de las personas con fines éticos y en búsqueda del desarrollo sostenible de su comunidad (Beltrán-Llavedor et al., 2014). Por lo tanto, debe aportar en el estudio e implementación de alternativas viables para dar respuesta a estos grupos sociales excluidos o discriminados.

Es importante reconocer que ciertos grupos sociales tienen necesidades de protección diferenciada de sus derechos, basada en situaciones específicas de vulnerabilidad o de inequidades y asimetrías, manifestadas en la construcción histórica de las sociedades a las que pertenecen.

La Constitución del Ecuador identifica como personas y grupos de atención prioritaria y especializada a:

Artículo 35: Las personas adultas mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, recibirán atención prioritaria y especializada en los ámbitos público y privado. La misma atención prioritaria recibirán las personas en situación de riesgo, las víctimas de violencia doméstica y sexual, maltrato infantil, desastres naturales o antropogénicos. El Estado prestará especial protección a las personas en condición de doble vulnerabilidad (CRE, 2008).

En este marco la diversidad como base de la política pública, desde un enfoque diferencial y poblacional, presenta un desafío frente a la inclusión, la equidad y la igualdad de derechos de las personas, desde su especificidad cuyas necesidades y demandas son diversas.

Es común utilizar los términos igualdad y equidad como sinónimos, siendo conceptos diferentes con principios distintos, a pesar de que ambos se basan en la justicia social. Para Garretón (2000), la equidad apunta a la igualdad de oportunidades individuales para satisfacer las necesidades básicas o aspiraciones; por su parte la igualdad apunta a la distancia

entre categorías sociales respecto al poder y la riqueza. Para el autor una sociedad puede ser a la vez equitativa y desigual o viceversa. La equidad representa que cada individuo recibe lo que le corresponde; la igualdad implica recibir el mismo trato sin considerar las diferencias.

En Ecuador, los Consejos Nacionales de Igualdad son instancias creadas por mandato constitucional (Art. 156 CRE, 2008) que deben “transversalizar” las respectivas interacciones en la formulación, seguimiento y evaluación de políticas públicas en articulación con los respectivos órganos rectores sectoriales.

Una crítica común a las IES es que se han apartado del mundo real y realizan la investigación en laboratorios cerrados, olvidándose de las necesidades sentidas por la sociedad. Debido a esto, las IES precisan moverse hacia una dirección que les permita apoyar su rol de participación en el desarrollo (Soleimani et al., 2016).

La vinculación incluye proyectos de desarrollo humano, sostenible y se nutre tanto de la docencia como de la investigación para su accionar. La meta de la vinculación es aportar para transformación social y su medio para lograrlo es la transferencia e intercambio de conocimientos. La centralidad de las actividades de vinculación está en la comunidad con la que trabaja en su conjunto y quienes son, en última instancia, a quien se debe la Universidad (González, 2018). Es importante entender las características de la realidad de cada grupo social para lograr procesos de vinculación exitosos:

- *Intergeneracional*: implica, por un lado, el reconocimiento a la población integral de los derechos humanos de todas las personas a lo largo de su vida; y, por otro, el reconocimiento y debida protección de los derechos específicos que son propios de las diferentes edades, para asegurar la protección integral y el ejercicio pleno (ANII, 2018).
- *Interculturalidad*: posibilita reconocer las diversidades de pueblos, culturas, cosmovisiones de la vida y las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Al incorporar esta temática se debe asegurar el respeto a dichas diferencias, así como a la comprensión de las diferentes formas de ser y de hacer de los diferentes grupos de la población. Se favorecerá el respeto por los derechos humanos y derechos colectivos de dichos pueblos y nacionalidades (ANII, 2018).

- *Movilidad*: tiene como base el derecho humano a migrar y a la libre movilidad humana; por tanto, la necesidad de establecer mecanismos para asegurar, a las personas en situación de movilidad humana, la protección y la asistencia especiales, así como la prevención y protección frente a la trata de personas y el tráfico de seres humanos. Esta temática abarca la protección a las personas en condición de asilo y refugio (Agenda de Política Exterior, 2018).
- *Discapacidad*: supone considerar la necesidad de generar condiciones para superar las barreras producidas por la sociedad, respecto de las personas que se encuentran en esta condición y que limitan el pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos (ANID, 2018). La Ley Orgánica de Discapacidades del Ecuador en su artículo 6 señala: para los efectos de esta Ley se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida permanentemente su capacidad biológica, psicológica y asociativa para ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en la proporción que establezca el Reglamento.
- *Género*: se refiere a los roles, comportamientos, actividades, y atributos que una sociedad determinada en una época determinada considera apropiados para hombres y mujeres. Además de los atributos sociales y las oportunidades asociadas con la condición de ser hombre y mujer, y las relaciones entre mujeres y hombres, y niñas y niños, el género también se refiere a las relaciones entre mujeres y las relaciones entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones son contruidos socialmente y aprendidos a través del proceso de socialización. Son específicas al contexto/época y son cambiantes. El género determina qué se espera, qué se permite y qué se valora en una mujer o en un hombre en un contexto determinado. En la mayoría de las sociedades hay diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso y el control de los recursos, así como las oportunidades de adopción de decisiones. El género es parte de un contexto sociocultural más amplio, como lo son otros criterios importantes de análisis sociocultural, incluida la clase, raza, nivel de pobreza, grupo étnico, orientación sexual, edad, etc. (UN Women, s/f).

La discriminación de género se expresa en relaciones de desigualdad que colocan a las mujeres en una situación de desventaja, sustentada

en una asimétrica distribución de poder entre los géneros. En cambio, la discriminación por orientación sexual se refiere a las diversas orientaciones sexuales e identidades de género. La discriminación de género es una de las más extendidas en el mundo y, por su pervivencia histórica y “naturalización”, es una de las más difíciles de desmontar (Arboleda, 2011).

La igualdad y no discriminación debidas al género es el principal sustento de las políticas de igualdad, las mismas que se convierten en instrumentos para alterar o corregir la realidad que afecta sobre todo a las mujeres y personas LGBTI. Se orientan a modificar el orden de género, las relaciones de poder asimétricas, a erradicar la estructura patriarcal, hetero-normativa, tanto en el ámbito público como en el privado. Pretende trastocar los patrones culturales sexistas perennizados en prácticas, ideas, creencias, mitos, sistemas. Exige eliminar la violencia basada en el género infligida mediante actos machistas, sexistas, lesbo-homo-trans-fóbicos que, en su forma más extrema, llevan al femicidio y a los crímenes de odio (ANI, 2018).

No es suficiente con tratar de la misma forma a los hombres y las mujeres para llegar a la igualdad real, ya que socialmente ocupan posiciones diferentes, tienen experiencias, necesidades e intereses diferentes. Por esta razón, es necesario aplicar políticas y acciones positivas que consigan que, desde distintas posiciones de partida, se lleguen a resultados equivalentes, con iguales oportunidades, y se visibilice el impacto diferenciado que provoca en mujeres y en hombres una determinada situación.

- *Derechos de la Naturaleza*: La Constitución de Montecristi fue la primera en el mundo en reconocer los derechos de la naturaleza, el mantenimiento y regeneración de sus ciclos vitales, así como su estructura, funciones y procesos evolutivos. El Ecuador propone un cambio en la relación entre el ser humano y la naturaleza, a través de la convivencia en diversidad y en armonía con la naturaleza para alcanzar el Buen Vivir. Por ello, busca dejar atrás el paradigma antropocéntrico que considera al ser humano como centro de la naturaleza, por el paradigma biocéntrico que lo incluye como parte de la naturaleza (Agenda de Política Exterior, 2018).

No se puede seguir educando de forma exitosa a profesionales para sociedades sin éxito. Por lo que, es importante fortalecer la relación que existe

entre las IES y la vinculación y convertir esta relación en procesos multiactorales y sostenibles. Las organizaciones de la sociedad civil cumplen un papel fundamental en este proceso.

3. EXPERIENCIAS DE VINCULACIÓN

Para las IES, un modelo, propuesta o proyecto educativo contiene fundamentos y principios orientadores que guían las actividades de docencia, investigación y vinculación. Este marco que sustentan a las IES permite la articulación de programas y proyectos de vinculación con la colectividad.

Ahora bien, la vinculación que existe entre IES y OSC es una preocupación de la Educación Superior a nivel global. El estudio de Tapia (2016) da cuenta de la inserción del aprendizaje en servicio dentro del currículo en la educación superior en América Latina. De acuerdo a la autora para que una actividad de vinculación sea considerada de aprendizaje en servicio ha de cumplir con tres condiciones fundamentales: atender necesidades reales y sentidas por la comunidad, estar protagonizadas activamente por estudiantes y articularse intencionadamente con los contenidos de aprendizaje curriculares. A diferencia de la autora, y como se verá más adelante, la propuesta de articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior supone no solamente el protagonismo de los estudiantes sino la participación activa de todos los involucrados, es decir el protagonismo por igual de todos los actores sociales o *stakeholders*.

A continuación se presentan algunas experiencias de vinculación de IES y OSC ecuatorianas.

3.1 Experiencias de vinculación en el Ecuador

La vinculación promueve mecanismos sostenibles de colaboración y cooperación entre las IES y las OSC, y por supuesto, de la participación de las instancias gubernamentales competentes, según sea el sector de intervención. Estos mecanismos habrán de perdurar en el tiempo, de tal manera que generen un impacto positivo en la sociedad. Además, los proyectos se enfocan en cumplir las medidas consensuadas y establecidas a escala mundial para erradicar la pobreza, generar oportunidades y promover el desarrollo para las poblaciones, especialmente la que merece atención prioritaria.

En este sentido, con el fin de intercambiar información sobre los proyectos de vinculación que existen en el país, se llevó a cabo en la PUCE, un evento nacional para la socialización de las “Buenas Prácticas de Vinculación”, del 11 al 13 de abril de 2018. Este encuentro fue organizado por la Iniciativa UnOS: “Potenciando vínculos entre Organizaciones de la Sociedad Civil y Universidades en Ecuador”, que nació tras la firma de un acuerdo de cofinanciamiento de la Unión Europea con tres entidades asociadas para el proyecto: Grupo FARO, Fundación Esquel y la PUCE.

En la convocatoria se invitó a mostrar los proyectos más representativos de la vinculación desarrollada por las IES, la mayoría de ellas miembros de la REUVIC y las organizaciones sociales con las que mantienen alianzas estratégicas muchas de las cuales están vinculadas con la CEOSC. Las instituciones participantes presentaron diversas iniciativas de vinculación con la comunidad desarrolladas en distintos lugares del país y durante el proceso de selección se conocieron visiones diferentes de la gestión de la vinculación que resaltan por su creatividad, articulación con diversos actores sociales, impacto y sostenibilidad.

Los proyectos e iniciativas de vinculación desarrolladas por las IES y OSC se relacionan principalmente con áreas tales como el desarrollo social, salud, protección ambiental e infraestructura. La revista digital Ruta hacia una Vinculación Responsable, de la Iniciativa UnOS (2018) recoge mayores detalles sobre estas experiencias⁴.

A propósito de brindar atención a personas en situación de vulnerabilidad, en el área de desarrollo social se puede mencionar como referente de formación práctica, productiva y motivacional la iniciativa de la Escuela Superior Politécnica del Chimborazo, *“Desarrollo de actitudes y aptitudes en niños y niñas con discapacidad a través de la implementación de una granja integral en la Unidad Especializada Carlos Garbay”*, en la que se ha logrado el empoderamiento de sus estudiantes a través de actividades donde se combina el aprendizaje escolar con el desarrollo de destrezas y herramientas agrícolas y pecuarias que favorecen un contacto respetuoso con la naturaleza a la vez que les garantiza el aprendizaje de un oficio sustentable, mejorando su calidad de vida. Los y las estudiantes con discapacidad intelectual y que finalizan la etapa de formación, inclusive se han presentado a rendir exámenes nacionales para que se reconozca su bachillerato, así se incrementó la autoestima de los niños y

4 El link para revisar la revista es el siguiente: <http://www.unos.ec/ruta-hacia-una-vinculacion-responsable/>

niñas que siguen participando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, colaboran activamente sus familiares quienes también en articulación con el cuerpo docente, mantienen el trabajo de la granja. Los productos se expenden en el mercado de la ciudad lo que mejora los ingresos económicos de las familias y sus hábitos alimenticios. Cuentan con el apoyo del Gobierno autónomo cantonal de Riobamba para algunas acciones de fortalecimiento, del Ministerio de Agricultura y del Club Rotario.

El proyecto de la Universidad Nacional de Educación llamado *“El tejido de la paja toquilla -patrimonio cultural inmaterial de la humanidad- en un contexto de formación docente”*, ha tenido también un alto impacto de desarrollo social porque además es amplia e importante la “actoría social” para quienes están en la ciudad de Azogues. Este ejemplo de vinculación para el proceso de enseñanza-aprendizaje de un saber ancestral se orienta a revalorizar y desarrollar las destrezas del tejido de objetos de uso cotidiano y principalmente sombreros, entre la población estudiantil de educación inicial y básica de varias Unidades Educativas y además a fortalecer a las mujeres organizadas en asociaciones comunitarias y artesanales como la Asociación de Toquilleras. Esto ha permitido rescatar y posicionar la producción de artículos en paja toquilla, que incluso algunos alcanzan niveles de exportación. En el trabajo conjunto y articulado entre varias generaciones, se respeta el ritmo e interés de aprendizaje de niñas y niños y además se ha logrado la recuperación de las habilidades en una tradición que, representaría en el futuro para ellos, una garantía de sostenibilidad económica. Los productos elaborados por personas adultas se acopian en espacios adecuados para acabados, control de calidad y comercialización directa, con mecanismos que van desde asesoría hasta financiamiento para materia prima, para superar las condiciones socio-económicas críticas y de salud que enfrenta la población en esta zona. Ha desarrollado también un rol importante en este proyecto la Casa de la Cultura del Ecuador, Núcleo del Cañar.

En consideración de que las personas privadas de la libertad son también un grupo de atención prioritaria, cabe destacar que la Universidad Regional Autónoma de Los Andes (UNIANDES), implementó un proyecto dentro del Centro de Privados de Libertad de Personas Adultas en Ambato, donde se elaboran diversos productos como artesanías en madera, zapatos y productos textiles en general, que sirven como sustento a los internos y sus familias. Los nuevos artesanos, además se han certificado en la Junta de Artesanos, a fin de que una vez que egresen, puedan mantener el oficio. Mientras tanto, ya sus productos se comercializan en un almacén en el centro de la ciudad.

Para atender la salud mental de la niñez y adolescencia, otro proyecto relevante es el denominado *“Atención primaria e intervención en crisis para el manejo de conductas suicidas, en el Colegio Nacional Benigno Malo y la Unidad Educativa Particular Corazón de María”*. Esta iniciativa liderada por la Universidad Católica de Cuenca es interdisciplinaria y de abordaje sistémico porque luego de la investigación sobre los factores de riesgo se procedió a la intervención con todo el círculo familiar en los casos de crisis identificada, paliando así una problemática que se ha incrementado en los últimos años.

La Universidad de las Fuerzas Armadas -ESPE lleva a cabo el proyecto *“Desarrollo de herramientas físicas y digitales para la enseñanza de la geografía, ambiente y riesgos orientado a grupos de atención prioritaria”* en 54 unidades educativas de las zonas rurales de Pichincha que contribuye con conocimientos, competencias, actitudes y valores que permitan comprender la importancia de la prevención de riesgos y protección ambiental desarrollando sus capacidades en temas geográfico-ambientales y de gestión de riesgos, en protección de sus derechos.

Con miras a mejorar las condiciones socio-económicas de la población se desarrollan varios proyectos de vinculación relacionados con Turismo, así el que ejecuta la Universidad Técnica Equinoccial denominado *“Desarrollo turístico sostenible en la parroquia de Cangahua, cantón Cayambe”*, que permite el aprovechamiento de las potencialidades turísticas de la zona y la dinamización de la economía de la población, ha involucrado al menos 100 habitantes en actividades económicas de turismo y emprendimientos. De la Universidad Técnica de Machala, tenemos *“Orotopía”* que resalta la importancia del patrimonio cultural en el desarrollo local porque contribuye al fortalecimiento de la identidad pues ha diseñado una Ruta Turística del Patrimonio Arqueológico de la Provincia de El Oro, promocionada en medios de comunicación y espacios digitales multimedia, incorporada en la Agenda de Patrimonio cultural y de la Identidad en la Gestión Pública de los GADs municipales, actúan también otras instancias como la Casa de la Cultura, el Ministerio de Cultura y Patrimonio y el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. La UNIANDES, fomentó el conocimiento de las potencialidades turísticas y gastronómicas a través de actividades lúdicas y didácticas en niñas y niños; con el proyecto *“Fortalecimiento de la identidad turística y gastronómica de la provincia de Tungurahua en niñas y niños de las Unidades Educativas a nivel primario de los cantones de Píllaro, Pelileo, Ambato y Mocha”*.

Por su impacto en el desarrollo social y salud, merece ser destacado el proyecto de la Universidad Técnica Particular de Loja *“Apoyo al desarrollo agrícola e industrial de las provincias de Loja y Zamora Chinchipe”* desde las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería en Alimentos y Bioquímica y Farmacia, para mejorar los procesos productivos del 100% de las empresas comunitarias queseras de la Federación de Pequeños Exportadores Agropecuarios Orgánicos del Sur de la Amazonía Ecuatoriana APEOSAE en higiene y manipulación de alimentos. Son contraparte el Ministerio de Agricultura y Ganadería, Ecolac Cia. Ltda. y la Fundación Lundin.

En la Universidad de Cuenca, se han desarrollado al menos tres proyectos en el área salud: *Diagnóstico preventivo primario de salud con los GADM, Donación Voluntaria de Sangre “Salva Vidas”*; y *Evaluación y Mejoramiento de la Calidad de Agua Potable de la Junta Administradora de Agua Potable Regional Bayas*. Solo en el primero, se logró aportar a la salud de alrededor de 3500 familias; mientras que, en el último proyecto mencionado, se elaboró una metodología de monitoreo y control de la calidad de agua en la planta de tratamiento y en las viviendas, manejada por los habitantes de la zona.

En Ambato con la Universidad Autónoma de los Andes, la iniciativa *“Reducción del índice de caries con tratamientos preventivos como profilaxis y aplicación de flúor en los niños de la escuela de educación básica “Georgina Oliva de Porras”* se convirtió en un referente para otras instituciones, pues se logró reducir de 36,4% de órganos dentales afectados a un 29,98%, es decir se ha obtenido una reducción del índice de caries en un 6.42% en los niños en etapa escolar.

De su lado, la Fundación Sembrar en colaboración con la Universidad de las Américas (UDLA) en el barrio de *Pisulí* en Quito ha ejecutado el proyecto para intervenir y mejorar la gestión de negocios de mujeres emprendedoras en temas de innovación y estrategia. Uno de los resultados ha sido el fortalecimiento de la Caja de Ahorros comunitaria *“Las emprendedoras”*, que ha apoyado a su vez el trabajo de otras acciones enfocadas en los grupos de atención prioritaria como son los niños, madres embarazadas, personas con discapacidad y adultos mayores. Mientras que la ESPOCH desarrolló proyectos enfocados en salud y nutrición, con el objetivo de fomentar buenas prácticas alimenticias y evitar problemas de salud.

También algunos proyectos se enfocaron en la soberanía alimentaria, promoviendo el derecho de los pueblos a controlar sus propias semillas,

tierras, agua y la producción de alimentos, garantizando el acceso a una nutrición de calidad. Uno de esos proyectos fue el denominado *“Atención Temprana De Emergencias”*, de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes.

En Infraestructura se puede resaltar la participación del Instituto Tecnológico Superior Andrés F. Córdova de Azogues, quienes desarrollaron *“Fortaleciendo el patrimonio cultural de Cañar, desde la tecnología en construcción”*, para la preservación de los complejos arqueológicos y edificaciones de Ingapirca y Cojitambo, en convenio con el Instituto Nacional de Patrimonio Cultural -INPC. Entre los actores permanentes en territorio está la comunidad, quienes intervendrán en el mantenimiento y buenas prácticas de manejo de sitios patrimoniales con acompañamiento de los GAD parroquiales respectivos.

En Cañar, la UNAE, diseñó el proyecto *“Consolidación de los vínculos entre la comunidad orientados a la formación integral de los niños y niñas de la Unidad Educativa 16 de abril”*, en el que la ciudadanía, en especial los niños, aprenden sobre la importancia de su participación en la construcción del Buen Vivir. En esta misma institución se creó *“Mi salón de Artes”*, para motivar las artes manuales y musicales para que los niños de la zona desarrollan sus competencias artísticas y manuales demostrando responsabilidad y empeño.

A estas ideas se suman las de la Escuela Politécnica de Chimborazo: con la implementación de baterías sanitarias autónomas y cocinas ecológicas en la Parroquia de *Pungala*; la creación del centro de acopio para la comercialización y almacenamiento de empaques y embalajes para la EP-EMMPA empresa pública municipal mercado de productores agrícolas san pedro de Riobamba; implementación de un sistema de producción hidropónico con el fin involucrar al sector agrícola de Orellana en la producción fruti-hortícola sostenible.

Uno de los objetivos de desarrollo sostenible reza: *“Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos”*; en este sentido los proyectos de vinculación sobre protección ambiental deben enfocarse en buscar soluciones viables para que las comunidades puedan tener una actividad económica más sostenible y más respetuosa con el medio ambiente. Una de ellas fue la Universidad de Cuenca, la cual, a través de un trabajo interdisciplinario, construyó un vivero forestal en la granja universitaria; las plantas nativas de este vivero serán usadas para la

protección de fuentes de agua en distintas áreas de recarga hídrica. Otro proyecto de la misma Universidad de Cuenca es el de manejo integrado de cuencas para la protección de las fuentes de agua- MICPA que ha desarrollado dos investigaciones sobre niveles de fertilización de pastizales y sobre caracterización florística.

Asimismo, la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo con 4 proyectos trabajó con las comunidades de la provincia de Chimborazo, para fomentar el cuidado y la conservación del medio ambiente, mediante prácticas participativas y de cooperación. Uno de esas ideas fue *“Disminución del impacto ambiental, social y económico por el uso inadecuado de agroquímicos en los cultivos de las comunidades indígenas del cantón Guamote”*.

A estos se suman los dos proyectos de la UDLA, uno relacionado con el mejoramiento de las condiciones de los recursos de agua y suelo en la parroquia de Nono; y el programa de control de población canina y felina para una convivencia saludable entre humano, animal y ambiente en Quito.

Los proyectos y programas de vinculación de las diferentes IES deben buscar enlazar a la academia con las OSC y las comunidades para trabajar con ellos y no para ellos. La importancia de las OSC radica en que, gracias a su participación y colaboración, se pueden generar propuestas y proyectos que buscan generar cambios más apropiados e inclusivos.

3.2 Experiencias de la PUCE

Desde el año 2017, la PUCE cuenta con una Propuesta de Vinculación con la Sociedad, la cual forma parte de su Proyecto Académico (2017), se fundamenta en el enfoque de Responsabilidad Social Universitaria de la AUSJAL y se enmarca en la normativa internacional, nacional e institucional para asegurar la pertinencia de sus acciones. El principal servicio que la Universidad ofrece a la sociedad es el de responder de manera eficaz y eficiente a sus necesidades de transformación social. Para lograr esta misión es necesario gestionar las acciones desde una estructura administrativa que pueda articular las iniciativas de vinculación alineándolas con la filosofía que motiva su gestión (*Figura 3*).

Esta propuesta establece un proceso de tutoría que gestiona los proyectos de vinculación y busca impactar en la sociedad alcanzando fundamentalmente tres resultados: la transformación de la realidad para mejorar la

38



38

38

- 38

la calidad de vida de los habitantes de este territorio y ha logrado la sinergia entre trece carreras de la PUCE, lideradas por las carreras de ciencias de la salud. Es importante mencionar que el proyecto se lleva a cabo con la participación de los gobiernos seccionales y las organizaciones campesinas comunitarias de primer y segundo grado que permiten canalizar iniciativas de desarrollo participativo. Además, se trabaja con los servicios de salud y educación del Estado, y con las ONGs que han tenido un trabajo continuado en este territorio.

- El proyecto *“Análisis Territorial y Cartografía para Todos”* del Observatorio de Políticas Socio – Ambientales de la PUCE (OPSA-PUCE), el cual también propone un trabajo interdisciplinario. Este proyecto realizó un diagnóstico territorial de los 16 cantones más pobres del país. Para esto, se generaron una serie de coberturas cartográficas temáticas sobre tres medios: biofísico, socio-demográfico y de conflictos socio-ambientales. Cada cobertura fue acompañada por su respectivo documento de descripción y análisis; asimismo, se recolectaron y analizaron datos sobre el sistema socio-productivo de cada cantón (Piñeiros & Salgado, 2018).

En el proyecto participaron cinco carreras diferentes: Geografía, Economía, Comunicación, Literatura y Diseño. Cada facultad aportó para la solución de los problemas identificados desde su propio conocimiento, lo que generó un efecto multiplicador. La interrelación entre campos del saber dotó con un plus significativo al proyecto que se desarrolló a través de tres etapas: 1) Procesamiento de datos con los que se creó una base técnica para la toma de decisiones; 2) Revisión del contenido para hacerlo accesible al público en general, y 3) modelado de un atlas que acopla el trabajo de las dos etapas anteriores e hizo que la información sea de fácil comprensión para el lector no especializado. Sus resultados están publicados dentro de la página web del OPSA: <http://opsa.com.ec/>.

- El proyecto *“Ciudad Abierta: Isla Santa Rosa”*, en el cantón Eloy Alfaro de Esmeraldas, es desarrollado por docentes y estudiantes de grado de las sedes PUCE: Quito, Esmeraldas, Manabí e Ibarra. Sus impactos son sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales orientados a la capacitación en construcción sostenible y al plan de manejo de la 400 has. recientemente concedidas en custodia por el Ministerio de Ambiente del Ecuador (MAE) a la comunidad. Se han realizado estudios de productividad en pesquería, bivalvos y contaminación

por metales pesados, y capacitación piloto en turismo y servicio al cliente, en la búsqueda de nuevas alternativas económicas y de asociación, asegurando la sostenibilidad de los procesos de gestión política y de liderazgo.

El diagnóstico participativo fue la base para mejorar la habitabilidad digna y segura de la comunidad de Isla Santa Rosa. Este diagnóstico permitió definir la agenda de investigación-acción participativa y la “transversalización” del enfoque de género en la formación y empoderamiento para las mujeres. Adicionalmente el proyecto asesora la gestión ambiental, comunitaria y asociativa de las mujeres para la demanda de servicios a autoridades locales y direcciones provinciales de salud y educación.

Adicionalmente, con el propósito de aportar con una panorámica más amplia de las experiencias de vinculación PUCE-OSC esta publicación incluye tres artículos que abordan la cuestión:

- El artículo “Jóvenes Involucrados: Una Apuesta por Una Relación Jóvenes Universitarios-Comunidad” (pp. 85 - 100), de Andrade, Moyano, Salao-Sterckx y Egas-Reyes, trata sobre la experiencia de la promoción 2017 del Programa de Liderazgo Ignaciano PLULI de la PUCE, y su intervención social en las comunidades de Río Mariano Tutumbe y Pechichal en San Isidro, cantón Sucre, Manabí-Ecuador.
- El artículo “Hoja de Ruta de la Vinculación: democracia y legitimidad” (pp. 101 - 130), de Yépez-Reyes, González, Bermeo y García utiliza la metodología de estudio de caso para presentar dos proyectos emblemáticos de la PUCE, el proyecto Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán, y el Laboratorio de los Paisajes Vivos.
- El artículo “Developing a Substantive Theory of Service Interactions between University Students and Third Sector Organisations” (Desarrollo Teórico de las Interacción de Servicio entre estudiantes universitarios y organizaciones del tercer sector) (pp. 131 - 151), de la Dra. Antoinette Smith-Tolken, de la Universidad de Stellenbosch en Sudáfrica, aborda la temática de aprendizaje en servicio desde una metodología de teoría fundamentada.

4. ARTICULACIÓN DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Para que la gestión de la vinculación en la Educación Superior sea exitosa, las IES integran el quehacer de sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y vinculación. La complementariedad de estas funciones permite alcanzar la formación integral centrada en el estudiante, un estudiante capaz de responder a los problemas y necesidades de la sociedad (Estado, empresa y comunidad) y proveer respuestas transformadoras. La articulación tripartita de docencia, investigación y vinculación es el camino (Figura 4).



Figura 4. Formación integral centrada en el/la estudiante

Así la docencia es entendida como la formación académica de los estudiantes y tiene como finalidad desarrollar una alta capacidad técnica y profesional para asegurar el conocimiento y el análisis de la realidad de manera crítica con el fin de que conduzca a propuestas coherentes y viables de solución de distintas problemáticas sociales.

La investigación se considera como el espacio para la innovación, la exploración de nuevas tecnologías y la producción y la democratización del saber. Las metodologías de investigación aplicada suponen la búsqueda de una articulación entre tecno-ciencia y saberes sociales para evitar la fragmentación y favorecer la transferencia del conocimiento al a comunidad.

La vinculación se entiende como la participación responsable de las IES en el desarrollo humano sustentable de la comunidad de la que forma

parte, ejecutando programas y proyectos de vinculación que articulen el perfil profesional de los estudiantes, las líneas de investigación de la universidad, la agenda política vigente y las necesidades de la comunidad en un diálogo continuo de coparticipación para promover el progreso y la creación de capital social. Todo esto tiene la finalidad de transformar la realidad y mejorar la calidad de vida de la sociedad (González, 2018).

4.1 Sistema de Gestión de la Vinculación

Basado en las prácticas de vinculación llevadas a cabo por las diferentes IES, se propone el siguiente sistema de gestión de vinculación (Figura 5):



Figura 5. Sistema de Gestión de la Vinculación de las IES

El sistema está compuesto por una primera zona de base horizontal donde se encuentran los fundamentos teóricos y conceptuales de la vinculación, la normativa respectiva y la organización funcional y administrativa para los procesos. Una segunda zona que especifica la ruta de respuesta que inicia con el establecimiento de un problema a enfrentar y, a continuación, 4 fases consecutivas para su gestión: 1) Diagnóstico, 2) Planificación, 3) Implementación, 4) Difusión y termina con el resultado esperado: la respuesta efectiva al problema y la realidad transformada. Finalmente una tercera zona que muestra los impactos de la vinculación.

Es importante recalcar la particular conexión de este sistema propuesto con el proyecto académico de la PUCE: formar personas **CON** los demás, en donde es importante notar que la propuesta no es la de formar

personas **PARA** los demás, sino que trabajen con los otros; personas **conscientes** de su contexto histórico y contemporáneo; **compasivas**, capaces de asumir la realidad del otro como la propia; **competentes**, con una alta capacidad técnica para ofrecer respuestas efectivas y personas **comprometidas**, con el cambio y la transformación social.

Las fases de la ruta se orientan a transferir conocimientos y a generar un trabajo interdisciplinario que aborde integralmente las problemáticas planteadas con el fin de transformar la realidad. Ahora bien, estas cuatro fases tienen una profunda inspiración en el enfoque del paradigma pedagógico ignaciano (PPI) el cual busca una formación integral de la persona humana mediante el desarrollo de la mente, el corazón y la acción como una forma de transformar la realidad (REI, 2014). Los cinco componentes fundamentales del PPI son: un análisis crítico de la realidad y de la historia, una experiencia vivencial en el contexto que marque el sentir de los actores, una reflexión crítica y profunda sobre la experiencia, un accionar eficaz y de alta capacidad técnica para la transformación social y un proceso de evaluación y sistematización constante para transferir el conocimiento, difundir los aprendizajes y medir el impacto social (Yépez-Reyes, González & Moreano, 2018).

A continuación, se amplía la información sobre algunas de las actividades sugeridas dentro del sistema de gestión de la vinculación de las IES, no obstante el abordaje metodológico de cada una de ellas puede variar sustancialmente de un proyecto a otro. Su implementación depende de la perspectiva teórica y metodológica de la disciplina que implemente la acción, por lo que las aclaraciones siguientes solo son orientativas y responden a los distintos modelos de vinculación implementados por las IES en el Ecuador.

- *Diagnóstico:* Todo proyecto de vinculación inicia con un diagnóstico detallado y a profundidad de las necesidades reales, concretas y dimensionadas de intervención. Una vez determinadas estas necesidades, se establecen los objetivos y metas del proyecto de vinculación; se construyen las características de la propuesta de transformación y el criterio de sostenibilidad y participación para desarrollar el proyecto de vinculación a mediano y largo plazo.
- *Participación con los diferentes actores:* Los proyectos de vinculación, al trabajarse con comunidades y grupos sociales, dependen de la participación plena de los diferentes actores: estudiantes, docentes,

comunidades y organizaciones de la sociedad civil. Esta participación orientada a la comunidad tiene especial importancia ya que permite respetar y aceptar las capacidades “del otro” con un profundo estímulo al diálogo horizontal de dos vías, que involucra una constante retroalimentación y evaluación de procesos (Ríos, 2016).

- La participación de los diferentes actores debe tener lugar durante todo el proyecto de vinculación, lo que permitirá una transferencia de conocimiento de dos vías. Las prácticas de vinculación deben estar atentas a la posibilidad de impartir y recibir diferentes tipos de conocimiento, en diferentes momentos y niveles.
- *Reflexión crítica:* Los proyectos de vinculación deben promover el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes cumplir con los requerimientos académicos, pero también se debe asegurar el conocimiento adquirido a través de la investigación que conduce a una efectiva reflexión crítica. A través de la reflexión crítica, los estudiantes pueden desarrollar competencias genéricas como trabajo en equipo, comunicación asertiva, gestión de la tecnología, autonomía, creatividad y sensibilidad, investigación, aprendizaje de habilidades específicas de su campo profesional, responsabilidad social y ambiental, valores éticos y humanísticos (Yépez-Reyes, González, Bermeo & García, 2018).
- La reflexión crítica también podría alentar a los estudiantes a ser asertivos y compasivos, asumiendo la realidad de la comunidad como propia. De esta manera, los estudiantes son capaces de proponer soluciones más contextualizadas (Ríos, González, Armijos, Borja, & Montaña, 2016). Adicionalmente, los resultados de los proyectos deben superar la fragmentación curricular, en busca de soluciones transdisciplinarias y holísticas que conecten diferentes campos de conocimiento con el propósito de alcanzar los objetivos macro de un desarrollo sostenible.
- *Plan de acción:* El plan de acción prioriza las iniciativas más importantes para cumplir con los objetivos propuestos, constituyéndose en una guía que establece un marco estructural para llevar a cabo los proyectos. Aquí se determina el diseño de la propuesta, los compromisos adquiridos, la modalidad de trabajo, asignación de responsables, los recursos necesarios y el cronograma de trabajo.

- La base de la planeación es priorizar los problemas que tengan más impacto y la manera cómo se llega a posibles soluciones basadas en el contexto y los actores sociales. Aquí se determinan las estrategias y acciones establecidas después del análisis del diagnóstico. Además, cada estudiante aporta con conocimiento específico, de acuerdo a su carrera, para proponer proyectos y soluciones integrales para los problemas encontrados.
- *Sostenibilidad*: La sostenibilidad de los proyectos de vinculación en el tiempo permite una constante renovación del trabajo en equipo y la apertura de nuevos campos profesionales que abordan otras necesidades detectadas a nivel comunitario. Estos nuevos elementos pueden generar una mayor participación social que garantice el empoderamiento de las partes interesadas, así como un mayor impacto y cooperación (Ríos et al., 2016).

La sostenibilidad de un proyecto de vinculación depende de una correcta administración interna de las universidades o IES; de un buen diagnóstico; una constante participación con los diferentes actores y una meticulosa reflexión crítica de los resultados.

La Figura 6 sintetiza la ruta que siguen las diferentes fases por las cuales transcurren los proyectos de vinculación; su correcta implementación favorece a la consecución de buenas prácticas.



Figura 6. Ruta de Buenas Prácticas en Proyectos de Vinculación

Toda iniciativa de vinculación, ya sea proyecto, programa, evento, etc., ha de seguir las mismas fases porque eso asegura, no solamente una experiencia exitosa que va desde el reconocimiento de una problemática en el contexto hasta la transformación profunda de la realidad a través de una acción efectiva y eficaz, sino también un impacto social

transformador que asegura la sostenibilidad y el empoderamiento por parte de la sociedad de los procesos compartidos.

4.1.1 Administración interna en las IES

Es importante que los proyectos de vinculación de las IES mantengan una relación directa con la administración de la institución y de cada una de sus carreras, así como formar parte de sus reglamentos internos en donde se designen áreas y personal responsable. Además, se debe asegurar recursos económicos y físicos para la concepción, planificación, ejecución, sistematización y evaluación de los proyectos.

Cada institución debe establecer procedimientos de gestión para la coordinación de las actividades donde los docentes, estudiantes y sociedad civil establezcan las relaciones y actividades de los proyectos de vinculación. La administración interna de las IES también debe gestionar el pago de facturas, firmas de convenios, compromisos y acuerdos establecidos en cada proyecto. La correcta gestión interna permite cumplir con la normativa legal establecida sobre vinculación.

4.1.2 Transferencia de conocimiento y tecnología

No puede haber una vinculación real si no existe materia prima de intercambio, que en este caso está dada por una parte por los resultados de la investigación, los cuales deben tener cierto grado de desarrollo y aplicabilidad (Campos Ríos & Sánchez Daza, 2005). Cuando se transfiere el conocimiento desde las IES al sector productivo, se integra a la ciencia y a la economía y se generan beneficios para toda la sociedad (Rikap, 2012).

Las IES, además de generar conocimiento, son responsables de transferirlo hacia la sociedad. Para Audretsch (2014), la simple generación de conocimiento no asegura que éste pueda ser diseminado para impulsar la actividad innovadora y el crecimiento económico. Precisamente, el conocimiento se transforma en un importante motor para el crecimiento económico, solo cuando las universidades lo difunden y los *stakeholders* lo aplican (Audretsch, 2014).

El conocimiento en los proyectos de vinculación, es intrínsecamente democrático por el hecho de que sus usuarios son en la mayoría externos al mundo académico (Comunidad y OSC). En consecuencia, tales actores están cada vez más involucrados en el co-diseño y co-producción del conocimiento, para de este modo hacerlo más relevante en el contexto

de su aplicación y estrechamente relacionado con su eventual utilización en la sociedad (Bourke, 2013).

Por consiguiente, las IES se vuelven una fuente de conocimiento externo para todos los actores sociales. Vinig & Lips (2015) sostienen que, para que los países se beneficien de este conocimiento, los resultados de la investigación deben transferirse desde la educación superior hacia la sociedad; esta forma específica de valorización del conocimiento se conoce como “transferencia de tecnología” (TT), que, en consecuencia, es un puntal en la vinculación con la colectividad.

Aunque enseñar, investigar y generar conocimiento han sido los principales roles de las IES, en los últimos años un nuevo enfoque ha tomado preponderancia y es que, cada vez más, las IES están siendo evaluadas por su capacidad para patentar y licenciar tecnología, y por crear *spin-offs* basadas en la investigación universitaria (Necoechea-Mondragón et al., 2013).

Feng et al. (2012) sugieren que la TT entre las IES y la industria es una forma de cooperación y, por lo tanto, tiene diferentes objetivos particulares para cooperar entre sí. Las IES además de difundir conocimiento, ayudan a las empresas a desarrollar aplicaciones prácticas; concibiendo a las IES como colaboradoras para la economía basada en el conocimiento. Desde el punto de vista del conocimiento, la TT es un proceso que propaga o facilita la adquisición de un conjunto de conocimientos, experiencias e información de una organización a otra.

En ese sentido, los programas de la TT son importantes para las tres funciones sustantivas de las universidades —enseñanza, investigación y vinculación—, por proporcionar: un mecanismo para que los resultados relevantes de la investigación sean transferidos a la sociedad; un asesoramiento para los investigadores en el manejo de la relación comercial con la industria; un método para facilitar y fomentar la investigación industrial; una fuente de fondos no restringidos para investigación adicional; y una fuente de experiencia en licenciamiento y negociación de contratos industriales (Feng et al., 2012).

4.1.3 Trabajo Interdisciplinario

La interdisciplinariedad es definida por Sotolongo & Delgado (2006) como el esfuerzo indagatorio y convergente entre varias disciplinas que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de

estudio nuevo, diferente a los que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o multidisciplinariamente.

Posada (2004) por su parte lo considera el segundo nivel de integración disciplinar, en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva interacciones reales; es decir, reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, un enriquecimiento mutuo. En consecuencia, se logra una transformación de conceptos, metodologías de investigación y de enseñanza.

La interdisciplinariedad implica también, a juicio de Torres Santomé (1996), la elaboración de marcos conceptuales más generales, en los cuales las diferentes disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender unas de otras. La interdisciplinariedad cobra sentido en la medida en que flexibiliza y amplía los marcos de referencia de la realidad, a partir de la permeabilidad entre las verdades de cada uno de los saberes (véase Follari, 2007; Rodríguez, s.f.).

Son varias las IES que aplican un proceso interdisciplinario en proyectos de vinculación, generando propuestas más completas y complejas, que cuentan con el aporte de distintas áreas de conocimiento.

El trabajo interdisciplinario, que busca generar marcos conceptuales más generales y completos, puede y de hecho ha sido aplicado a un trabajo conjunto entre diferentes IES y OSC.

Para enfrentar los problemas apremiantes de nuestra sociedad, son las IES el motor para posibles soluciones gracias a proyectos desarrollados en conjunto con OSC, que dejen de lado las prácticas asistencialistas momentáneas, y busquen procesos transformadores y participativos.

4.1.4 Seguimiento, monitoreo y evaluación

El seguimiento y monitoreo son procesos sistemáticos que recogen y analizan la información y los datos que forman parte del sistema de vinculación de las IES. Esta información es fundamental para el seguimiento y validación de las propuestas ejecutadas con las diferentes comunidades y OSC. Además, permite la verificación del cumplimiento de los objetivos, así como posibles cambios que se deban hacer sobre la marcha en concordancia con la eficiencia y eficacia de la ejecución del plan de acción.

La evaluación de impactos, a decir de Navarro (2005), es un tipo de evaluación sumatoria, que se realiza al final de una intervención para determinar en qué medida se alcanzan los resultados esperados y mide los cambios en el bienestar de los individuos que participaron en un programa o proyecto. No obstante, la ruta de buenas prácticas de vinculación considera que la evaluación no solo debe ser un elemento sumatorio, sino también, debe ser un elemento formativo y de aporte real durante la ejecución del proyecto. La evaluación permite el análisis de la propuesta, su viabilidad y el cambio que produjo en la realidad social. Además, permite generar informes, conclusiones, recomendaciones y ajustes a futuros proyectos de vinculación.

4.2 Plataforma para la gestión de información y proyectos de vinculación

La PUCE, asociada con Grupo FARO y Fundación Esquel, con el cofinanciamiento de la Unión Europea, implementa la Iniciativa UnOS: “Potenciando vínculos entre organizaciones de la sociedad civil y universidades en Ecuador: Hacia una red para la generación de conocimientos y capacidades que permita redefinir y fortalecer las relaciones entre Estado y la sociedad civil”, que se ejecuta entre abril de 2017 y mayo de 2019.

La PUCE a través de la Dirección de Vinculación con la Colectividad es responsable de promover mecanismos sostenibles de colaboración entre las IES y OSC para definir un modelo de vinculación y reconocimiento de buenas prácticas en proyectos de vinculación.

En ese contexto, la PUCE como miembro de la REUVIC busca articular las gestiones necesarias para la participación de más IES dentro de esta iniciativa y aprovechar las ventajas de los resultados esperados, entre otros, la Plataforma de Vinculación, la cual es una plataforma informática diseñada para la Iniciativa UnOS que facilita la colaboración entre las OSC y las IES con información georeferenciada. Es posible acceder a ella a través de la página web de UnOS: www.unos.ec, en el menú “Plataforma de Vinculación”.

La Plataforma de Vinculación UnOS es un espacio virtual de encuentro entre las instituciones de educación superior y las organizaciones de la sociedad civil que busca generar lazos de colaboración y cooperación en proyectos conjuntos. Comenzó a funcionar en abril de 2018 y desde entonces cuenta con el soporte y alojamiento en SERVICESUSER CIA. LTDA, empresa ecuatoriana que diseñó y desarrolló la aplicación.⁵

5 La plataforma de vinculación (<http://vinculacion.unos.ec>) se encuentra alojada hasta 06.2019, luego se prevé un plan de transferencia del dominio hacia una IES u OSC.

Además de los datos informativos de la organización o de la institución de educación superior, en la plataforma se ingresan y despliegan proyectos que se desarrollan en territorio. La plataforma permite conocer, publicar información, colaborar, entrar en contacto, crear alianzas estratégicas y enlaces de negocios entre instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil. También provee un repositorio con información documental de interés: normativas, manuales, entre otros.

CONCLUSIONES

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, la vinculación con la colectividad es una de las funciones sustantivas de la educación superior, por lo tanto, su gestión requiere inspirarse en los principios orientadores derivados de los mandatos normativos para la garantía de derechos humanos, con enfoque de género y las perspectivas de otras intersecciones como las interculturales, intergeneracionales, de discapacidad y movilidad humana. Esto permite brindar la atención prioritaria que merecen los grupos sociales en situación de vulnerabilidad.

Sin embargo, no se puede proponer un sistema de gestión sin un sustento teórico-conceptual que oriente todas las actividades, por eso se propone fundamentar la vinculación con la sociedad con los criterios de responsabilidad social universitaria descritos, los cuales aseguran una práctica consciente y efectiva de la transferencia y divulgación de conocimientos para accesibilidad y comprensión de los actores sociales y de decisores políticos.

Al plantear una propuesta de gestión de vinculación se tiene como expectativa que las IES en el Ecuador cumplan con algunos criterios mínimos de tal manera que no se desvirtúe el objetivo de la misma, apartándose así de una tendencia meramente asistencialista.

Otros actores fundamentales en la implementación de la vinculación son las OSC y el estado ecuatoriano, desde cualquiera de los niveles de gobierno que corresponda, según cada caso. En la última década, esta articulación de actores se habría debilitado en el país, por lo que en esta propuesta se resalta la importancia de trabajar en alianzas estratégicas que permitan, no solo la sostenibilidad de los procesos, sino también la proyección en políticas públicas que garanticen un desarrollo social y responsable.

BIBLIOGRAFÍA

- Alfaro, R. M.** (2006) *Otra Brújula - Innovaciones en comunicación para el desarrollo*. Lima: Calandria.
- ANI** (2018). *Agenda Nacional para la Igualdad de las Mujeres y Personas LGBTI 2018-2021*, Quito, Ecuador: Consejo Nacional para la Igualdad de Género.
- ANID** (2018). *Agenda Nacional para la Igualdad de Discapacidades 2017-2021*, Quito, Ecuador: Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades.
- ANII** (2018). *Agenda Nacional para la Igualdad Intergeneracional 2017-2021*, Quito, Ecuador: Consejo Nacional de Igualdad Intergeneracional.
- Agenda Política Exterior 2017- 2021** (2018), Quito, Ecuador: Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana.
- Arboleda, M.** (2011). *Plan de Igualdad, no discriminación y buen vivir de las mujeres ecuatorianas. Marco conceptual y ruta metodológico*. Quito, Ecuador: Comisión de Transición para la Definición de la Institucionalidad Pública.
- Audretsch, D.B.** (2014). *From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society*. *Journal of Technology Transfer*, 39(3), pp.313–321.
- Beltrán-Llavorador, J., Íñigo-Bajo, E. & Mata-Segreda, A.** (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), pp.3–18. <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2007287214702975>
- Bourke, A.** (2013). *Universities, Civil Society and the Global Agenda of Community-engaged Research*. *Globalisation, Societies and Education*, 11(4), pp.498–519.
- CEAACES** (2014). *Reglamento de Evaluación, Acreditación y Categorización de Carreras de las Instituciones de Educación Superior*,

Ecuador. Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CEAACES.

CEAACES (2015). *Modelo de Evaluación Institucional de Universidades y Escuelas Politécnicas*, Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CEAACES.

CEAACES (2018). *Evaluación Institucional de los Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos*. Quito: Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior -CEAACES.

De La Torre, M. (2013). *La universidad que necesitamos*. México: Juan Pablos Editor, S.A.

De Lucas, Javier (1994): *El desafío de las fronteras*, Temas de Hoy, Madrid, España.

Auz, J. & Jarrín, S. (2018). *Estudio sobre Asociación y Participación de la Sociedad Civil en el Ecuador*. Quito: Iniciativa UnOS.

Feng, H., Chen, C. & Wang, C., 2012. *The role of intellectual capital and university technology transfer offices in university-based technology transfer. The Service Industries Journal*, 32(6), pp.37–41.

Follari, R. (2007). *La interdisciplina en la Docencia. Polis, Revista académica de la Universidad Bolivariana*, 16. Visitada en <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/16/follari.htm>.

Freeden, M. (2013) *The Morphological analysis of Ideology*. En M. Freeden, L.T. Sargen & M. Stear (eds.) *The oxford handbook of political ideologies*. Oxford: Oxford University Press.

Garretón, M. A. (2000). *La sociedad en que vivi(re)mos. Introducción sociológica al cambio de siglo*. Santiago: Ediciones LOM.

Gazzola, A. y Didriksson, A. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en Latinoamérica y el Caribe*. Caracas: IESALC, UNESCO.

Guía de Formación para la Incorporación de la Igualdad en la Administración Pública. (2007). Mérida, Venezuela: Escuela de Administración Pública de Extremadura. Recuperado de: http://eap.gobex.es/external/guia_formacion_igualdad/indice.html

González, J.C. (2018). *Buenas prácticas para las Experiencias significativas en la proyección social de la PUCE. Buenas Prácticas de Vinculación con la Colectividad de la PUCE 2017, 2-7.*

Malagón, L.A. (2009). *La relación universidad-sociedad: una visión crítica.* *Revista Perspectivas Educativas*, 216.p.1.

Maldonado, C., García, J. M., & Giménez, P. (2007). *La formación de la responsabilidad social en la universidad.* *Revista Complutense de Educación*, 18, 47–66.

Martínez, C., Rojas, L., Guillén, J. & Antúnez, N. (2012). *Responsabilidad social universitaria, transferencia y mercadeo tecnológico: vinculación con el entorno social.* *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 17, pp.512–528.

Meza, R., & Arrieta, B. (2006). *Coexistencias de tres universidades en el Quito Colonial (1681-1769).* *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 415-429.

Montaña, J. (2018). *Propuesta Metodológica para la priorización de las acciones para la formulación de la Agenda.* Quito, Ecuador: inédito.

Navarro, H. (2005). *Manual para la evaluación de impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza.* Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), Naciones Unidas. Santiago-Chile. ISBN: 92-1-322681-0.

Necoechea-Mondragón, H., Pineda-Domínguez, D. & Soto-Flores, R., 2013. *A conceptual model of technology transfer for public universities in Mexico.* *Journal of Technology Management and Innovation*, 8(4), pp.24–35.

OACDH (2011). Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.

Paleari, S., Donina, D. & Meoli, M., (2015). *The role of the university in twenty-first century European society. Journal of Technology Transfer*, 40(3), pp.369–379.

PNUD (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
Recuperado 17 de diciembre de 2018

Posada Álvarez, Rodolfo. (2004). *Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*, Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>.

Ramírez, F. Gutiérrez, M. & López, M. (2018) *Participación de la Sociedad Civil en Ecuador 2008-2018: Diseños Institucionales, Conflicto y Participación Popular en la Política Pública*. Quito: Iniciativa UnOS. Recuperado de <http://www.unos.ec/wp-content/uploads/2019/02/PARTICIPACI%C3%93N-SOCIEDAD-CIVIL-EN-ECUADOR-2008-2018.pdf>

Red RSU. (2014) *Asociación de Universidades Jesuiticas de Latinoamérica, AUSJAL. Políticas y sistema de autoevaluación y gestión del a responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. 1a. ed. Córdoba: EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

REI (2014). *Proyecto Educativo Institucional de la Red Educativa Ignaciana del Ecuador*. Quito: Secretaria de Educación de la Provincia Ecuatoriana de la Compañía de Jesús.

Rikap, C. (2012). *La vinculación de la universidad con el sector productivo*. *Transferencia tecnológica*. *Ecós de Economía*, (34), pp.127–149.

Ríos, R., González, J.C., Armijos, E., Borja, K., & Montaña, M. (2016). *Estrategias para el Arquitecto intérprete: El Consultorio en el Laboratorio de los Paisajes Vivos*. *Arquitecturas del Sur*, 34(49), 22-31.

Rueda, I., Acosta, B. & Cueva, F. (2018). *Las universidades y su entorno: la vinculación con la sociedad y el rol de la transferencia de tecnología*. Ponencia presentada en el XII Congreso Iberoamericano de Contabilidad de Gestión y IV Congreso de Gestión Empresarial – Ponticia Universidad Católica del Ecuador, Quito, Jun. 13, 14 y 15.

- Rueda, I., Idrobo, P., Cueva, F.** (2018). *Modelos de Responsabilidad Universitaria*. Ponencia presentada en el V Simposio Internacional de Responsabilidad Social de las Organizaciones (SIRSO) y I Congreso Internacional de Gestión Organizacional – Universidad Autónoma de Chile, Santiago, Sept. 6 al 7.
- Salgado Álvarez, J.** (2009). *Derechos de las personas y grupos de atención prioritaria en la Constitución del Ecuador*. En Andrade U., Grijalva A. y Storini, C. (Eds.), *La nueva Constitución del Ecuador. Estado, derechos e instituciones*. Quito, Ecuador: UASB – Corporación Editora Nacional.
- Santos, B.** (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una Epistemología del Sur*. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Programa Democracia y Transformación Global.
- Soleimani, M., Tabriz, A.A. & Shavarini, S.K.** (2016). *Developing a Model to Explain the Process of Technology Transfer at Entrepreneurial University. Industrial Engineering and Management Systems*, 15(4), pp.298–306.
- Sotolongo, P.L., Delgado, C. J.** (2006). *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes*. Capítulo IV. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>
- Tapia, M.N.** (2016). *Inserción curricular del aprendizaje- servicio en la Educación Superior*. Buenos Aires: Ediciones CLAYSS.
- Torres Santome, J.** (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum Integrado*. Madrid: Morata, 1996.
- Ugalde, L.** (2012) *¿Cómo formamos en RSU?* AUSJAL. Recuperado de: <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/C%C3%B3mo-formamos-en-RSU.pdf>
- UNESCO.** (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. París.

UN Women (s/f). OSAGI Gender Mainstreaming - Concepts and definitions. <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm> Recuperado 15 de febrero 2019.

UnOS (2018). Ruta hacia una vinculación responsable. Iniciativa UnOS: <http://www.unos.ec/ruta-hacia-una-vinculacion-responsable/> Recuperada 22 de febrero 2019.

Velasco, J. C. (2007). *Discriminación Positiva, Diversidad Cultural y Justicia*. *Daimon Revista Internacional De Filosofía*, (41), 141-156. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/20821>

Vinig, T. & Lips, D., 2015. Measuring the performance of university technology transfer using meta data approach: the case of Dutch universities. *Journal of Technology Transfer*, 40(6), pp.1034–1049.

Yépez-Reyes, V., González, J.C., Bermeo, R. & García, E. (2018). *Community Outreach roadmap: An emerging area of democracy and legitimacy for the Ecuadorian university and the third sector*. Ponencia presentada en la 13. Conferencia Internacional del ISTR, Amsterdam 10 – 13 Julio.

Yépez-Reyes, V., González, J. C., & Moreano, M. (2018). *Aprendizaje en Servicio: un enfoque interdisciplinario de salud escolar y comunitaria*. Ponencia Presentada en el CSIU3 Octubre 17-19 Ambato: PUCESA.

Marco Legal Internacional

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948)

Convención Americana de Derechos Humanos. (1969)

Marco Legal Nacional

Constitución de la República del Ecuador. (Ecuador, 2008)

Ley Orgánica de Educación Superior. (LOES, 2010)

Reglamento de Régimen Académico. Consejo de Educación Superior.
RPC-SO-08-No.111-2019 (CES, 2019)

Fé de erratas

Por un error involuntario, la sección **4.1.2 Transferencia de conocimiento** (pp. 46-47) reproduce, sin parafraseo, ideas y texto literal de la ponencia “Las universidades y su entorno: la vinculación con la sociedad y el rol de la transferencia de tecnología” de los autores Iván Rueda, Byron Acosta & Fabián Cueva, la cual fue presentada en el XII Congreso Iberoamericano de Contabilidad de Gestión y IV Congreso de Gestión Empresarial – Quito, Ecuador – junio 2018. Pedimos mil disculpas a los autores afectados por cuanto las notas de la revisión bibliográfica se filtraron en la elaboración del documento final; sepan que su producción académica es de tanta valía que se ha cometido este error inconcebible.

Los editores - agosto, 2019

MODELOS DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Iván Rueda, Byron Acosta, Fabián Cueva, Paul Idrobo¹

Introducción

De acuerdo con Portales & García de la Torre (2012), el concepto de Responsabilidad Social tiene sus orígenes cuando Howard Bowen cuestiona sobre las responsabilidades que los empresarios deben o no asumir con la sociedad. Luego, en los años sesenta, Davis propuso “la ley de oro” de la responsabilidad empresarial, la cual expresaba que ésta representa al poder social de las empresas (REDUNIRSE, 2010). Posteriormente, el concepto de Responsabilidad Social comenzó a expandirse en los años setenta en Estados Unidos, Canadá y Reino Unido. Sin embargo, fue a partir de la década de los noventa cuando las reflexiones sobre las relaciones entre las empresas y la sociedad han adquirido importancia (Maldonado de Guevara, García Ramos, & Giménez Armentia, 2007). Hoy en día la discusión se centra en la responsabilidad que tienen las organizaciones, y especialmente las universidades, frente a los impactos sociales y ambientales que se generan a causa de las actividades que cada una desarrolla.

En la actualidad, el posicionamiento del concepto de responsabilidad social se debe principalmente a la capacidad que tiene para englobar las teorías y los debates académicos provenientes de diversas disciplinas como: la ética, las ciencias sociales y la administración. Además, se han ido integrado a este concepto nuevas preocupaciones sociales, tales como: la gestión ambiental, el desarrollo humano sustentable y otras promovidas por las Naciones Unidas a nivel mundial (Portales & García de la Torre, 2012).

1 Iván Rueda, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables - iarueda@puce.edu.ec

Byron Acosta, Ph.D., Universidad Técnica del Norte, Facultad de Ciencias Administrativas, Contables y Económicas - byron@hotmail.com.br

Fabián Cueva, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables - efcuevab@puce.edu.ec

Paul Idrobo, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias Administrativas y Contables - pmidrobo@puce.edu.ec

De acuerdo a la UNESCO (1998, p. 2), *“la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”*. Esto sugiere que las universidades pongan mayor atención a las actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, así como fomentar la paz mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario, todos temas relacionados con la responsabilidad social. La UNESCO (2009) menciona que la Educación Superior debe asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar estos nuevos retos relacionados con la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.

Con base en este contexto, el objetivo de esta investigación es comparar, partiendo de revisiones bibliográficas y reflexiones conceptuales, distintos modelos de responsabilidad social universitaria (RSU), para así determinar su aplicabilidad en las universidades. Para desarrollar esta temática, se presenta una estructura dividida en tres partes. En primera instancia, se plantean las diversas perspectivas que existen sobre la responsabilidad social y cómo ha variado su interpretación en el tiempo. En segundo lugar, se abordan modelos de responsabilidad social universitaria, describiendo los elementos internos y externos que actúan en el mismo, para compararlos y determinar el modelo que abarque los cuatro ejes principales de la universidad (manejo organizacional, formación estudiantil, generación de conocimientos y participación social) y su relación con sus procesos principales: académico, investigación y vinculación con la colectividad. En tercer lugar, se propone un mecanismo de aplicación del modelo de responsabilidad social seleccionado. En el apartado final, se exponen las conclusiones y futuras investigaciones respecto al tema abordado.

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

De acuerdo a la norma ISO 26000 (2010), las organizaciones y sus partes interesadas tienen mayor consciencia de los beneficios derivados de un comportamiento socialmente responsable que contribuya al desarrollo sostenible. Una empresa sostenible y que desarrolla su responsabilidad social empresarial es aquella que a pesar de usar recursos no los agota y además, a través de su actividad, da valor al conjunto de la sociedad (de la Cuesta González & Sánchez Paunero, 2012).

Ser una organización responsable no se resume, como lo mencionan de la Cuesta González & Sánchez Paunero (2012), en redactar una memoria anual, pertenecer a una asociación que trabaja en responsabilidad social u obtener una calificación reconocida, sino en actuar de forma coherente en todo el proceso de producción de sus servicios y/o productos. De hecho, la respuesta más común de las grandes corporaciones no ha sido estratégica ni operativa sino cosmética; por ejemplo, se gastan ingentes recursos en relaciones públicas y campañas en los medios cuyo centro es un reporte de responsabilidad social empresarial (RSE) que busca mostrar las buenas obras sociales y ambientales que ha hecho la empresa. Tales publicaciones rara vez ofrecen un marco coherente para las actividades de responsabilidad social (Porter & Kramer, 2006).

De igual forma, como lo sostienen Vallaey, de la Cruz, & Sasia (2008), la responsabilidad social no es acción filantrópica al margen de la actividad principal de las organizaciones, tampoco es una cuestión de moda ni algo pasajero, sino una obligación universal para asegurar la sostenibilidad social y ambiental del modo de producción y consumo. Esto requiere que las organizaciones operen sus funciones sobre la base de un diagnóstico permanente de buena gestión de sus impactos directos e indirectos, fomentando la participación de todas las organizaciones públicas y privadas, con fines o sin fines de lucro.

Ser socialmente responsable requiere que las empresas tomen conciencia de los impactos que generan en su entorno, ya sea interno o externo, y resolver los problemas diagnosticados, de tal modo que el funcionamiento de la empresa ya no genere esos impactos negativos o sean lo suficientemente mitigados a niveles socialmente aceptables (OEA-BID, 2008).

El debate actual sobre la responsabilidad social se centra en la implementación de leyes para su normalización. Los empresarios son partidarios de que la responsabilidad social esté en el ámbito de lo voluntario; por el contrario, gran parte de las fundaciones y ONG están en la línea de la obligatoriedad, mientras que muchos estados no tienen claro cuál es su papel en esta cuestión (Maldonado de Guevara et al., 2007).

La constante confrontación que la responsabilidad social tiene con la realidad empresarial ha originado que este debate pase de la discusión teórica hacia la generación de normas, modelos y herramientas para gestionar la responsabilidad social empresarial (Tabla 1).

Tabla 1. Principales normas o estándares vinculados con la RSE

Normas o estándares vinculados con la RSE	Organismos que elaboró la norma	Criterios
Global Reporting Initiative (GRI)	CERES (Coalición de Economías Socialmente Responsables) y UNEP (Programa Medioambiental de Naciones Unidas) en 1977.	Dimensión económica. Dimensión ambiental. Dimensión social.
SGE 21 Norma para la Evaluación de la Gestión Ética y Socialmente Responsable en las organizaciones	Forética de España.	Requisitos de una organización para integrar en su estrategia y gestión a la responsabilidad social. Certificación en Ética y Responsabilidad Social.
Norma Accountability 1000 (AA 1000)	Institute of Social and Ethical Accountability del Reino Unido.	Mejorar la rendición de cuentas y el desempeño de las organizaciones en lo social y lo ético.
ISO 26000	International Organization for Standardization.	Integrar la responsabilidad social en las prácticas diarias de una organización.
Global Compact	ONU	Observancia y soporte positivo de los derechos humanos principalmente a los empleados y al medio ambiente.
SA 8000	Social Accountability International.	Gestión de la responsabilidad social, específicamente en lo relacionado con los derechos de los trabajadores.

Fuente: Aristimuño & Rodríguez Monroy (2014), Maldonado de Guevara et al. (2007)

La Responsabilidad Social Empresarial (RSE) ofrece un nuevo enfoque al insistir en la importancia de la concienciación de los valores e intereses sociales y los efectos que tienen éstos en el entorno en que las organizaciones se desenvuelven. La RSE es un eje transversal desde la dirección general hasta el grupo de interés más alejado del corazón de la organización, pasando por todas las áreas, departamentos o procesos de la misma.

Aunque la responsabilidad social esté en auge y sea algo necesario, no debe ser tratada como una moda, o un cambio de nombre para designar a la vieja filantropía paternalista de los empresarios, menos aún como una estrategia cosmética para maquillar malas prácticas empresariales (OEA-BID, 2008). También puede suceder, como lo sostiene Kliksberg (2009), que las multinacionales apliquen la responsabilidad social de una forma en su matriz y de una manera distinta en los países en vías de desarrollo en donde están sus sucursales; por ejemplo, degradando el medio ambiente por falta de legislación o de controles para aplicar la misma o flexibilizando a su favor la aplicación de normativas laborales.

Para las instituciones, la responsabilidad social es uno de las características que les permiten incrementar y consolidar su reputación, favoreciendo un modelo de gestión responsable y competitivo, además de difundir una imagen positiva; de esta manera, se desarrollan sinergias con otras organizaciones, respetando a la sociedad y al medio ambiente (de la Cuesta González & Sánchez Paunero, 2012). La RSE es una exigencia ética de la sociedad actual, por eso las organizaciones deben rendir cuentas no solo a sus dueños sino a todos los actores involucrados con su gestión. (Kliksberg, 2009). Este concepto se aplica en todos los sectores, incluido el educativo, y en particular en las universidades, ya que es interés de la sociedad que los futuros profesionales sean socialmente responsables (Maldonado de Guevara et al., 2007).

Las universidades son organizaciones que tienen como objetivo la formación de profesionales con valores y principios éticos que respondan a las demandas de la sociedad y al ser entidades creadoras de conocimiento, deben contribuir al desarrollo social (Aristimuño & Rodríguez Monroy 2014). Para la AUSJAL (2009), la universidad es para servir a la sociedad, para transformarla, para contribuir a hacerla más justa y gobernable, con oportunidades y calidad de vida para todos.

De acuerdo a Vallaeys (2014), a inicios del año 2000, se construyó explícitamente el concepto de responsabilidad social universitaria (RSU) en América Latina cimentado en los estudios realizados por la Red chilena Universidad Construye País y de la red Latinoamericana de universidades promovidas por el BID en 2009. Las universidades, al igual que otros organismos públicos, han mostrado un menor nivel de desarrollo en lo que respecta a la responsabilidad social en sus sistemas de gestión y de información, debido a la naturaleza del servicio que proporcionan (Larrán-Jorge & Andrades-Peña, 2015).

Las universidades han desarrollado su trabajo a partir de una conciencia social, muchas veces orientada solamente a producir conocimiento. Con el tiempo, las universidades buscan dar respuestas a las necesidades sociales mediante la investigación, la extensión y la transferencia tecnológica, que son formas de ejercer su responsabilidad social (Beltrán-Llevedor, Íñigo-Bajo, & Mata-Segreda, 2014).

El papel de las universidades, en lo que respecta a la responsabilidad social, no es ocupar el rol del Estado o de una ONG de desarrollo. Su papel, por el contrario, es asumir de mejor manera su rol de formación integral de las personas con fines éticos y en pro del desarrollo sostenible de su comunidad, entendiendo que la responsabilidad social universitaria supera los términos de donación o de ayuda unilateral (Beltrán-Llevedor et al., 2014).

Para Larrán-Jorge & Andrades-Peña (2015) la RSU tiene tres elementos: primero, es de carácter voluntario, lo que quiere decir que va más allá del cumplimiento de normas legales; en segundo lugar, implica un nuevo enfoque de gestión en donde la docencia, la investigación y la vinculación con la colectividad se integran alrededor de ella; y, por último, implica un diálogo permanente y transparente entre los diferentes grupos de interés. Para estos autores son cinco los postulados que orientan a la responsabilidad social universitaria (Tabla 2).

Tabla 2. Aproximación teórica a la RSU

Teoría	Postulado	Orientación RSU
Agencia	Conflictos de interés entre administración y universidad	Mecanismos de rendición de cuentas
Stakeholders	Satisfacción expectativas de los grupos de interés	Modelo de gestión socialmente responsable que busca compatibilizar objetivos organizacionales con los intereses de los grupos de interés.
Legitimidad	Contrato social entre las universidades y la sociedad	Mecanismo para mejorar la imagen, reputación y legitimización social
Institucional	Presión ejercida por los organismos institucionales	Políticas de responsabilidad social como respuesta a las presiones ejercidas por el entorno.

Recursos y capacidades	Reto de la diferenciación para conseguir ventajas competitivas	Reformulación de la estrategia universitaria para generar un elemento diferenciador.
------------------------	--	--

— Fuente: Larrán-Jorge & Andrades-Peña (2015, p. 101)

Quezada (2011) plantea tres perspectivas que orientan los diferentes puntos de vista del concepto de responsabilidad social universitaria: gerenciales, transformadoras y normativas (Tabla 3)

Tabla 3. Perspectivas de la RSU

Perspectiva	Algunos exponentes	Objetivo principal
Gerencial o directiva	Asociación Europea de universidades.	Mayor participación e interacción de las partes interesadas
	Rendición de cuentas a la sociedad.	
	Gestión responsable de los impactos de la universidad	
Transformacional	Aprendizaje servicio.	Formación de ciudadanos responsables
	UNESCO (1998, 2009)	Responsabilidad de la universidad en la generación del conocimiento científico demandado por la sociedad
	Gibbons et ál. (1997)	Conciencia social de los problemas a investigar con incorporación de múltiples actores
	Kliksberg (2009)	Liderazgo ético de la universidad
	Chomsky (2002)	Rol reflexivo, crítico y propositivo sobre la sociedad
	Cooperación universitaria al desarrollo	Transferir conocimientos a países en desarrollo
	Multiversidad	Respuestas de la universidad a las expectativas nuevas de la sociedad

Normativa	Corporación Participa (2001)	Transmisión de valores universitarios a la sociedad mediante el establecimiento de normas y redes.
	Principios responsables globales	
	Fortalecimiento de las responsabilidades sociales y cívicas de la educación superior	

— Fuente: Quezada (2011)

El análisis de estos enfoques o perspectivas teóricas de la responsabilidad social no se presentan separados o desconectados entre sí en las acciones y proyectos que desarrollan las universidades en la práctica, pudiendo coexistir más de uno en las estrategias y políticas de RSU desarrolladas por cada universidad (Quezada, 2011).

IMPACTOS DEL QUEHACER UNIVERSITARIO

Vallaes (2014) sostiene que son cuatro los impactos que la universidad debe gestionar en forma socialmente responsable: organizacionales, sociales, educativos y cognitivos, los cuales están divididos en dos ejes: organizacional y académico (Figura 1). Los impactos organizacionales se refieren al efecto que provoca la universidad con sus acciones sobre su personal docente y administrativo, así como sobre el ambiente. Los impactos sociales están relacionados con las acciones que emprenden las universidades al promover el progreso, crear capital social, compartir el conocimiento en todos los niveles y vincular a sus graduados con la realidad nacional. Los impactos educativos se enfocan en la influencia que tienen las universidades con: la formación de sus estudiantes, la generación de valores y el compromiso social que se logra de ellos. Incide en la deontología profesional y orienta, consciente o no, la ética profesional de cada disciplina y su rol social. Los impactos cognitivos están orientados a: la forma de producir conocimiento, la separación o fragmentación de saberes y la articulación de la tecno-ciencia con la sociedad, posibilitando, o no, el control y la apropiación del conocimiento.

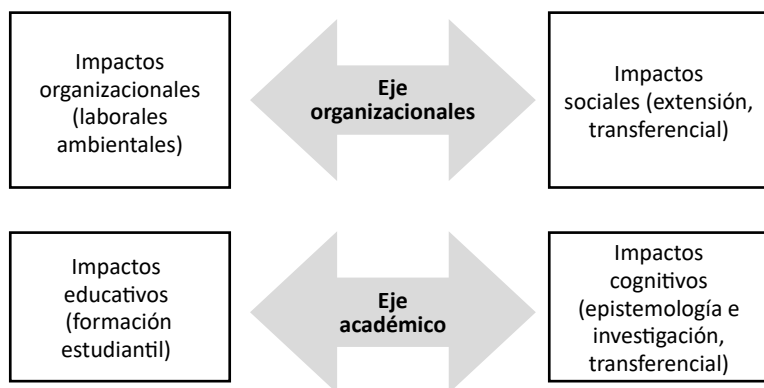


Figura 1. Impactos universitarios Fuente: Vallaeys (2014)

Cada uno de los impactos descritos genera efectos positivos relacionados, que permiten gestionar las acciones de la universidad con un enfoque de responsabilidad social (Tabla 3).

Tabla 4. Efectos positivos

Impactos universitarios	Código	Impactos positivos
Educación	E1	Formación ciudadana y profesional responsable
	E2	Aprendizaje socialmente pertinente y solidario
	E3	Mallas curriculares socialmente consensuadas
Organización	O1	Buenas prácticas laborales
	O2	Sistema de gestión ético transparente
	O3	Buenas prácticas ambientales
Cognición	C1	Promoción de la inter y transdisciplinariedad
	C2	Pertinencia social de la investigación
	C3	Responsabilidad social de la ciencia
Participación / Social	P1	Redes de capital social
	P2	Comunidades incluyentes de aprendizaje

Fuente: Vallaeys et al. (2008)

Para Beltrán-Llevador et al. (2014), la concreción de la responsabilidad social por parte las instituciones de educación superior se logra por medio de diferentes iniciativas en cuatro ámbitos de acción: formación, investigación, liderazgo social y compromiso social. Las universidades pueden explorar estos nuevos caminos a partir de la nueva interpretación de sus tres funciones principales: formación, investigación y vinculación, en donde la docencia se integra con la formación, la investigación con el conocimiento y la vinculación con el marco de servicio.

Tauginienė & Mačiukaitė-Žvinienė (2013), consideran de igual forma cuatro perspectivas para considerar el impacto de la implementación de la RSU: organizacional, educacional, cognitivo y social. La integración de los principios, valores y compromisos declarados en cada perspectiva, construyen la RSU respondiendo a las expectativas de la sociedad.

OEA-BID (2008), al igual que Vallaey et al. (2008) y Tauginienė & Mačiukaitė-Žvinienė (2013), determina cuatro impactos que genera la universidad en su actuar cotidiano: organizacional, educativo, cognitivo y epistemológico, y social. Estos impactos definen cuatro ejes de gestión universitaria socialmente responsable (Figura 2).

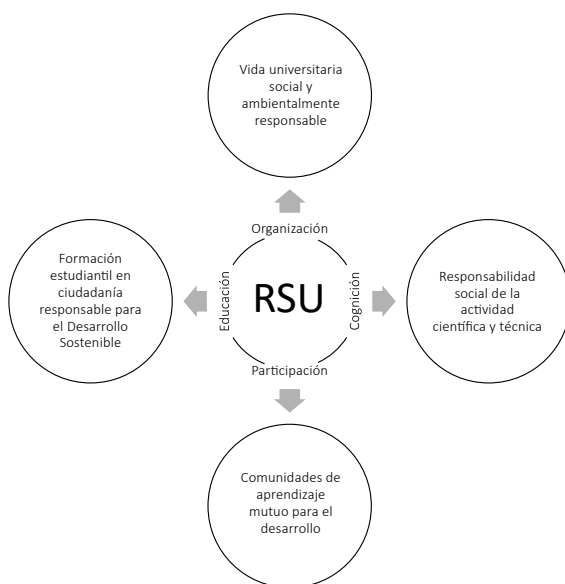


Figura 2. Ejes de reforma universitaria socialmente responsable. Fuente: OEA-BID (2008)

El primer eje de la organización, consiste en gestionar: el clima laboral, los recursos humanos, la participación y el cuidado del ambiente. El segundo eje de la formación académica y pedagógica está relacionado con: la organización curricular, las metodologías y las propuestas didácticas a usarse. El tercer eje, de la producción y difusión del saber se refiere a: los modelos epistemológicos promovidos desde las aulas, la gestión de la investigación y la generación del conocimiento. El último eje, se relaciona con la participación social de la universidad en el desarrollo humano sostenible de la comunidad, es decir, con la generación de capital social (OEA-BID, 2008).

Para AUSJAL (2009) son cinco las dimensiones o áreas de impacto en las que se deben trabajar en lo que respecta a la responsabilidad social universitaria: educativa, cognoscitiva, social, organizacional y ambiental. A diferencia de los modelos planteados por Vallaey y por OEA-BID, considera al impacto ambiental independiente del impacto organizacional.

Por lo tanto, la responsabilidad social debe ser concebida como un proceso global que trasciende las tres misiones (docencia, investigación y vinculación) logrando de manera sinérgica que su gestión integral empate con el compromiso de todos los estamentos universitarios hacia la vinculación social. De esta manera, se conforma un sistema de valores éticos fundamentados en los derechos humanos y el desarrollo sostenible (Aristimuño & Rodríguez, 2014). Así la responsabilidad social obliga a que las tres funciones sustantivas de la universidad estén en sintonía.

Para lograr un desarrollo social eficaz y sostenido es importante que las universidades desarrollen su labor sobre la base de una planeación y gestión estratégica de proyectos que partan de un diagnóstico social y de su contexto, identificando las necesidades prioritarias de la sociedad sobre la que tiene incidencia (Beltrán-Llavedor et al., 2014). Para esto es importante contar con una metodología para el diseño y seguimiento de estos proyectos que contenga indicadores de impacto para medir tanto a los beneficiarios como a los estudiantes y profesores que participan.

El reto de los directivos universitarios, según Larrán-Jorge & Andrades-Peña (2015), es comprender que las instituciones de educación superior deben ser líderes en la creación de una sociedad sostenible considerando a todos los involucrados o *stakeholders*. Además deben entender que la RSU no es extensión solidaria, sino que debe incluir nuevas problemáticas, tales como: el buen gobierno universitario, campus ambientalmente sostenible,

buen trato laboral, participación universitaria en políticas públicas, revisión curricular a la luz de los desafíos socioeconómicos y ambientales, entre otros (Vallaey, 2014).

De esta manera, la responsabilidad social universitaria exige una coherencia institucional en todos los procesos organizacionales de las universidades, una congruencia entre el decir y el hacer, que va desde la compra de suministros hasta el diseño curricular y el manejo de las líneas de investigación (Vallaey, 2014).

La responsabilidad social busca que las universidades no definan a su antojo el vínculo que quieren mantener con la sociedad sino más bien responder, desde sus propias facultades organizacionales, por los problemas sociales en el que está inmersa y organizar con los grupos de interés los procesos de mejora continua mediante alianzas con los mismos.

La RSU es necesaria para legitimar a la universidad y al conocimiento, ya que la función de las universidades no es formar profesionales y producir investigaciones, sino garantizar que el título profesional sea legítimo y que los resultados de las investigaciones sean científicamente confiables, sin sesgos ni presiones de ningún grupo (Vallaey 2014). Por lo tanto, la ciencia y la técnica deben pasar por el filtro de este compromiso social y ético de las universidades en lo que se refiere a difusión del conocimiento y formación profesional.

Por ejemplo, las universidades pueden promover proyectos de investigación en conjunto con los diferentes actores de la sociedad civil para tener en cuenta sus necesidades y puntos de vista, sea con sindicatos, ONG's, cooperativas u organizaciones dentro del sector de economía popular y solidaria. Deben constituirse, como lo manifiestan Beltrán-Llervador et al. (2014), en espacios para la difusión de conocimiento e intercambio de experiencias tendientes a procurar el bienestar común y la satisfacción de sus necesidades. De este modo, la responsabilidad social universitaria no consiste solo en actuar sobre la sociedad, sino sobre la manera de comprender a la sociedad.

La RSU orienta a la gestión académica y de investigación hacia la solución de los problemas sociales, propiciando la participación de actores externos y generando nuevos mecanismos para enfrentar la sustentabilidad de la universidad en el tiempo. Igualmente, legitima la generación y difusión de conocimiento y permite que el mismo sea compartido y

difundido, para que se lo utilice en nuevas investigaciones o en la solución de problemas nacionales. De esta forma, la responsabilidad social universitaria genera transparencia y obliga a las universidades a acostumbrarse a rendir cuentas a la comunidad universitaria y sus grupos de interés sobre su gestión.

SISTEMAS DE AUTOEVALUACIÓN Y GESTIÓN DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Modelo 1

Vallaey et al. (2008) proponen un modelo que permite gestionar los cuatro ejes de la responsabilidad social universitaria, basados en: un campus responsable, la formación profesional y ciudadana, la gestión social del conocimiento y la participación social. Estos cuatro ejes se retroalimentan permanentemente entre sí, para la creación de una dinámica de mejoramiento continuo de la responsabilidad social, logrando una mayor permeabilidad de la organización con una mayor pertinencia social en sus procesos académicos y organizacionales (Figura 3).

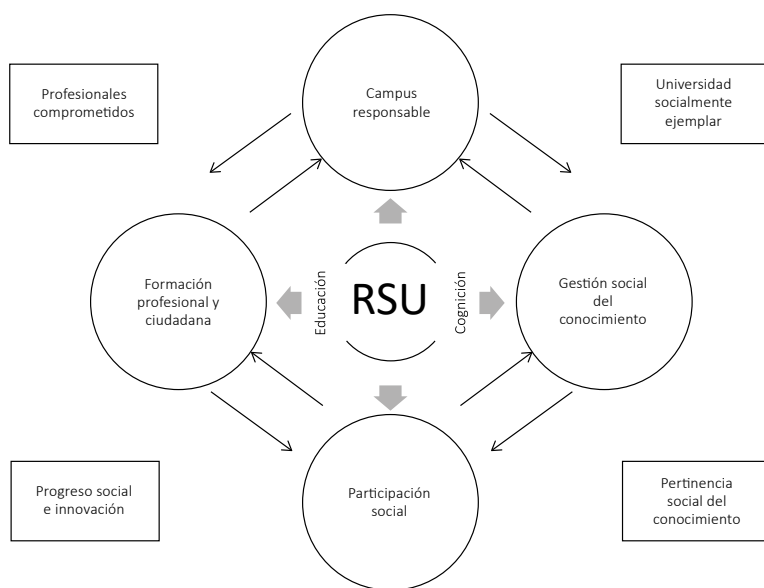


Figura 3. Ejes de Responsabilidad Social Universitaria.
Fuente: Vallaey et al. (2008)

Este modelo tiene como objetivo transformar a la universidad y su entorno social en laboratorios para aprender, enseñar, investigar e innovar. Por ejemplo, un campus responsable da coherencia institucional para la formación ética de los estudiantes. Por otra parte, los diversos programas sociales en la comunidad constituyen un lugar ideal para la formación profesional y ciudadana; además, permiten vincular estrechamente las demandas sociales de innovación para el desarrollo con la generación y gestión del conocimiento especializado en forma socialmente responsable (Vallaey et al., 2008). En la Tabla 4 se muestran las variables relacionadas con los ejes planteados.

Tabla 5. Variables relacionadas por ejes

Ejes de responsabilidad social	Código	Variable
Campus responsable	CR1	Derechos humanos, equidad de género y no discriminación.
	CR2	Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales.
	CR3	Medio ambiente (campus sostenible).
	CR4	Transparencia y democracia (buen gobierno).
	CR5	Comunicación y marketing responsables.
Formación profesional y ciudadana	FPC1	Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo (DD.HH., desarrollo sostenible, ética. profesional y cívica, gestión de la RS, etcétera).
	FPC2	Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario.
	FPC3	Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales.
	FPC4	Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.

Gestión social del conocimiento	GSC1	Promoción de la inter y transdisciplinariedad.
	GSC2	Integración de actores sociales externos en las investigaciones y el diseño de líneas de investigación.
	GSC3	Difusión y transferencia de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos.
	GSC4	Promoción de investigaciones aplicadas a temas de desarrollo (Objetivos del Milenio, Pacto Global, etcétera).
Participación social	PS1	Integración de la formación académica con la proyección social.
	PS2	Lucha contra el asistencialismo y paternalismo en el servicio universitario a la comunidad.
	PS3	Promoción de redes sociales para el desarrollo (creación de capital social).
	PS4	Participación activa en la agenda local y nacional de desarrollo.

Fuente: Vallaeys et al. (2008)

73

Para implementar este modelo, Vallaeys et al. (2008) proponen cuatro pasos para lograr la articulación de la responsabilidad social universitaria con el proyecto institucional. Debe iniciarse con la obtención del compromiso directivo, para luego realizar el auto diagnóstico participativo, del cual surgirán planes de mejora que deben ser monitoreados y, por último, se debe realizar la rendición de cuentas a todos los estamentos universitarios y grupos de interés (Figura 4).

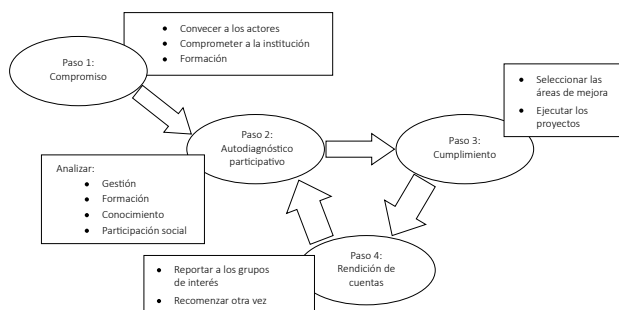


Figura 4. Pasos de Responsabilidad Social Universitaria.
Fuente: Vallaeys et al. (2008, p.13)

Modelo 2

AUSJAL (2009) entiende a la responsabilidad social universitaria como la habilidad y efectividad de la universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad en la cual está inmersa. Para lograr este propósito, el ejercicio de sus funciones misionales (docencia, investigación, vinculación y gestión interna) debe estar animado por la búsqueda de la promoción de la justicia, solidaridad y equidad social, con base en la construcción de soluciones exitosas. Para que la responsabilidad social universitaria cumpla con su misión, su gestión debe ser eficaz, eficiente y de calidad.

Desde este concepto, AUSJAL ha diseñado un sistema de autoevaluación y gestión de la RSU, que parte del auto diagnóstico para poder medir progresiva y comparativamente los alcances de la responsabilidad social, basándose en las acciones implementadas. Este sistema busca que, a partir del diagnóstico, se propongan planes de mejora continua de fortalecimiento institucional. Dichos planes deben ser implementados, monitoreados y evaluados, para retroalimentar nuevamente el diagnóstico en un bucle continuo de mejora, como se puede observar en la Figura 5.

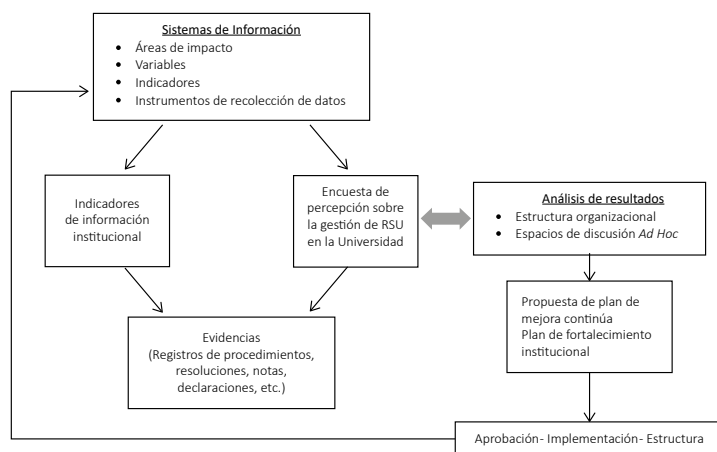


Figura 5. Sistema de autoevaluación y gestión de RSU - AUSJAL. Fuente: AUSJAL (2009)

Este sistema contempla un conjunto de variables medidas por indicadores que explicitan la evidencia a recolectarse. En la Tabla 5 se muestran las variables relacionadas con los impactos identificados por la AUSJAL.

Tabla 6. Impactos universitarios y sus variables relacionadas

Impactos universitarios	Código	Variable
Impacto educativo	IE1	Integración de la RSU en el currículo
	IE2	Experiencia vivencial
	IE3	Reflexión y análisis crítico
	IE4	Perfil del egresado
Impacto organizacional	IO1	Clima organizacional
	IO2	Desarrollo del talento humano
	IO3	Relación con proveedores
	IO4	Inclusión
	IO5	Comunicación responsable
	IO6	Participación
	IO7	Cultura de la transparencia y la mejora continua
Impacto ambiental	IA1	Gestión de recursos ambientales
	IA2	Cultura y educación ambiental
Impacto cognoscitivo y epistemológico	ICE1	Orientación de la agenda
	ICE2	Metodología adecuada a principio éticos
	ICE3	Interacción de conocimientos
	ICE4	Socialización
	ICE5	Incidencia
Impacto social	IS1	Planificación y presupuesto asignado
	IS2	Alcance de los programas y proyectos
	IS3	Articulación con otros actores sociales
	IS4	Articulación disciplinaria
	IS5	Aprendizajes generados

— Fuente: AUSJAL (2009)

ANÁLISIS DE LOS MODELOS DE RSU

Para la determinación de un modelo de responsabilidad social universitaria se compararán los modelos planteados por Vallaeys y por la AUSJAL, para luego encontrar las áreas de coincidencia en función de los impactos y las variables determinadas por cada uno (Tabla 6).

Tabla 7. Comparación de modelos

Variables Modelo AUSJAL		Impactos positivos Modelo de Vallaes		Variables Modelo de Vallaes	
IE1	Integración de la RSU en el currículo	E3	Mallas curriculares socialmente consensuadas	FPC1	Presencia de temáticas ciudadanas y de responsabilidad social en el currículo (DD.HH., desarrollo sostenible, ética profesional y cívica, gestión de la RS, etcétera).
				FPC4	Integración de actores sociales externos en el diseño de las mallas curriculares.
IE2	Experiencia vivencial	E2	Aprendizaje socialmente pertinente y solidario		
IE3	Reflexión y análisis crítico			FPC2	Articulación entre profesionalización y voluntariado solidario.
IE4	Perfil del egresado	E1	Formación ciudadana y profesional responsable		
IO1	Clima organizacional	O1	Buenas prácticas laborales		
IO2	Desarrollo del talento humano	O2	Sistema de gestión ético transparente	CR2	Desarrollo personal y profesional, buen clima de trabajo y aplicación de los derechos laborales.
IO3	Relación con proveedores				
IO4	Inclusión			CR1	Derechos humanos, equidad de género y no discriminación.

IO5	Comunicación responsable			CR5	Comunicación y marketing responsables.
				PS3	Promoción de redes sociales para el desarrollo (creación de capital social).
IO6	Participación				
IO7	Cultura de la transparencia y la mejora continua			CR4	Transparencia y democracia (buen gobierno).
ICE1	Orientación de la agenda	C2	Pertinencia social de la investigación	PS4	Participación activa en la agenda local y nacional de desarrollo.
				GSC2	Integración de actores sociales externos en las investigaciones y el diseño de líneas de investigación.
ICE2	Metodología adecuada a principio éticos	C3	Responsabilidad social de la ciencia		
ICE3	Interacción de conocimientos	C1	Promoción de la inter y transdisciplinariedad	GSC1	Promoción de la inter y transdisciplinariedad.
ICE4	Socialización			GSC3	Difusión y transferencia de conocimientos socialmente útiles hacia públicos desfavorecidos.
ICE5	Incidencia			GSC4	Promoción de investigaciones aplicadas a temas de desarrollo (Objetivos del Milenio, Pacto Global, etcétera).
IS1	Planificación y presupuesto asignado				

IS2	Alcance de los programas y proyectos			PS2	Lucha contra el asistencialismo y paternalismo en el servicio universitario a la comunidad.
IS3	Articulación con otros actores sociales	P2	Comunidades incluyentes de aprendizaje	PS1	Integración de la formación académica con la proyección social.
IS4	Articulación disciplinaria	P1	Redes de capital social		
IS5	Aprendizajes generados			FPC3	Aprendizaje profesional basado en proyectos sociales.
IA1	Gestión de recursos ambientales	O3	Buenas prácticas ambientales	CR3	Medio ambiente (campus sostenible).
IA2	Cultura y educación ambiental				

Como se puede apreciar, el modelo de AUSJAL contempla los impactos y todas las variables del modelo de Vallaey y incluye otras variables no contempladas, como el perfil del egresado, el uso del presupuesto y la cultura y educación ambiental.

APLICACIÓN DEL MODELO DE RSU

Para aplicar el modelo de RSU es importante definir a los interesados, entre los que se encuentra a cualquier individuo o grupo que pueda afectar o ser afectado por los objetivos, políticas, decisiones y acciones que emprenda la universidad, los cuáles podrían ser:

- **Autoridades:** personas con mayor nivel de responsabilidad y toma de decisiones encargados de definir políticas y promover recursos para la correcta administración de la universidad.
- **Personal docente:** personas que cumple con funciones académicas, investigativas o de vinculación con la colectividad.
- **Personal administrativo:** personas que trabajan en procesos administrativos y de servicios.
- **Estudiantes:** personas que reciben directamente el servicio educativo.
- **Graduados:** estudiantes que han finalizado su plan de estudios y han cumplido todos los requisitos para obtener su titulación.

- Proveedores: entidades que proporcionan bienes y servicios requeridos por la universidad.
- Empleadores: personas que dirigen sus organizaciones y requieren de estudiantes y graduados para sus procesos y, por lo tanto, tienen interés en la calidad de su formación.
- Competidores: universidades o centros de enseñanza y/o educación que ofertan servicios similares o complementarios.
- Organizaciones sociales: entidades públicas y privadas con las cuales la universidad interactúa en base a convenios o contratos firmados.
- Comunidades sociales: grupos con los cuales la universidad interactúa con base en sus programas y proyectos establecidos.
- Estado: Poder público que configura el marco jurídico en el que la universidad se desenvuelve.

Es importante mencionar que la RSU es de doble vía, la universidad cumple su responsabilidad con las partes interesadas y éstas también tienen obligaciones y responsabilidades directas o indirectas con la universidad (Kang, 2015).

Una vez identificados los interesados, el siguiente paso es articular el modelo para su implementación. Partiendo del ciclo PHVA (Planear, Hacer, Verificar y Actuar) propuesto por Deming (1989), el modelo de responsabilidad social debe partir desde la fundamentación y generación de políticas y estrategias en responsabilidad social universitaria hasta su evaluación a través del planteamiento de indicadores y sus respectivos instrumentos de medición para asegurar su mejoramiento continuo (Figura 6).

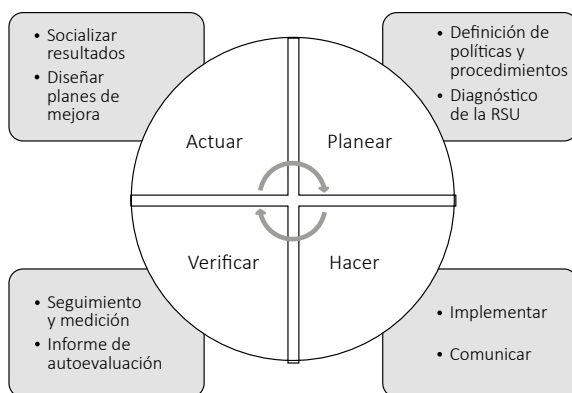


Figura 6. Modelo para la gestión de RSU

Se debe partir de la definición de políticas y procedimientos respecto de la gestión en la RSU para con base en los mismos, elaborar un auto diagnóstico que permita a la universidad conocer el estado actual de cumplimiento de los parámetros exigidos en el modelo. Con este insumo se diseñan planes de mejora en función de las debilidades detectadas. Posteriormente, a estos planes se les da seguimiento y se socializan resultados a todos los estamentos universitarios y grupos de interés.

De esta manera se logra que la universidad aumente la eficiencia de la adaptación de las demandas internas y externas, equilibre los intereses de las partes interesadas y colabore estrechamente con ellas para contribuir a la realización de su misión (Kang, 2015).

Para que se pueda implementar este sistema con éxito, AUSJAL (2009) sugiere que se sigan las siguientes acciones:

- Lograr el compromiso de la alta dirección.
- Conformar un equipo coordinador general o Comité de RSU.
- Generar espacios de discusión sobre las problemáticas urgentes.
- Diseñar estrategias de comunicación/información sobre la implementación del sistema de autoevaluación y gestión de la RSU.
- Sistematizar los datos.
- Diseñar el Plan de fortalecimiento institucional de a RSU.
- Realizar el informe de autoevaluación de RSU.
- Socializar los resultados con la comunidad universitaria.
- Diseñar e implementar planes de mejora.
- Compartir el desarrollo y transferir conocimientos del proceso de autoevaluación a las demás universidades miembros de la red.

Por último, para aplicar el modelo de RSU es importante que los impactos y sus variables se dividan en tres elementos esenciales, como lo

sugiere la AUSJAL, para mejorar su gestión: políticas o procedimientos, procesos y resultados. Esta división permite identificar la forma en que se debe dar el seguimiento a cada variable.

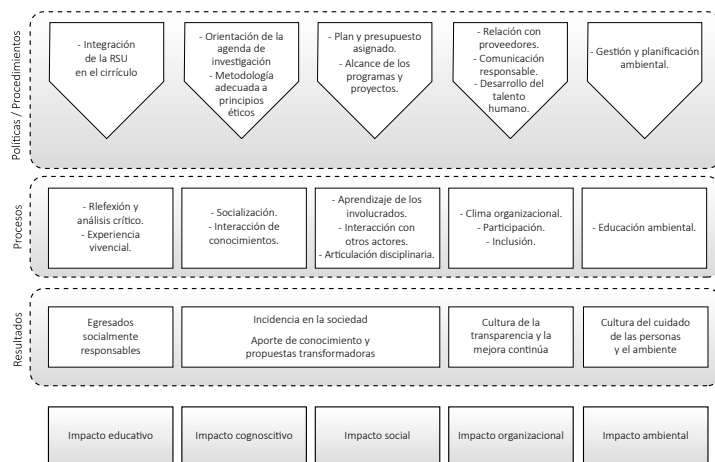


Figura 7. Elementos del Sistema de autoevaluación y gestión. Fuente: AUSJAL (2009)

CONCLUSIONES

Con respecto a los modelos de responsabilidad social universitaria analizados, todos consideran cuatro impactos relacionados con: la organización, la educación o formación, la producción del saber o cognición y la participación social. Además, el modelo planteado por la AUSJAL considera el impacto ambiental como criterio macro, mientras que los otros modelos lo incluyen como una variable dentro del impacto social.

La responsabilidad social universitaria está vinculada con los impactos que generan las universidades hacia los grupos de interés, y su capacidad para dar respuestas socialmente responsables. También abarca las formas de difusión y práctica de sus principios y valores éticos por medio de sus procesos académicos y no académicos. Este conjunto de acciones ayuda a las universidades a alinear las tres funciones primordiales de las instituciones universitarias: docencia, investigación y vinculación con la colectividad, con sus procesos administrativos con un enfoque de gestión de ética responsable.

Más universidades deben considerar a la RSU como una estrategia positiva. Esta práctica/estrategia permite que las universidades tengan coherencia entre su misión, visión y valores organizacionales, articulados en función de la responsabilidad social universitaria con la gestión de sus procesos académicos y no académicos.

Al igual que otra estrategia, la responsabilidad social universitaria debe ser medida a fin de evaluar la forma como se la gestiona y los resultados que ésta genera. Por lo tanto, es necesario establecer indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos para que se puedan que permitan evaluar todos los impactos de una manera integral e independiente.

Cualquier modelo de responsabilidad social universitaria a implementarse debe seguir el ciclo de mejoramiento continuo; es decir, partir de la definición de políticas y procedimientos para la autoevaluación, ejecutar la misma y en función de los resultados, generar planes de mejora que permitan disminuir o eliminar las debilidades encontradas. Todo el proceso, así como sus resultados deben ser difundidos a todos los estamentos e involucrados con la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aristimuño, M., & Rodríguez, C. (2014). *GESTIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE UNA PEQUEÑA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA* Minerva Aristimuño y Carlos Rodríguez Monroy. Interciencia, 39, 375–383.

AUSJAL. (2009). *Políticas y sistema de autoevaluación y gestión de la responsabilidad social universitaria en AUSJAL*. Córdoba: Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina.

Beltrán-Llavedor, J., Íñigo-Bajo, E., & Mata-Segreda, A. (2014). *La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(14), 3–18. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)70297-5](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)70297-5)

De la Cuesta González, M., & Sánchez Paunero, D. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria 2.0*. La Coruña: Netbiblo.

- Deming, E.** (1989). *Calidad, Productividad y Competitividad. La Salida de la Crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Kang, L.** (2015). *A Theoretical Hypothesis on Ferris Wheel Model of University Social Responsibility*. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 9(7), 2600–2604.
- Kliksberg, B.** (2009). *Una agenda renovada de Responsabilidad Social Empresarial para América Latina en la era de crisis*. Inédito. En Publicación.
- Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F.-J.** (2015). *Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6(15), 91–107. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30005-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30005-6)
- Maldonado de Guevara, C. de la C., García Ramos, J. M., & Giménez Armentia, P.** (2007). *La formación de la responsabilidad social en la universidad*. Revista Complutense de Educación, 18, 47–66
- OEA-BID.** (2008). *¿Cómo enseñar Ética, Capital Social y Desarrollo en la universidad?* Estrategias de RSU Módulo 2: Responsabilidad Social Universitaria. Ética desde la organización. OEA-BID
- Portales, L., & García de la Torre, C.** (2012). *Evolución de la RSE: nacimiento, definición y difusión en América Latina*. México: Pearson
- Porter, M., & Kramer, M. R.** (2006). *Estrategia y sociedad*. Harvard Business Review América Latina
- Quezada, R. G.** (2011). *La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: El caso de España*. Revista de Educación, 355, 109–133
- REDUNIRSE.** (2010). *Programa Formación de formadores en Responsabilidad Social Empresarial*. S/lugar de publicación: Red Iberoamericana de Universidades por la RSE
- Secretaría Central de ISO.** (2010). *ISO 26000:2010 Guía de responsabilidad social* (Primera ed.). Ginebra

- Tauginienė, L., & Mačiukaitė-Žvinienė, S.** (2013). *Managing University Social Responsibility*. Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 13(4), 84–91
- UNESCO.** (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. París
- UNESCO.** (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París
- Vallaey, F.** (2014). *La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5(12), 105–117. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(14\)71945-6](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(14)71945-6)
- Vallaey, F., de la Cruz, C., & Sasia, P.** (2008). *Responsabilidad social universitaria Manual de primeros pasos*. México D.F.: Mc Graw Hill

JÓVENES INVOLUCRADOS: UNA APUESTA POR UNA RELACIÓN JÓVENES UNIVERSITARIOS – COMUNIDAD

La experiencia de la Promoción 2017 del Programa de Liderazgo Ignaciano PLULI y su intervención social en las comunidades de Río Mariano *Tutumbe* y *Pechichal* en San Isidro, cantón Sucre, Manabí-Ecuador.

José Santiago Andrade Zapata, Arianna Nicole Moyano Morillo, Emilio Salao-Sterckx, Verónica Egas-Reyes¹

Introducción

La crisis social, como un evento sorpresivo o como una complejidad procesual, pone en evidencia la relevancia de una postura más humana en el mundo de la Academia (García Acosta, 2018). El 16 de abril del 2016 el Ecuador sufrió un terremoto de magnitud 7.8 en la escala de Richter, el resultado de este desastre fueron 661 personas fallecidas y 22.754 se quedaron sin hogar (Secretaría de Gestión de Riesgos, 2016). El terremoto no solo se trató de un fenómeno ambiental-tectónico, sino que también su aparición causó una alteración en los cimientos del Estado, sus instituciones, la academia y en los sentidos tan diversos que adquirió la palabra “ciudadanía”.

¿Cuál fue el papel de la Academia en el post desastre y cuáles fueron sus efectos sobre la comunidad universitaria? La Pontificia Universidad Católica del Ecuador respondió a la emergencia, creando dispositivos de sostenimiento desde diversos frentes (Egas, 2016). La relevancia de la participación de la PUCE no solo merece un relato en tanto alcances sobre la realidad, sino también es importante el analizar su impacto hacia los docentes, personal administrativo y estudiantes universitarios. Y son

1 José Santiago Andrade Zapata, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Dirección de Pastoral Universitaria- jsandrade@puce.edu.ec

Arianna Nicole Moyano Morillo, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología- ariannamoyano7@hotmail.com

Emilio Salao-Sterckx, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Centro de Psicología Aplicada- eqsalao@puce.edu.ec

Verónica Egas-Reyes, Ph.D., Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología, Centro de Psicología Aplicada- megas776@puce.edu.ec

justamente éstos últimos, los estudiantes, quienes fueron parte de los actores académicos que intervinieron de manera activa a través del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano (PLIUL) de la AUSJAL-PUCE.

El PLIUL, es una oferta de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL) como respuesta a la necesidad de formar líderes sociales desde la formación profesional que, mediante un espacio desde su carrera, se capaciten en valorar el sentido social de su profesión, dialogar con otras carreras, desarrollar sentido social a base de elementos y criterios para comprender los fenómenos socioeconómicos y ambientales, sepan trabajar en iniciativas de transformación y cooperación social y también estén en capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios y tener una identidad arraigada en la espiritualidad ignaciana (AUSJAL Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, 2019). Una de sus características es desarrollar un perfil profesional que considere a la responsabilidad social como un horizonte. El programa incide en el desarrollo de la conciencia y de las habilidades del estudiante, en las que la identidad profesional es desafiada por la realidad. La vulnerabilidad es una característica persistente de la realidad social y la persona del estudiante se sensibiliza y busca alternativas para comprenderla y, si es el caso, construir una relación que devenga en opciones de colaboración para beneficio mutuo.

El terremoto representó un enorme desafío para la Academia, las condiciones críticas provocadas por un desastre natural, social y cultural colocaron sobre el mapa los retos más complejos de la crisis social. La participación del PLIUL, en un contexto de esta magnitud, implicó ejercer la dinámica de aprendizaje y de servicio en un sentido profundo, puesto que, para ello, supuso no solamente un trabajo interno del Programa sino también el establecimiento de relaciones de colaboración y cooperación con otras instancias de la PUCE y con las comunidades afectadas con las que se propuso el proceso.

Para las alianzas internas con otras áreas PUCE, en base a la pertinencia y solvencia académica y de servicio, conocimiento del territorio y comprensión de las relaciones Universidad-Comunidad a largo plazo, el socio adecuado fue el Centro de Psicología Aplicada- CPsA. El Centro presentaba una trayectoria importante de intervención con comunidades de Manabí bajo la lógica de la investigación-acción y en la co-construcción con las comunidades, lo que calzaba con la propuesta de trabajo inicial. Esta fue

la base que permitió aliar fortalezas y apoyo mutuo en la activación de la relación Comunidad-PUCE; el CPsA desde la Psicología Comunitaria y Psicoanálisis, los dispositivos de campo y diagnóstico psicosocial; y el programa de Liderazgo desde la recursividad para situarse en territorio desde lo sencillo y lo humano como condiciones para explorar y echar mano, también, de lo técnico-científico.

Un actor neurálgico fueron las comunidades de Río Mariano *Tutumbe* y *Pechichal*, ubicadas en la parroquia de San Isidro, cantón Sucre, en la provincia de Manabí. Se estableció, pues, un contacto que las situó en un rol, el de la Comunidad, como un socio en el proceso de aprendizaje-servicio e investigación-acción participativa.

Finalmente, el equipo de trabajo contó con docentes y estudiantes de tres unidades académicas: Dirección de Pastoral Universitaria - Programa de Liderazgo Ignaciano - LULI de la PUCE, Centro de Psicología Aplicada - CPsA- y la Clase de Service Learning de Ohio University, quien se unió al trabajo propuesto, dentro de la lógica de la colaboración interuniversitaria internacional. Las tres unidades estaban conformadas por docentes y estudiantes de pregrado y el equipo total incluía: 5 docentes y 22 estudiantes en total. A estos se añaden ambas comunidades.

1. METODOLOGÍA

El marco del trabajo se engloba en una mirada cualitativa, en donde se propone que las relaciones universidad-comunidad sean tejidas desde la proximidad, el aprendizaje-servicio, la investigación-acción y el mutuo reconocimiento con horizontes colaborativos. Se apuesta por un proceso de aproximación que va tejiendo una relación Comunidad-Academia de manera respetuosa, delicada y a largo plazo.

El Aprendizaje Servicio constituye una de las fortalezas de mayor implicación del Aprendizaje mediante la Acción, propuesta desarrollada por (Jacoby, 2014). Es la estrategia que permite la incorporación de saberes en contextos de trabajo de campo, sea nivel investigativo o de servicio social.

Los aprendices acceden, más allá de los contenidos, a saberes diversos ligados, como es el caso de los estudiantes universitarios, a la aplicación de competencias propias de su formación profesional, también a aspectos concernientes a la responsabilidad social y ética de sus profesiones, el

diálogo con los actores sociales en los lugares donde llevan a cabo sus actividades, la capacidad de trabajar en equipo pues una de las características del Aprendizaje-Servicio es precisamente la apertura a la participación y a un margen de acción y toma de decisiones que ubica a los estudiantes de cara a la resolución de problemas desde sus saberes, el diálogo con los actores locales, la gestión responsable de recursos y el cuidado de las relaciones entre las personas, pues el capital de confianza es crucial para lograr establecer acuerdos de cooperación entre la Universidad y las instituciones.

Los estudiantes universitarios, a través del modelo de aprendizaje-servicio, se vinculan directamente con las comunidades, permitiéndose comprender el sentido y alcance social de sus profesiones, al tiempo de apreciar las distintas aproximaciones desde otras disciplinas. Proceso esencial para realizar una apuesta al trabajo interdisciplinario. El Aprendizaje en Servicio procura experiencias integrales, donde la persona entera del estudiante se expone a un contexto conocido por sus profesores en el que va descubriendo la diversidad de los factores que construyen dicho espacio: las personas, sus relaciones, los activos materiales, las relaciones de poder, los imaginarios, entre otras cosas (Hernández Avendaño & Díaz Rosales, 2015).

En base a las dinámicas de las comunidades y a los objetivos de trabajo planteados, el eje de trabajo más coherente con el tipo de intervención propuesta apuntaba directamente hacia el conocimiento de las relaciones sociales desde los discursos de sus actores, y no desde el saber académico meramente de transmisión, abriendo así la vía hacia el acompañamiento de los procesos internos comunitarios de la mano con la construcción grupal de saberes.

Esta doble función de acompañar y conocer nos lleva, desde la academia a la investigación-acción participativa (IAP): metodología que implica una apuesta que permite que la comunidad construya sus contenidos: se pregunte y se responda, con el acompañamiento y sostenimiento de la academia (Ander-Egg, 2004).

La IAP se articula en la lógica del vínculo humano y la comunidad, ya que en lugar de que sea el trabajo el que propicie la relación, más bien es la relación la que provoca el trabajo. Como tal, no se plantea una muestra específica en términos cuantitativos sino en la funcionalidad social de sus actores en términos cualitativos. Este movimiento, iniciado por

Kurt Lewin, tiene como concepto base, la noción de procesos participativos y democráticos en la conducción de la investigación, que es llevada con una población in-situ; desde la recopilación de información hasta las conclusiones, pasando por el análisis, la conceptualización, la planificación, la ejecución y la evaluación (Egas, 2013). La investigación-acción con sujetos humanos, entonces, deja de ser una mera obtención y análisis de datos y se transforma en una práctica con y para la comunidad, reconociendo y priorizando así los procesos particulares de cada persona y también de cada comunidad. Reúne las nociones de participación y acción, conceptos que la diferencia de la investigación-acción y la investigación participante (Paredes-Chi & Castillo-Burguete, 2018).

Bajo el paraguas de estos dos ejes de trabajo, se seleccionaron técnicas de intervención acordes a los mismos: el mapeo de activos psicosociales, la observación participante, y entrevistas semi-estructuradas. Se aplicó la metodología del *Mapeo de Activos Psicosociales*, en base al modelo Asset Map, a través del levantamiento de un inventario de activos psicosociales. Basados en el ABCD (Kretzmann & McKnight, 1993), el mapeo de recursos basado en el desarrollo de la comunidad (ABCD, por su acrónimo en inglés)², representa una herramienta de evaluación de las potencialidades que desde la misma percepción de la comunidad es posible levantar y que constituye un elemento de indicio y referencia que se construye con la comunidad.

Presenta la estructuración de un cuestionario sobre los talentos y fortalezas, actividades cotidianas y elementos de relevancia personal y comunitaria que, a la larga, tejen la auto percepción de la comunidad. Dichas herramientas permiten visibilizar las fortalezas de una comunidad desde sí mismas.

Para el caso, los expertos del equipo (Marvel, Salao Sterckx, & Vaca Valencia, 2017) adaptaron el dispositivo al contexto lingüístico tanto de los practicantes, estudiantes y comunidad, que fueron los estudiantes del programa de Liderazgo junto a sus pares del Centro de Psicología Aplicada y de la clase de Service Learning de la Universidad de Ohio - Athens, permitiendo un instrumento se aplicara inserto en el recurso de la conversación abierta; esta adaptación tuvo como horizonte la comprensión por parte de los estudiantes a la población de ambas comunidades.

2 Asset based Community Development.

Por otra parte, se utilizaron estrategias de apreciación a base de herramientas de observación directa y entrevistas cualitativas semi-estructuradas. Las entrevistas implican dos herramientas cualitativas para el levantamiento de línea base para comprender una realidad, tituladas: *Observemos* y *Conversemos*, propuestas por Carlos Enrique Angarita de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Angarita, s.f.). Ambas herramientas van de la mano de la llamada “andadura”, este ejercicio tan propio de los humanos para explorar y conocer, que permite interactuar con una realidad y mirarla, unas veces más cerca, otras más de lejos, para ir construyendo e identificando elementos esenciales para hacerse cargo de ésta.

Por una parte, se tiene una andadura que muestra la realidad y la mira con sentido activo y atento, titulada por su autor como *Observemos* y consiste en identificar espacios, elementos, sitios y puntos de referencia significativos. Por otra, encontramos a la llamada *Conversemos*, que se trata de una entrevista semi-estructurada que parte de la identificación de dos interlocutores que conversan y van abordando temas muy variados. A través de esta conversación casual se va pasando a temas de referencia y relevancia para ambos, de modo enfático para quien pertenece a un territorio. Basada en la confianza y en el respeto esta entrevista se nutre en el tiempo y la frecuencia. No es una encuesta. En esta se ancló el Mapeo de Recursos.

Los llamados apuntes de la experiencia son cuadernos de apuntes libres, bajo una lógica de la *Bitácora de Campo*. En el curso de la experiencia del programa de Liderazgo Ignaciano se practica la evaluación del día³, que ilustra la conciencia de lo vivido y aprendido desde la propia subjetividad, al final de cada día. La idea es recoger lo más significativo del día que transcurrió, sin dejar pasar mucho tiempo desde la experiencia vivida hasta el relato escrito, del modo más libre pero comprometido posible.

2. ANÁLISIS Y RESULTADOS DEL TRABAJO

El análisis de los datos obtenidos, se codificó en dos niveles. Primero, a través de la codificación abierta, creando unidades de información de las herramientas narrativas previamente transcritas (entrevistas semi-estructuradas,

3 Dicha evaluación tiene un tono de recoger y de hacer resonancias de sentido. Lleva el nombre de Pausa Ignaciana.

bitácoras de campo y mapeo psicosocial). Como segundo paso, de las unidades se determinaron categorías, las cuales posteriormente se relacionaron entre sí para finalmente proponer los temas centrales – resultados del trabajo, realizando así una codificación axial y selectiva (Hernández-Sampieri, 2014).

Es importante señalar que previamente se habían definido cinco categorías de trabajo: a) los activos de comunidad, b) sus desafíos, c) las impresiones de los actores académicos, d) cumplimiento de los resultados del mapeo y finalmente, e) los fenómenos no contemplados, aquellos que rompen con lo diseñado en el plan de acción. Estas categorías se re-significaron, puesto que las mismas responden a la realidad de la institución académica, pero las comunidades más bien tenían sus propios sentidos desde lo común. Como indica Geertz, el conocimiento local implica la capacidad de los individuos de construir su propia teoría de la vida (Geertz, 1994), por lo que se hizo necesario construir nuevas categorías a partir de esas miradas.

Éstas nuevas categorías se centralizaron en contenidos como: vida apacible en la comunidad, importancia de la presencia de un externo para hablar de sus virtudes y debilidades, fortalezas de la vida agrícola y manejo de animales, deseo de aprender a través de capacitaciones, importancia de la vida social: familia, escuela, iglesia, fiestas, arte y espacios de recreación en la vida comunitaria, dificultades para la movilización cotidiana, lugares particulares de los niños, niñas y adolescentes en cada comunidad, la tenencia de tierras y el valor de lo propio.

En base a estas categorías renovadas y previas una correlación y análisis cruzado entre las mismas, surgieron temáticas que atravesaban las diversas técnicas y poblaciones con las que se trabajó, entre las más sobresalientes encontramos:

Impacto en el encuentro estudiantes-comunidad

El campus de la universidad es la realidad cotidiana de un estudiante, sin embargo el sentido del viaje, la carretera, sus paradas, los riesgos de una ruta irregular, propia de la geografía andina implica una movilización hacia el encuentro con lo extraño. Las notas de campo del viaje, como también las fotografías de los estudiantes son esos primeros instrumentos, los que responden al registro de sus impresiones. Ambos evidencian en el primer viaje una idea exótica sobre el otro, su territorio, lenguaje y prácticas. Sin embargo cada viaje posterior evidencia una progresiva

familiarización con el camino, los lugares y la comunidad. De ese modo la “mirada exótica” se transforma en una mirada familiar, donde el otro deja de ser un extraño atravesado por el folclor de la vida rural, para ser un semejante con quien se guarda mucho en común. En la técnica de la fotografía de la primera visita denota una exaltación del paisaje, pero al mismo tiempo una distancia con las personas. Las fotografías posteriores más bien resaltan el intercambio entre estudiantes y población.

De la relación al vínculo

Tanto para las comunidades (*Pechichal* y *Rio Mariano Tutumbe*) como para los estudiantes, las técnicas narrativas fueron herramientas para lo construcción del vínculo, el cual se estableció de persona a persona. Ciertos miembros de la comunidad sentían empatía por ciertos estudiantes, entonces las relaciones pasaron primero por el registro de la empatía, para luego construir un vínculo donde se reconocía lo particular de cada uno. De acuerdo a las afinidades de los estudiantes y las afinidades de la comunidad se establecieron vínculos específicos. Se reconoce el carácter vincular porque la comunicación se mantenía incluso en la ausencia. Como señala Winnicott, el vínculo es la una forma de hacer presente a quien está ausente a través de objetos que lo representan (Winnicott, 1990). Por ejemplo, una estudiante con altas competencias en el idioma inglés dejó uno cuadernos de ejercicios para una familia. A través del uso de estos documentos la familia mantenía la relación con la estudiante, lo que provocaba una comunicación en la distancia. Estas manifestaciones particulares se traducían también en dinámicas grupales, a través de la demanda de la capacitación. Es decir, lo que se reconoce en las relaciones de uno a uno también se manifiesta de manera colectiva. Razón por la cual un grupo de estudiantes realizaba talleres psicológicos en cada visita, dirigido a público adulto y niños y niñas.

El trabajo grupal con niños

Este abordaje fue uno de los más regulares en ambas comunidades. El trabajo grupal implicaba tanto el tratamiento temático pero también una comprensión sobre cómo ese trabajo tenía una relación con el resto de miembros de la comunidad. A lo largo del año se vislumbrando el sentido de ese espacio. Los niños y niñas representaban a la población libre del conflicto adulto, puesto que ambas comunidades tenían su vida política, por lo que el trabajo de la universidad solo con los adultos hubiese implicado una remarcación sobre esos conflictos. Las comunidades decidieron que

la universidad se mantenga fuera de sus diferencias, por lo que el trabajo con niños implicaba el abordaje de una población aparentemente “neutral”. Sin embargo los niños y niñas no eran actores imparciales, tenían sus propios puntos de vista, eran conscientes de los problemas de su comunidad y cada uno de ellos tenía una posición al respecto. Por tanto, el trabajo con niños no era una exploración sólo del mundo infantil, sino sobre la complejidad y particularidad de cada comunidad.

Las prácticas culturales en intercambio

En este sentido cada comunidad era muy particular. En Rio Mariano *Tutumbe*, la misma estaba estrechamente relacionada a la creencia religiosa, por tanto los encuentros con los estudiantes se hacían en la capilla. En época navideña se invitó a PUCE a participar de la ritualidad en la religiosidad popular –la Novena del Niño–, los cuales se significaban como una manera de incluir a la universidad en la comunidad desde una práctica de fe, como una de las bases centrales de sus relaciones. La ritualidad religiosa no solo tiene relación con las creencias, sino con las negociaciones internas (Giglia, 2000). A través de ella se definen las alianzas, se negocian los espacios y se organizan las prioridades. La participación de PUCE en esa ritualidad enfatiza la construcción de la alianza.

En el caso de *Pechichal*, las prácticas culturales exaltan a la música y los *amorfinos*, por ello con la comunidad se realizaron actividades nocturnas, donde los miembros de la comunidad manifestaban sus dotes musicales, como también la lírica de sus discursos. Los estudiantes también hicieron música, su música, la que proviene de sus gustos y cotidianidad. Algo importante de este espacio es cómo a través del evento público se evidencian las estratificaciones de la comunidad, sus liderazgos y alianzas. Las actividades artísticas no son espacios para construir alianzas, son espacios para ponerlas en evidencia y celebrarlas. A diferencia de Rio Mariano *Tutumbe*, “el momento cultural” es la manifestación de una relación consumada.

En encuentros posteriores los estudiantes hicieron espacios teatrales en *Pechichal* sobre las leyendas quiteñas, de esta manera al hablar de sí mismos las relaciones se democratizaban, rompiendo con la dinámica unilateral de la obtención de datos. El intercambio de las prácticas en ambas comunidades pone en evidencia que dichos espacios no solo describen la cosmovisión en la que se fundan sus relaciones, sino que participar de ellas propicia otro lugar para la academia.

Durante este proceso, se construyeron posibles propuestas de intervención. Tras un año de idas y venidas, entre Río Mariano *Tutumbe*, *Pechichal* y la PUCE, de conversar y de comunicarnos, la realidad de los jóvenes universitarios del PLIUL, en su iniciativa de campo, misma que se desarrolló en 2018, puede caracterizarse, de cara a la relación jóvenes universitarios-comunidad, en una relación de mutuo conocimiento, apostar por dispositivos de mayor presencia y aproximación, y por una estrategia que fortalezca una relación de actores sociales (comunidad-universidad) que se alían en clave de colaboración y aprendizaje mutuos.

3. UNA PROPUESTA DE TRABAJO CON LA COMUNIDAD

Supuesto el proceso de relación y de vinculación entre actores y en la dinámica del PLIUL en la PUCE que extiende la experiencia a una iniciativa de intervención en territorio, precisamente con la finalidad de poner en práctica las capacidades desarrolladas en el programa, los estudiantes de la cohorte 2017 emprendieron en el diseño, desarrollo y ejecución de una iniciativa tejida con la comunidad y sus actores. Así pues esta iniciativa es el resultado del proceso antes descrito y que recogemos a continuación.

El diseño de la Estrategia Jóvenes Involucrados “¡Asúntate!”

Los estudiantes trabajaron desde enero de 2018 en estructurar posibles espacios de trabajo con las poblaciones, poniendo atención a la demanda de ambas comunidades en trabajar con niños y adolescentes en Río Mariano y sólo con niños en *Pechichal*.

En concreto se propusieron y planificaron actividades de integración y recreación con dos grupos etarios: niños y niñas y adolescentes. Fue necesario que las actividades plantearan ciertos rasgos de competencia, disfrute y una posibilidad de ocio; así como también el hacer frente a dinámicas de juego donde se gana o se pierde, y que en el curso de la investigación ya habían situado el rasgo del resolver las diferencias de modo violento y que destapaban otras realidades tanto entre pares como en el seno de sus casas. Con este entendido, se incorporaron elementos de intervención, de manejo de conflictos y tramitación de la frustración además de valoración de lo actuado más que el hecho de ganar o de perder.

Río Mariano *Tutumbe* abre las puertas a una posibilidad de trabajo con niños y adolescente; y *Pechichal* solamente con niños, pues los adolescentes están más en otra dinámica que se relaciona incluso con actividades de consumo de drogas o el buscar en actitudes propias de la edad opciones independientes.

Durante el curso de dos semanas, en el mes de agosto, se organizaron dos equipos que llevaron adelante actividades extracurriculares para los niños en ambos territorios, y una propuesta concreta para los jóvenes en Río Mariano *Tutumbe*.

Se trató de una estrategia de carácter lúdico, no formal, extracurricular, dirigida a niños y a adolescentes en donde se trabajan habilidades de introspección y autoconocimiento, conocimiento del otro, aprendizaje de habilidades no violentas para resolver conflictos, expresión de emociones, conocimiento del propio entorno (físico, ambiental y cultural) y de la realidad mayor (región, país).

Las tardes, después de las clases en los centros escolares, y luego del almuerzo, se desarrollaron las actividades durante dos horas, como un componente extracurricular. El diseño incluía una breve fase de acogida, un juego de integración, una brevísima explicación de la dinámica de la tarde enfatizando cada tarde elementos para tramitar los impulsos de reconocimiento o de frustración en el marco de las actividades lúdicas, así como del carácter del grupo en relación resultados en una actividad de competencia: reconocer el mérito o la ganancia, no burlarse del fracaso o la pérdida en el marco de la empatía y la expresión de sentimientos.

Una fase de proyección lúdica o artística, un juego distensión, una pausa con un refrigerio y un cierre donde la voz de todos y cada uno es expresada y escuchada con el mismo carácter por todos los participantes.

Grupos de 10 o 12 participantes, una vez cerradas las actividades, podían ejercer la escucha y aprender en estas prácticas, a reconocerse, reconocer al otro y vincularse de otro modo: no violento, afirmando el respeto por el otro (en clave de alteridad, cuidado y reconocimiento) y valorando la actividad en tanto hay una ganancia de todos por el hecho de participar en ella.

Esto significó abrir un espacio de escucha y expresión a las jóvenes generaciones de la comunidad, permitiéndoles establecer un vínculo con el

territorio que habitan, las personas que los rodean y construir un relato sobre su realidad, expresarlo y ser reconocidos.

Los equipos vivieron en las comunidades durante dos semanas. Trabajaron las actividades durante dos tandas de cuatro tardes (martes a viernes, después de la escuela y luego de tomar un refrigerio organizado por los Padres de Familia) en la secuencia señalada.

Hubo tres fines de semana que también se incluyeron: el de llegada, el de la mitad de la estancia y el de cierre. El segundo y tercer fin de semana se realizaron actividades de síntesis y también se llevaron a cabo reuniones con los padres y madres de los niños que asisten. La idea fue evaluar, generar referencias de lo abordado en términos de la dinámica que se trabajaba. Finalmente, el tercer fin de semana se hace un cierre celebrativo y se pasa la posta al siguiente grupo del PLIUL que realizaría y viviría su Segunda Inserción en territorio con la consigna de apoyar actividades de aula y extracurriculares y, de paso evaluar la actuación de sus pares de la generación anterior.

Los elementos a considerar en esta experiencia van de la mano de las consideraciones anteriores y estiman el modo en que se aborda y concibe la relación Universidad-Comunidad como una categoría que se ancla en una de las dimensiones sustanciales de la Universidad: la Vinculación con la Colectividad. Implica, en este sentido, el desarrollo de comprensiones en de esta misma dimensión y de competencias y capacidades propias en cruce con la responsabilidad social profesional, la dimensión cívica, la capacidad de trabajar en equipo y la escucha activa en clave de proceso.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El proceso de trabajo realizado en estos años nos invita a mirar algunas ideas conclusivas:

- El movimiento de aproximación *Academia-Comunidad* en territorio teje una relación entre las dos instituciones. Esto provoca un mutuo conocimiento fundamentado en el reconocimiento y en la confianza que se establece al mantener una comunicación y estar pendiente de la misma. La relación se media por la mutua confianza, y esta a su vez se va manifestando en la proximidad, trato, transparencia y respeto a los ritmos de los tiempos, lugares y personas que

intervienen y acuerdan la colaboración. Este proceso se construye tanto en relaciones de uno a uno, como también de manera colectiva, apostando a una lógica de largo plazo y en perspectiva; lo cual implica hacer presencia y no necesariamente orientar la presencia a la tarea sino a la relación misma. Es fundamental el tomar en cuenta las diferencias entre comunidades al elaborar la intervención y en el transcurso de ésta.

- Las *técnicas narrativas* resultan muy interesantes para el acercamiento con poblaciones, La entrevista a base de la conversación, activa un mecanismo de aproximación que está marcado por la presencia de actores locales que abren un contexto y referencia entre los pobladores a quienes representan. El mapeo de recursos debe ir necesariamente anclado a la conversación (entrevista semi-estructurada) de tal suerte que el dispositivo se nutre de una mirada de mayor alcance pues capta otros significados y referencias de contexto que dicen más de lo que el mismo mapa recoge. Es necesario adaptarlo, además, a la realidad lingüística y de contexto para que tenga efectos positivos en la colecta de datos. Luego de esta etapa, en un segundo momento es importante el poder compartir la cotidianidad, por medio del concurso en actividades domésticas y del día a día, se ofrecer y refrenda más referencia para la comprensión de las dinámicas sociales de un territorio.
- Para los jóvenes universitarios, el *descubrimiento de realidades y personas les abre un abanico de posibilidades de aprendizaje* personal, profesional y social que va de lo técnico-científico propio de la formación a la relación cívica y personal como parte de una realidad donde, al ocupar el espacio del visitante, se puede dialogar y reflejar mucha de esa misma realidad en los habitantes y eso genera un efecto en el auto reconocimiento y la colaboración. Los ejercicios de evaluación, introspección y compartir de la experiencia vivida son parte del ejercicio de dotación de sentido y perspectiva de lo que significa tejer una relación donde lo profesional resulta ser un eje más en la aproximación con diversos actores. La guía y sabiduría de los acompañantes y maestros durante la travesía del grupo de estudiantes es de vital importancia a fin de ayudar a simbolizar y canalizar las nuevas experiencias y sentimientos dentro del proyecto vital y el impacto que tiene para los jóvenes vivir experiencias fuera del contexto cotidiano.

- El emprender y sostener la relación a base de un proyecto trabajado con la comunidad es el factor que, a la fecha, sostiene esta iniciativa que no es ya sólo de la universidad, sino de dos: Universidad - Comunidad. De esta manera, vemos como a través del respeto, colaboración y construcción mutua, van tomando forma dispositivos de trabajo comunitarios basados en la articulación de dos ejes: la investigación-acción y el aprendizaje- servicio, dando sentido a un *encuentro sostenido y deseado* por los dos actores: la Comunidad y la Academia.
- La dimensión de Vinculación de la Universidad con la Comunidad, supone el retorno de un saber cuyo punto de partida, aparte del propio de la teorización en el espacio natural de la academia, deviene de la exploración y respuesta que se da a la realidad en la dinámica de la co-construcción; entrando de lleno en la manera en que los estudiantes participan en ella. Para el caso con aproximaciones paulatinas en la construcción de vínculos que, al tiempo de suponer un recoger información en la dimensión investigativa, revierten un aprendizaje que traspasa la vida.
- Finalmente, la iniciativa estudiantil en el margen de actuaciones y toma de decisiones, ciertamente, reviste especial valor pues desarrollan, a más de competencias y capacidades ligadas a su profesión, elementos de trabajo en equipo, a nivel multidisciplinario y que revierten especial acopio de valor en su dimensión social y cívica pues es un modo de actuar en el medio, no solo como sujetos en formación profesional, sino como individuos-ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E.** (2004). *Métodos y técnicas de investigación social IV*. Técnicas para la recogida de datos e información. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Angarita, C.** (s. f.). *LO NUESTRO ES ANDAR* (Herramientas de aproximación a la realidad social).
- Egas, V.** (2013). *Psicólogos fuera de los muros de la consulta: experiencias de orientación psicoanalítica de erradicación de trabajo infantil-proniño*. Quito- Ecuador: SEK.

- Egas, V.** (2016, noviembre). *EL CPsA JUNTO A LA COMUNIDAD ECUATORIANA*. La Revista del Centro de Psicología Aplicada, 1, 7-12.
- García Acosta, V.** (2018). *Los desastres en perspectiva histórica*. Arqueología mexicana, 25(149), 32. Retrieved 10 17, 2018, from Arqueología mexicana: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/479149>
- Geertz, C.** (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Giglia, A.** (2000). *Terremoto y reconstrucción. Un estudio antropológico en Pozzuoli, Italia*. México: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede México.
- Hernández Avendaño, J. Lu., & Díaz Rosales, M. A.** (2015). Aprendizaje situado (segunda). México: Studium Diseño.
- Hernández-Sampieri, R.** (2014). *Metodología De La Investigación* (Edición: 6). McGraw-Hill.
- Jacoby, B.** (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. John Wiley & Sons.
- Kretzmann, J. P., & McKnight, J. L.** (1993). Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets. Center for Urban Affairs and Policy Research, Northwestern University.
- Paredes-Chi, A. A., & Castillo-Burguete, M. T.** (2018). «Caminante no hay [un solo] camino, se hace camino al andar»: Investigación Acción Participativa y sus repercusiones en la práctica. Revista Colombiana de Sociología, 41(1), 31-50. <https://doi.org/10.15446/rcs.v41n1.66616>
- Marvel, D., Salao Sterckx, E., & Vaca Valencia, R.** (2017, mayo). *Mapeo de Recursos Psicosociales*.
- Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario Latinoamericano.** (s. f.). Recuperado 4 de julio de 2018, de <http://liderazgoignaciano.ausjal.net/>

Secretaría de Gestión de Riesgos. (2016). Informe de situación n°71 – 19/05/2016 terremoto 7.8. Recuperado de <http://www.gestionderiesgos.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/05/INFORME-n71-SISMO-78-20302.pdf>

Winnicott, D. (1990). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

HOJA DE RUTA DE LA VINCULACIÓN: DEMOCRACIA Y LEGITIMIDAD¹

Verónica Yépez-Reyes², Juan Carlos González, María del Rocío Bermeo (†)³,
Elizabeth García

Introducción

En América Latina, muchos centros de Educación Superior involucran a los estudiantes en proyectos de extensión y vinculación comunitaria, como lo recoge el estudio de Tapia (2016). En el caso de Ecuador, la participación de estudiantes y docentes en proyectos de vinculación es obligatoria, de acuerdo a lo que establecen los artículos 87 y 88 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010).

El Reglamento de Régimen Académico (CES, 2016)* determina que las instituciones de Educación Superior deberán implementar programas y proyectos académicos de servicio a la comunidad que involucren una combinación de sus tres funciones sustantivas: educación, investigación y vinculación con la sociedad. Según el Art. 94, de las 400 horas de prácticas pre-profesionales que debe cumplir un estudiante en cada carrera, se

1 La versión en inglés de este artículo: “Community Outreach Roadmap: an emerging area of democracy and legitimacy for the Ecuadorian higher education and the third sector”, se presentó en la XIII Conferencia de la International Society for Third Sector Research (ISTR), que tuvo lugar del 11 al 13 de Julio de 2018 en la Universidad Libre de Amsterdam (Vrije Universiteit), Holanda. Su versión original está publicada en Working Paper Series Volume XI https://www.istr.org/page/WP_Amsterdam

2 Veronica Yépez-Reyes, Ph.D., Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador- vyepzr@puce.edu.ec

Juan Carlos González, Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes, Pontificia Universidad Católica del Ecuador- jcgonzalezo@puce.edu.ec

María del Rocío Bermeo (†), Directora de Vinculación con la Colectividad, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Elizabeth García, Facultad de Jurisprudencia, Pontificia Universidad Católica del Ecuador- regarcia@puce.edu.ec

3 Este artículo fue escrito con toda la pasión y vitalidad de nuestra jefa y Directora de Vinculación con la Colectividad, María del Rocío Bermeo quien inesperadamente falleció el 1º de Octubre de 2018. Queremos reconocer la muy importante contribución que ella hizo en el campo de la vinculación, testimonio de su incansable trabajo en la búsqueda de un mundo mejor, más inclusivo y más justo.

*En marzo 2019 se aprobó el nuevo Reglamento al Régimen Académico que flexibiliza las horas de prácticas pre-profesionales. Este artículo fue escrito en mayo 2018, por lo que hace referencia al RRA anterior.

destinan al menos 160 horas a la participación en programas y proyectos de servicio a la sociedad en sectores urbano-marginales y rurales.

Desde los albores de la humanidad, es posible encontrar la figura de los aprendices o pasantes, en distintos campos del saber, de tal manera que el conocimiento ha pasado de una generación a otra. Sin embargo, como Sides y Mrvica (2017, p.1) manifiestan *“el siglo pasado podría haber sido una aberración, un tiempo en el que el aprendizaje se inculcaba cada vez más a través de conferencias y libros que a través de la experiencia”*.

Las pasantías pueden considerarse como aprendizaje a través de la experiencia, un tipo de aprendizaje menos formal, también conocido como “aprendizaje en el lugar de trabajo” (Mathews, 2017). Las pasantías guardan relación directa con la empleabilidad, ya que se convierten en una oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y participen en situaciones de la “vida real”, en las que se pone a prueba su preparación para aplicarla en el lugar de trabajo.

El estudio de Mathews (2017, pp. 84-85) analiza lo que el autor denomina como el “marco de currículo conectado”. Este marco se enfoca en tres áreas de atención: (1) desarrollar capacidades y atributos personales para la vida y el trabajo en un mundo dinámico, (2) sensibilizar a los/las estudiantes en una amplia gama de entendimientos, habilidades, valores y atributos, los cuales llevarán con ellos en su vida profesional, e (3) involucrarse en un diálogo crítico y constructivo acerca de la aplicación ética del conocimiento basado en el servicio a la sociedad.

Dentro del marco de currículo conectado, los y las estudiantes participan en pasantías en organizaciones y empresas, con o sin fines de lucro, así como en dependencias gubernamentales, escuelas y universidades para llevar su conocimiento a la práctica. En la mayoría de los casos, los estudiantes combinan sus pasantías con el horario regular de la universidad, cumpliendo la mayor parte del tiempo ambas actividades satisfactoriamente; esto permite incluso hallar un nexo entre empleabilidad y pasantías.

Como Mathews (2017) sostiene, hay muchas formas de aprendizaje relacionadas con el trabajo. Este estudio se centra en el aprendizaje en programas y proyectos orientados a la comunidad, denominado “aprendizaje en servicio”:

Aprendizaje en servicio. Los/las estudiantes participan en un proyecto basado en la comunidad, generalmente en colaboración con otros estudiantes, por ejemplo, contribuyendo al trabajo de una organización local. El compromiso directo con la comunidad tiene un beneficio mutuo, tanto en los objetivos generales como en el sentido de aprendizaje de los propios programas de estudio. El trabajo puede ofrecer excelentes experiencias de aprendizaje, así como actividades, que son significativas en sí mismas. El análisis reflexivo del proyecto y el papel del/ de la estudiante en éste puede formar parte de su evaluación académica. Da lugar también a criterios de evaluación que permiten aprender de los errores y dificultades, así como de los éxitos alcanzados. (p.91)

Tapia (2016) define el campo de aprendizaje en servicio, como una combinación de servicio comunitario con aprendizaje académico. En la región de América Latina, un primer encuentro sobre aprendizaje en servicio se remonta a Argentina en 2002, en donde varios académicos se reunieron bajo el lema “Aprender sirve, servir enseña”. Esta primera reunión hizo un llamado sobre la necesidad de construir una red que se centre en el aprendizaje en servicio. Poco después, se crea el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, CLAYSS⁴. CLAYSS ha liderado una amplia producción académica sobre el campo del aprendizaje en servicio en la región.

Una de las autores internacionalmente reconocidos en el campo del aprendizaje en servicio es Jacoby (2015), quien define al aprendizaje en servicio (*service-learning*) como “una forma de educación experiencial en la que los estudiantes participan en actividades que abordan las necesidades humanas y comunitarias, junto con oportunidades organizadas de reflexión diseñadas para lograr los resultados de aprendizaje deseados” (p.1).

Un aspecto importante dentro del aprendizaje en servicio se relaciona con la evaluación del programa o proyecto por parte de los participantes. Al reflexionar sobre el contexto y analizar críticamente su participación, son los propios estudiantes quienes están en capacidad de evaluar las actividades realizadas, el contexto y los distintos actores involucrados.

Actualmente, la adquisición de conocimientos a través de la experiencia se revigora en los planes de estudio de las carreras, como dan cuenta estudios realizados en diferentes disciplinas y regiones del mundo (p. ej. Smith-Tolken, 2018; Rodríguez, 2015), y en la reciente feria de buenas

4 <http://www.clayss.org/>

prácticas de vinculación, promovida por la Iniciativa UnOS⁵, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), con la participación de doce universidades e institutos de educación superior y organizaciones de la sociedad civil (OSC) de todo el Ecuador.

Como lo plantea Mathews (2017), estas actividades –favorables para estudiantes, docentes, comunidades y OSC– parecerían, a primera vista, sencillas de implementarse por los beneficios que generan, y en consecuencia, fáciles de incorporarse en los programas de educación superior. Sin embargo, la real implementación de programas y proyectos de aprendizaje en servicio se entrapa en una serie de dificultades, algunas de las cuales se enuncian a continuación:

Primero, el trabajo de campo que se realiza conjuntamente con comunidades urbano-marginales y rurales, en muchos casos implica abandonar el campus universitario, largas horas de viaje, y el trabajo en condiciones a veces difíciles tanto en lo que respecta a comida, movilización y alojamiento. Si bien la mayoría de los estudiantes están prestos a participar en estas experiencias nuevas y emocionantes, la planta docente suele ser menos entusiasta de tomar parte en tales iniciativas. Sin embargo, los docentes desempeñan un papel fundamental como tutores y son los responsables del rendimiento de los estudiantes hacia la colectividad. O'Meara et al. (2011 p.93) sostienen que “los docentes comprometidos –ya sea en el aprendizaje en servicio, la investigación-acción o en prácticas– se involucran en un trabajo muy importante”.

En segundo lugar, para que este proceso sea posible, las comunidades locales y las OSC deben aceptar dar la bienvenida a estudiantes y profesores. Muchos programas de vinculación involucran a las OSC que trabajan en la zona, así como también a los gobiernos locales, por lo que muchas veces los acuerdos deben incluir una aceptación formal, en asambleas comunitarias. Por tanto, de antemano debe hacerse la coordinación con todos los involucrados antes de las salidas de campo, lo que suele requerir del empleo de mucho tiempo y dedicación. Además, el trabajo en campo implica modificar de diversas maneras las rutinas locales diarias. En este sentido, las comunidades y las OSC requieren asignar un tiempo para los visitantes, responder interminable preguntas, visitar recurrentemente

5 La iniciativa UnOS es un proyecto colaborativo de Grupo FARO, Fundación Esquel y la PUCE, cofinanciado por la Unión Europea cuyo objetivo es incrementar las capacidades en la sociedad civil y posicionar la agenda ciudadana en el espacio público, a través del fortalecimiento de los vínculos entre Universidades y OSC. <http://www.unos.ec>

sitios clave y mostrar, una y otra vez, actividades diarias, y más bien triviales, a los recién llegados.

Tercero, y más importante, es que tanto los estudiantes como los docentes participantes deben conocer los valores, objetivos y propósitos del programa de vinculación, incluyendo un profundo conocimiento del contexto, para poder abordar el proyecto con una mente abierta, humilde y respetuosa. Las comunidades y las OSC también deben tener claro el alcance del proyecto, los resultados a esperar y el aporte acordado como contrapartes.

Para ahondar sobre estos temas, a través de la metodología cualitativa de estudios de casos (Yin, 2014), se exploran dos de los proyectos de servicio comunitario que lleva adelante la PUCE (sede matriz) y que involucran a docentes, estudiantes, administrativos, comunidades y gobiernos locales y OSC. El propósito de este artículo es evidenciar el aprendizaje que se obtienen al dejar los claustros de la universidad y desarrollar actividades académicas en el campo. Este artículo busca dar respuesta a la pregunta de cómo plantear una hoja de ruta de la vinculación que abarque un desarrollo transformador, más inclusivo y culturalmente apropiado.

1. DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y VINCULACIÓN

A partir de 2010, la LOES establece como requisito obligatorio para los estudiantes de educación superior participar en programas de servicio comunitario. De esta manera, las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y vinculación adquieren un mismo peso.

Sin embargo, esta propuesta tripartita aún no es reconocida íntegramente en la educación superior y la docencia suele ser considerada como la tarea fundamental de la universidad (Jarrín, 2018, p.12). Ahora bien, la vinculación con la colectividad en programas que combinan docencia, investigación y vinculación, en el caso de las universidades miembros de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL), ha sido una práctica habitual basada en los criterios jesuitas de responsabilidad social universitaria (AUSJAL, 2014).

En particular en la PUCE, el modelo educativo se orienta a la formación integral del estudiante, centrado en las capacidades intelectuales, culturales,

morales y espirituales para la transformación social. El modelo educativo se basa en el Paradigma Pedagógico Ignaciano, PPI (Ortiz, Fernández y Yáñez, 2015) con el objetivo de lograr resultados de aprendizaje tanto en clase como en la vida diaria, al capacitar a los estudiantes para el servicio, como lo establece su lema “ser más para servir mejor”.

El PPI es un modelo pedagógico que pretende la aplicación de la visión ignaciana al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este paradigma no implica en sí mismo una metodología pedagógica sino un nuevo enfoque, un particular modo de proceder compatible con otros sistemas pedagógicos. La constante interacción de momentos de experiencia-reflexión-acción, orientados y dirigidos, concretizan en un proceso pedagógico sistemático, los valores y principios que fundamentan una visión o manera de ver y percibir la vida, propios de las instituciones jesuitas (REI, 2014).

La aplicación del PPI busca una formación integral de la persona humana, la cual implica el desarrollo de la mente, el corazón y la acción como una forma de transformar la realidad (REI, 2014). De ahí que, toda experiencia significativa en la educación superior se propone como una articulación entre cinco componentes fundamentales: un análisis crítico de la realidad y de la historia, una experiencia vivencial en el contexto que marque el sentir de los actores, una reflexión crítica y profunda sobre la experiencia, un accionar eficaz y de alta capacidad técnica para la transformación social y un proceso de evaluación y sistematización constante para transferir el conocimiento, difundir los aprendizajes y medir el impacto social.

El modelo de aprendizaje se basa en una articulación armónica y equilibrada de la enseñanza, la investigación y la vinculación. La **docencia** implica el desarrollo de competencias profesionales, a través de diferentes metodologías pedagógicas y de educación de adultos. La **investigación** trata de la experimentación, la reflexión, la producción y la aplicación del conocimiento, mediante la innovación, las técnicas y tecnologías orientadas hacia el desarrollo. La **vinculación** es la razón de ser de la universidad, constituye el propósito profundo de la enseñanza y la investigación combinadas; es la incidencia para transformar la realidad cotidiana a través de buenas prácticas: llegar a comunidad y transferir conocimientos. En otras palabras, sin un desarrollo curricular apropiado y sin buenas prácticas de investigación, no es posible la vinculación.

El modelo de gestión de la vinculación de la PUCE apunta hacia una experiencia de aprendizaje significativo (Figura 1). Se basa en el Modelo

Educativo de la Universidad (PUCE, 2017), las Políticas Generales de Vinculación (PUCE, 2018) y los criterios de Responsabilidad Social Universitaria, RSU (AUSJAL, 2014). El modelo se lleva a la práctica a través de proyectos de desarrollo sostenible basados en la comunidad en zonas urbano-marginales y rurales, y con comunidades en situación vulnerable y grupos de atención prioritarios. Los proyectos comunitarios promueven la solidaridad, la igualdad y la equidad social dentro del campo de la responsabilidad social universitaria.

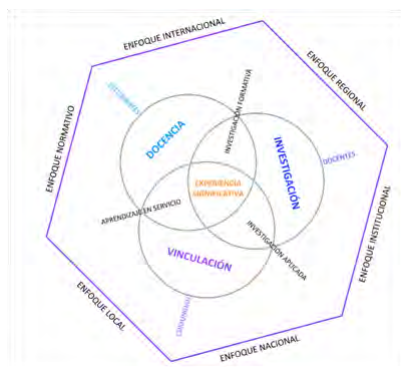


Figura 1: Integración de las funciones sustantivas de la educación superior en la PUCE para una experiencia de aprendizaje significativo

El modelo articula la docencia, la investigación y la vinculación, para que los estudiantes puedan lograr una experiencia de aprendizaje significativo y, de esta forma, convertirse en ciudadanos activamente comprometidos con la sociedad. En proyectos de vinculación, la enseñanza debe enfocarse en desarrollar las competencias profesionales de los estudiantes, promoviendo el análisis crítico para la solución de problemas reales.

En una perspectiva histórica, la comprensión del aprendizaje-servicio en la PUCE se construye sobre una serie de metodologías de diferentes disciplinas, sólo para nombrar unos pocos:

- a) “Aprender haciendo” metodología desarrollada por la Escuela de Ciencias Agrícolas y Ambientales de la PUCE Sede Ibarra (ECAA), desde 1997. Esta propuesta establece un modelo de educación dual basada en el modelo educativo del Zamorano de Honduras⁶, y la incorporación de una formación integral a los estudiantes;

6 “Aprender Haciendo” es el modelo pedagógico empleado por el Zamorano, Honduras <https://issuu.com/zammonoticias/docs/ee-modelos-zamorano-2> Retrieved 05.27.2018

- b) Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la AUSJAL (2014). La RSU es el marco conceptual del Programa de Liderazgo Ignaciano Universitario (LULI) el cual proporciona a los estudiantes una experiencia significativa, profesional y humana basada en el aprendizaje que brinda el trabajo en equipo y la espiritualidad *“conecta el ‘desplazamiento’ de los estudiantes [hacia otras realidades] con las personas y sus cotidianidad”* (Marvel, Andrade, Egas y Salao, 2018);
- c) la metodología del área del IDIS hospitalario y comunitario –integración de docencia e investigación en servicio– de la Facultad de Medicina. Apoya la adquisición de conocimientos, aptitudes y destrezas en aspectos del manejo bioético, médico, sanitario y psicosocial, desarrollando actitudes de compromiso, respeto, cooperación y trabajo en equipo, solidaridad, creatividad, espíritu crítico, investigativo y democrático.
- d) la metodología de investigación-acción (Ander-Egg, 2003; Grodos y Mercenier, 2000; Lewin, 1946) puesta en práctica por el Laboratorio de los Paisajes Vivos de la Facultad de Arquitectura (ver sección 5.1). Esta metodología ha sido también adoptada por la escuela de postgrados del Instituto de Salud Pública. Como sugieren Grodos y Mercenier (2002, p. 38) *“la investigación-acción mejora la ISS [investigación de sistemas de salud] colocando al investigador en el mundo real de los complejos sistemas sociales y humanos”*.
- e) Voluntariado Universitario Ignaciano (VUI), desde su lanzamiento en 2014 ha involucrado a cientos de estudiantes. Como comenta el Padre Guevara *“lo hacen, y aquí viene lo realmente sorprendente, por pura gratuidad, sin que su motivación sea canjear su labor por horas que le representen el cumplimiento de requisitos para su graduación, menos aún, por remuneraciones económicas”* (PUCE, 2016).

El aprendizaje en servicio fomenta la reflexión crítica y el compromiso responsable de los estudiantes con la transformación social. El aprendizaje en servicio debe su base teórica a la escuela de la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005). La pedagogía emancipadora de Freire, más allá de un modelo de aprendizaje, es un esfuerzo crítico y político para el cambio social. Freire considera que el diálogo es la esencia de la educación, y la educación es un instrumento para la práctica de la libertad porque el diálogo solo es posible, si está lleno de palabras destinadas a transformar la realidad y cambiar el mundo.

En el mismo sentido, Thomson, Smith-Tolken, Naidoo y Bringle (2011) analizan el papel que juega el aprendizaje en servicio en la educación superior. Los autores ilustran diferentes modelos de aprendizaje en servicio en distintos contextos, los cuales fortalecen las relaciones entre la academia y la sociedad civil. Es precisamente el grado de integración dentro de esta relación, lo que posibilita las buenas prácticas de aprendizaje en servicio.

El aprendizaje en servicio es solo una fase del modelo, como se muestra en la Figura 1, y todas sus fases deben orientarse a su consecución, para alcanzar una experiencia de aprendizaje significativo. Alrededor del modelo se encuentra el marco legal y normativo a nivel local, nacional e internacional, el cual posibilita su funcionamiento.

2. HOJA DE RUTA DE LA VINCULACIÓN

En el modelo de gestión de la vinculación, las interrelaciones entre todos los elementos son fundamentales. Por ejemplo, a través la vinculación con la colectividad es posible fortalecer la investigación y proporcionar ajustes a los planes de estudio académicos. El aprendizaje en servicio es entonces un elemento de importancia para conseguir un buen desempeño profesional con conciencia social.

Dentro de los “parámetros generales para una buena práctica de aprendizaje-servicio en proyectos comunitarios sustentables” (Campo, 2015), la propuesta de una hoja de ruta de la vinculación menciona siete características principales (Figura 2):



Figura 2: Hoja de ruta de la vinculación

1. Un proyecto debe comenzar con un **diagnóstico** de lo real, concreto dimensionado de las necesidades de intervención. Una vez identificadas, estas necesidades determinan los objetivos del proyecto y objetivos, las características de las soluciones propuestas, los fines de transformación y los criterios de sostenibilidad de los procesos de desarrollo social participativo en el mediano y largo plazo.
2. El proyecto debe promover el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes cumplir con los requisitos académicos, pero también asegurar que los conocimientos adquiridos a través de la investigación conduzcan efectivamente hacia la **reflexión crítica**. A través de la reflexión crítica, los estudiantes pueden desarrollar competencias genéricas tales como trabajo en equipo, comunicación asertiva, manejo de tecnologías, autonomía, creatividad y sensibilidad, investigación, aprendizaje de habilidades específicas de su campo profesional, responsabilidad social y ambiental, ética y valores humanistas. La reflexión crítica promueve también la asertividad en los estudiantes y la compasión, entendido así la realidad de la comunidad como algo propio. De esta manera, los estudiantes están en capacidad de proponer soluciones más contextualizadas (Ríos, González, Armijos, Borja y Montaña, 2016). Adicionalmente, los resultados del proyecto requieren superar la fragmentación curricular, en busca de soluciones transdisciplinarias y holísticas que conecten distintas áreas del conocimiento dirigidas a alcanzar los objetivos macro del desarrollo sostenible.
3. Un proyecto basado en la comunidad debe comprender **procesos participativos**, involucrando a diferentes actores: estudiantes, profesores, comunidades y sociedad civil. Al respecto, Ríos et al., (2016) son particularmente conscientes de la importancia de trabajar con todas las partes interesadas, respetando y aceptando las capacidades del “otro” con un profundo compromiso por asegurar una comunicación de dos vías basada en el diálogo horizontal, la constante retroalimentación y evaluación de los procesos. La participación de los *stakeholders* debe tener lugar durante todas las fases del proyecto. Además, debe darse la entrega oportuna y en el tiempo acordado de los productos y resultados pactados, para mantener un buen clima de trabajo con la satisfacción del trabajo bien hecho (Rodríguez, 2014).
4. Un proyecto comunitario debe tener relación directa con los **procesos internos** de la institución, de tal modo de asegurar recursos y capacidades para la realización del proyecto. La función de la gestión

interna es la de cumplir con el marco legal necesario para proyectos de vinculación; también es responsable de establecer procedimientos de gestión, fijación de horarios de alumnos y profesores y coordinar todas las actividades formales con las contrapartes (p. ej. firma de acuerdos, compromisos, facturas, etc.).

5. El propósito del proyecto es definitivamente una transferencia bidireccional de **conocimientos**. Los proyectos deben ser consecuentes con todas las posibilidades para impartir y recibir diferentes tipos de conocimiento en diferentes momentos y niveles. Este aspecto tiene una relación directa con el sentido de poner las cosas en común: dar y recibir. El doble sentido de comunicar y aprender de la retroalimentación recibida. Este es el momento para celebrar los resultados de las aventuras compartidas entre *stakeholders*.
6. Un sexto elemento se refiere a la **sostenibilidad**, que resulta de la realización de las cinco características anteriores. La permanencia del proyecto en el tiempo podría permitir la renovación constante de equipos de trabajo y la apertura de nuevos campos profesionales que aborden otras necesidades detectadas a nivel comunitario que podrían generar una mayor participación social asegurando el “empoderamiento de las partes interesadas” (Ríos et al., 2016), así como mayor impacto y participación.
7. Finalmente, la séptima característica se refiere a los resultados del proyecto, cuyo objetivo es transformar la realidad, en pos del cambio social. En este momento, la **sistematización** de la experiencia y su **difusión** permiten compartir los resultados alcanzados, promocionarlos y replicarlos en otros contextos. Además, la sistematización es útil para la difusión y el reconocimiento público a través de publicaciones académicas y culturales, cooperación interinstitucional, subvenciones y premios.

Como se dijo anteriormente, la vinculación en el Ecuador es una actividad curricular fundamental, en la que participan todos los estudiantes, indistintamente de su campo de estudios. Por esta razón, no se trata de una actividad opcional en la que toman parte solo aquellos estudiantes que tienen apego y disposición para el trabajo con comunidades vulnerables, rurales o urbano-marginales, como es el caso de programas de vinculación de universidades extranjeras que promueven optativas para trabajar en proyectos de servicio comunitario.

La fortaleza del modelo de gestión de la vinculación en la PUCE reside en la generación de proyectos que involucren a equipos multidisciplinares y que promuevan el diálogo entre distintas áreas del saber. Se trata de propuestas integrales encaminadas a la participación de todos los involucrados, para lograr una verdadera transformación social, a través de procesos de planificación, implementación, monitoreo y evaluación. De esta manera, son estudiantes de todos los campos del saber quienes llegan a comprender los problemas acuciantes de nuestra sociedad, y las instituciones de educación tienen el reto de ofrecer una respuesta integral a las problemáticas.

La hoja de ruta de la vinculación no termina con la entrega de los productos acordados inicialmente, sino que continúa a través del monitoreo de la transferencia de procesos, el empoderamiento y la autonomía de la comunidad. De esta manera, las prácticas asistencialistas con una única perspectiva de ayuda pertenecen al pasado. Los proyectos actuales son esencialmente transformadores y participativos.

3. DEMOCRACIA Y LEGITIMIDAD DE LA VINCULACIÓN

El Estado ecuatoriano tiene como mandato garantizar el respeto, la protección y promoción de los derechos humanos reconocidos en los instrumentos internacionales y en la Constitución a las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades, a fin de alcanzar el buen vivir y lograr la dignidad humana. Además, la norma constitucional incorpora los derechos humanos del buen vivir, identifica derechos a grupos de atención prioritaria por situación de vulnerabilidad, entre otros.

El Ecuador es un país en el que conviven varias culturas, esta diversidad es indispensable gestionar desde el diálogo, la participación, inclusión y compensación (Reasco, 2011). En el ejercicio de los derechos se ha identificado también la importancia de aplicar otros enfoques transversales de manera obligatoria, se debe mencionar el enfoque de género, inter-generacional, etnia, movilidad humana y discapacidad (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 156).

Las acciones de vinculación con la comunidad que se desarrollan desde las instituciones de educación superior, se ajustan a estos enfoques y aseguran a las personas y comunidades, iguales derechos y oportunidades incluso en la toma de decisiones, sin discriminación pero, cuando

es necesario, con un trato diferenciado precisamente para alcanzar una igualdad real y la aplicación de medidas de acción afirmativa con el indispensable balance entre inclusión social y autonomía:

La noción de derechos humanos no puede desligarse de la lucha de diversos colectivos humanos por revertir relaciones de poder desiguales en las que la relación de alteridad está marcada por la exclusión, “invisibilización”, el trato como inferiores, la asimilación forzada, la explotación, etc. (Salgado, 2013, p. 14)

En este contexto, el trabajo desarrollado desde la PUCE ofrece una respuesta a las necesidades de las comunidades con una perspectiva de justicia social. En cada caso de estudio, la participación activa y opinión de las personas de la comunidad es valorada y tomada en cuenta. Se han superado visiones de asistencialismo para reconocer que el espacio de aprendizaje en servicio y los conocimientos compartidos generan resultados de doble vía. Más aún, es importante entender que en el centro de esta reflexión está el reconocimiento de lo que se entiende por dignidad humana:

...la dignidad humana está vinculada con tres ámbitos exclusivos de la persona natural: la autonomía individual (materializada en la posibilidad de elegir un proyecto de vida y de determinarse según esa elección), unas condiciones de vida cualificadas (referidas a las circunstancias materiales necesarias para desarrollar el proyecto de vida) y la intangibilidad del cuerpo y del espíritu (entendida como integridad física y espiritual, presupuesto para la realización del proyecto de vida). (...) Los ámbitos de protección de la dignidad humana, deberán apreciarse no como contenidos abstractos de un referente natural, sino como contenidos concretos, en relación con las circunstancias en las cuales el ser humano se desarrolla ordinariamente. (Corte Constitucional de Colombia, sentencia T-881-02⁷)

Los equipos de trabajo de cualquier disciplina deben comprender a profundidad el alcance de cada derecho y sus características de igual jerarquía, interdependencia e indivisibilidad, especialmente respecto de los derechos económicos, sociales y culturales, si bien éstos tienen predominio, no se puede descuidar los derechos vinculados con la vida, integridad y seguridad personal y a diversas libertades.

7 Disponible en www.corteconstitucional.gov.co

El concepto de comunidad es clave también para comprender el alcance del trabajo de vinculación desde la universidad. En el sentido jurídico, de acuerdo a lo explicado, la comunidad es titular de derechos, y en los casos que corresponda a un pueblo (ejemplo: afro-descendiente o montubio) o a una nacionalidad (indígena) no solo deben garantizarse los derechos individuales, sino también los colectivos.

En consecuencia, la legitimidad que se requiere durante los procesos de vinculación universitaria, depende de cómo se garanticen los derechos, que no se subsana con la participación de algunas personas que representen a la comunidad sino verificando que existan condiciones democráticas desde el diseño hasta la evaluación de la intervención.

Esta legitimidad de las universidades para proponer y promover una gestión transformadora y significativa con las personas y comunidades, en el caso de la PUCE, responde a una estrategia en dos sentidos: (a) por una parte se orienta desde el desarrollo integral de sus estudiantes a proyectarlos hacia una sociedad que demanda profesionales con conciencia social y con ética para comprender las realidades y necesidades sociales más allá de una ley, una política pública una disposición o una coyuntura. Se debe mirar desde una perspectiva de responsabilidad con el otro. (b) la responsabilidad de la PUCE, se enmarca en los lineamientos de desarrollo internacional, tiene entre los objetivos de vinculación trabajar por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que guían la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, desde un enfoque de desarrollo, social, económico y ambiental.



Figura 3. Democracia y Legitimidad de la Vinculación

La Figura 3 ilustra la vulnerabilidad que sitúa a la población en un piso mínimo, que es precisamente el eje central de los ODS, que procuran superar esta situación, para “no dejar a nadie atrás” y proporcionar una vida digna para todos (Gordillo, 2017). En la actualidad, la planificación de la vinculación con la colectividad apunta a los ODS, especialmente al ODS 4: Educación, ODS 5: Equidad de género, ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico, y ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas.

Sobre la integración de la toma de decisiones y la participación, un enfoque interesante de vinculación en el Ecuador es la llamada Iniciativa UnOS financiada por la Unión Europea. Esta iniciativa, que vincula universidades e instituciones de educación superior con las organizaciones del tercer sector, se desarrolla a través de tres componentes interrelacionados: (a) investigación y diálogo, (b) fortalecimiento de capacidades, y (c) plataforma de difusión comunitaria. En este proyecto, la PUCE representa a las universidades e instituciones de educación superior del país, mientras que dos ONG, Grupo Faro y Fundación Esquel, representan a las OSC. El objetivo del proyecto es construir una agenda de investigación participativa sobre las OSC basada en el diálogo y la creación de propuestas compartidas; promueve la capacitación a través de una escuela ciudadana para miembros de las OSC y promueve la construcción de una plataforma digital para compartir capacidades y experiencias entre las OSC y las universidades. Dentro del último componente, la Iniciativa UnOS estableció acuerdos con dos redes locales: REUVIC, la red ecuatoriana universitaria de vinculación con la colectividad y la CEOSC, la confederación ecuatoriana de organizaciones de la sociedad civil.

Un hito de la Iniciativa UnOS ha sido la feria de Buenas Prácticas (BP) de Vinculación (abril de 2018) que contó con la participación de doce universidades y OSC de diferentes regiones del país que participaron con proyectos concursantes para el premio de BP. El cumplimiento de los pasos de la hoja de ruta de la vinculación fueron evaluados en los proyectos participantes, lo que garantizó un real cambio social, transferencia de conocimientos, aprendizaje a través del servicio, la investigación formativa y la adquisición de una experiencia de aprendizaje significativo tanto para los universitarios cuanto para las OSC y las comunidades. Además, a través de esta exposición fue posible diseminar los resultados de los proyectos dentro de círculos académicos y permitir que las OSC y las instituciones de educación superior conozcan otros proyectos y enfoques, ver espacios posibles de involucramiento y establecer alianzas para proyectos conjuntos en un futuro próximo. Es importante mencionar que

esta feria permitió al equipo de PUCE reevaluar la hoja de ruta de la vinculación a la que se hace referencia en este documento (Figura 2).

4. CASOS PARADIGMÁTICOS DE PROYECTOS EXITOSOS DE APRENDIZAJE EN SERVICIO

Yin (2014), uno de los más reconocidos teóricos de la metodología del estudio de casos, propone una definición en dos sentidos: por un lado, se centra en el alcance del estudio de caso, sugiriendo que se trata de una investigación empírica que analiza a profundidad un fenómeno contemporáneo ubicado en su entorno real, y por otro lado, se enfoca en las características del estudio de caso, en donde no se hace una distinción marcada entre contexto y fenómeno, lo que implica, como resultado, muchas variables de interés y múltiples fuentes de evidencia con datos convergentes que se enriquecen con otras propuestas teóricas, para su recopilación y análisis.

Flyvbjerg (2006) analiza diversas formas de muestreo, así como diferentes estrategias para la selección de casos: una de ellas es la elección de casos “paradigmáticos”. Casos paradigmáticos son aquellos en los que “resaltan las características más generales de las comunidades en cuestión” (p. 427). Como afirma Flyvbjerg, no existe un estándar en los casos paradigmáticos porque estos establecen la norma y son fáciles de distinguir, al brillar con luz propia.

Sobre la base de la investigación de estudios de casos, este artículo presenta dos casos que ilustran los componentes del modelo de gestión de la vinculación: el *Laboratorio de los Paisajes Vivos* y el *Proyecto de Servicio Comunitario “Desarrollo Endógeno de Sigchos y Chugchilán”*.

4.1 Estudio de Caso 1: Laboratorio de los Paisajes Vivos Sanos

El Laboratorio de los Paisajes Vivos Sanos es un proyecto de investigación-docencia-vinculación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la PUCE, el cual plantea la crianza del paisaje como una estrategia para mejorar las relaciones socio-culturales de los habitantes con su entorno y darle sentido al desarrollo humano sostenible de las comunidades. A partir de la simbiosis entre el concepto occidental de paisaje y los principios de vida de la cosmovisión andina, en especial el principio

del vínculo y la reciprocidad (*ayni*⁸) se pretende fomentar la idea de que el paisaje no es un marco natural paisajístico sino una conexión profunda entre la cultura, las costumbres, los rituales, el territorio, el espacio y los recursos naturales de la comunidad (Borja, 2012)

Desde la investigación, el Laboratorio explora y profundiza en el estudio, catalogación y valoración de los paisajes vivos a través de una serie de indicadores cualitativos y cuantitativos que pretende identificar las unidades ambientales que permitan recuperar y reforzar las expresiones culturales autóctonas y endógenas de cada territorio. De igual forma, el área de investigación del Laboratorio define las líneas conceptuales y de acción para el desarrollo de proyectos tanto en el área de docencia como de vinculación.

El Taller de Arquitectura (Armijos, Borja, González, Montaña, Ríos, 2016) es el espacio de docencia del Laboratorio, donde los estudiantes trabajan con la guía de un docente, miembro del equipo de investigadores del proyecto y a través de la metodología de la investigación-acción-participación (Ander-Egg, 2003) en propuestas de proyectos semilla⁹ desarrollando a lo largo de un periodo académico los principios conceptuales del Laboratorio, contrastándolos con las problemáticas sociales y las necesidades de las comunidades urbano marginales y rurales con las que se trabaja.

La importancia de este Taller radica en la formación de estudiantes que asimilan procesos de trabajo poco lineales y convencionales tanto dentro como fuera del aula y que permiten una constante retroalimentación e interacción con la comunidad. La “experiencia vivencial” (AUSJAL, 2014) de encontrarse con la comunidad para la cual diseña le da al estudiante la oportunidad de ser partícipe y sensibilizarse frente a las necesidades sociales para así, corresponsabilizarlo por las decisiones de diseño que se toman de manera conjunta y que deben alinearse a la visión de la crianza del paisaje propuesta por el Laboratorio.

8 Palabra quechua relacionada con reciprocidad y la complementariedad, específicamente asociada a momentos de apoyo y dificultad.

9 Un proyecto semilla es un proyecto primigenio que responde al diálogo y demanda de la comunidad. En estricta definición son anteproyectos arquitectónicos cuya función es activar el imaginario de los habitantes para fomentar su empoderamiento en el desarrollo de propuestas más concretas y realizables con la colaboración del Consultorio de Arquitectura del Laboratorio de los Paisajes (Armijos et al., 2016)

El Taller de Arquitectura ha trabajado en dos comunidades de manera profunda y sostenida en el tiempo, primero en la parroquia La Merced dentro del Distrito Metropolitano de Quito, y en la parroquia rural de Cotogchoa en el Cantón *Rumiñahui*. En ambos casos se ha trabajado con los miembros del Gobierno Autónomo Descentralizado de cada parroquia y se ha podido exponer diferentes ideas de infraestructura para los proyectos priorizados de los Planes de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de sus planificaciones estratégicas. Dos de los proyectos más representativos de este proceso son *“Los paisajes de recuperación de la quebrada Suruhuayco”* y *“Mirador del Barrio El Pino”*, ambos proyectos en Cotogchoa (Armijos et al., 2016).

Las estrategias generales del Taller de Arquitectura del Laboratorio van desde las conferencias magistrales sobre los principios conceptuales de los Paisajes Vivos Sanos, pasando por visitas exploratorias a las comunidades para levantar información, percepciones y sensaciones del espacio, hacer análisis, interpretación y diagnóstico situacional con esa información, realizar socializaciones y mesas de discusión con la comunidad para definir criterios de diseño arquitectónico y priorización de soluciones, elaborar alternativas arquitectónicas con definición técnica de cada uno de sus componentes, hasta entregar a conformidad estos proyectos semilla tanto a la Universidad como a la Comunidad en sendas exposiciones que pretender comprometer a los actores sociales para continuar con los procesos en el siguiente escalón del Laboratorio: el Consultorio de Arquitectura.

Dentro del área de vinculación del Laboratorio se gestionan los proyectos semilla, provenientes del Taller de Arquitectura y otros proyectos que son requeridos directamente sin pasar por el área de docencia. Esta gestión comprende procesos de diseño más avanzados que requieren respuestas “profesionales” de parte de los estudiantes y docentes a cargo. El Consultorio de Arquitectura es el espacio fundamental del Laboratorio, donde todas sus actividades adquieren sentido y donde se transfiere de manera clara directa y sincera la visión de la arquitectura como una oportunidad para la crianza de paisajes vivos sanos hacia la comunidad.

En el Consultorio de Arquitectura se trabaja con la metodología del Arquitecto Intérprete construida por el Laboratorio a partir de las propuestas de la Arquitectura Participativa de García Ramírez (2012), el método Arquitectos de Familia de Livingston (2006) y la investigación-acción-participación, entre otras. Esta metodología plantea la necesidad de diseñar

la arquitectura con la participación de la comunidad para lograr una adecuada apropiación de los espacios y un empoderamiento consciente de los procesos de gestión del desarrollo social.

El Arquitecto Intérprete no hace arquitectura de la comunidad, pues no es un arquitecto subalterno limitado a responder lo que la comunidad le exige. Tampoco hace arquitectura para la comunidad pues no se trata de imponer criterios desde una visión vertical de la arquitectura. El Arquitecto Intérprete hace arquitectura *con* la comunidad, lo cual implica relacionarse con ella, comprenderla, intercambiar experiencias, tener un aprendizaje mutuo y llegar a respuestas consensuadas de arquitectura. La arquitectura con la comunidad significa interpretar técnica y acertadamente el imaginario y la forma de ver y entender el mundo de las comunidades y relacionarlo con la idea de crianza del paisaje propuesta por el Laboratorio (Ríos et al., 2016)

La estrategia fundamental de los proyectos realizados en el Consultorio está dividida en tres fases: 1) informar sobre el proceso y comprometer a la comunidad para su participación en el proyecto, 2) diagnosticar la situación y proponer soluciones a las problemáticas identificadas, y 3) entregar los proyectos pactados y valorar el proceso participativo. En cada una de ellas se logra consolidar la metodología propuesta y que se resume en 7 puntos característicos:

- Arquitectura con la comunidad.
- Respeto a los saberes del otro, corresponsabilidad.
- Asumir la realidad de la comunidad como propia.
- Darle importancia al proceso de diseño.
- Retroalimentación permanente en el proceso participativo.
- Empoderamiento de la comunidad, apropiación de los procesos.
- Entrega simbólica y celebración del proceso.

Desde el Laboratorio de los Paisajes Vivos se mantiene la convicción de que para lograr la transformación social hace falta romper los paradigmas tradicionales y demostrar con acciones concretas que se puede lograr el impacto social a través de la reflexión crítica y la participación en procesos sostenidos sin irse en contra de los estándares preestablecidos para la convivencia social. Sin embargo, siempre es necesario el cuestionamiento y la propuesta de adaptar lo regulatorio en la medida de ir logrando el desarrollo humano sostenible.

4.2 Estudio de Caso 2: Proyecto *Chugchilán*

El proyecto de servicio comunitario “Desarrollo Endógeno de Sigchos y *Chugchilán*” lo lleva adelante la Facultad de Medicina de la PUCE desde el año 2016. Con el fin de responder a las diferentes necesidades y solicitudes de la comunidad, el proyecto hoy en día involucra además de Medicina, a las facultades de Enfermería, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Humanas, Economía, Comunicación, Lingüística y Literatura, y Arquitectura, Diseño y Artes. El proyecto se desarrolla a través de tres componentes: (1) Salud escolar y comunitaria, (2) Desarrollo de la comunidad de Guayama, y (3) Paisajes vivos.

San Miguel de *Chugchilán* es una parroquia ubicada en el cantón Sigchos, provincia de Cotopaxi, a una altura de entre 2800 a 3800 msnm., en los páramos andinos. *Chugchilán* es mayoritariamente una zona agrícola y ganadera. Su población está compuesta principalmente por grupos indígenas *kichwa* y mestizos. Según Espinosa (2015), el cantón presenta altas tasas de necesidades básicas insatisfechas, bajos niveles de escolaridad (39% de la población no terminó la escuela primaria), altos niveles de analfabetismo (24.6%), altas tasas de inseguridad alimentaria y desnutrición (43% de los hogares presentan inseguridad alimentaria severa), problemas sanitarios como la falta de agua potable y eliminación de desechos sólidos, y altas tasas de desempleo y migración.

Ahora bien, las tasas de desempleo deben analizarse dentro del contexto estudiado, ya que una vez en *Chugchilán*, se puede observar que la gran mayoría de la población –incluso niños y niñas– trabaja la tierra que es muy productiva, cría ganado y animales menores y realiza actividades en los hogares. La vida del campo es muy dura y no da tregua, por lo tanto, las altas tasas de desempleo solo podrían referirse a formas contractuales formales de trabajo, mas no a una real desocupación de la población (Yépez-Reyes, 2018).

En los últimos años, en la zona se desarrolló un proyecto asociativo para promover el cultivo y procesamiento de chochos (*Lupinus mutabilis*), que al momento agrupa a más de 250 familias campesinas que buscan, a través de ella mejorar los precios al dar valor agregado a su producción. Adicionalmente, el gobierno autónomo descentralizado (GAD) de *Chugchilán* apuesta en la actualidad por el turismo, con propuestas de turismo comunitario desde diferentes comunidades de la parroquia.

El proyecto *Chugchilán* pone especial énfasis en el aprendizaje en servicio, como el punto de encuentro entre la docencia y el aprendizaje basado en los problemas y necesidades de la comunidad. En este sentido, se han desarrollado diferentes tipos de actividades con las comunidades locales, el sistema de salud, las unidades educativas, el GAD y las OSC.

Esta sección se enfoca solamente en el primer componente del proyecto: salud escolar y comunitaria. En 2017, este componente llevó adelante principalmente dos actividades: (1) implementación de un modelo de salud escolar y (2) campaña de higiene y lavado de manos. Estas dos actividades surgen como respuesta a los resultados de las primeras acciones del proyecto en comunidades y escuelas de *Chugchilán* en 2016, que evidencian la necesidad de realizar jornadas de promoción y prevención de salud con toda la población.

Las actividades desarrolladas en 2017 se dirigieron a dos unidades educativas completas —una en la cabecera parroquial de *Chugchilán* y la otra en la zona de *Chinaló Alto*— y a la escuela básica de la comunidad de Guayama San Pedro. Previo a las salidas de campo, se gestionaron los permisos en las dependencias regionales tanto de salud como de educación para poder ingresar a los centros educativos e instalar un laboratorio móvil en sus instalaciones.

Simultáneamente en la PUCE arrancó el proceso de conformación de equipos de estudiantes de Medicina, Bioquímica Clínica, Nutrición y Comunicación. Funcionarios de la Dirección Intercultural de Educación, del Ministerio de Educación, dictaron un taller a los estudiantes sobre buenas prácticas de higiene y técnicas para trabajar con niños, niñas y adolescentes. En un segundo taller dentro de la universidad, se trabajó los contenidos para una campaña de promoción de salud y los componentes del modelo de salud escolar, y un tercer encuentro giró en torno al aprendizaje en servicio, a cargo de la Dirección de Pastoral Universitaria, que permitió reflexionar sobre la importancia de la actividad, el contexto y los resultados propuestos en el marco del PPI.

La primera salida de campo se realizó en febrero de 2017, con el fin de diagnosticar y conocer de primera mano la realidad de las unidades educativas y el contexto de *Chugchilán*. Mediante diferentes técnicas de investigación cualitativa: observación, grupos focales con estudiantes de las tres unidades educativas seleccionadas, entrevistas a profesores, padres y madres de familia y autoridades, se recopiló la información

necesaria para construir la campaña de salud e higiene escolar. La salida de campo también permitió tomar contacto con directivos y profesores, y organizar las actividades para la ejecución del modelo de salud escolar que se desarrollaría durante la siguiente visita.

a. Modelo de Salud Escolar:

El modelo de salud escolar comprende cuatro fases:

- 1. Autorizaciones.** En el caso de los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años, un requisito indispensable es la autorización por escrito de sus representantes legales para la realización de exámenes (consentimiento informado). Para ello, no basta con el envío escrito de hojas de autorización, sino que es necesaria la convocatoria a reunión a los padres y madres para explicar verbalmente los objetivos, procedimientos, entrega de resultados y las acciones posteriores a seguir.
- 2. Fichas de salud escolar.** Con los consentimientos informados en mano, un segundo paso es abrir una ficha de salud para cada estudiante de la unidad educativa. Estas fichas de salud escolar, realizadas por estudiantes de Medicina, corresponden a una historia clínica que contiene información básica de identificación, antecedentes familiares y personales, el examen rutina que incluye un examen físico, visual y auditivo; altura y peso e información nutricional realizada por estudiantes de Nutrición, y exámenes de laboratorio identificando parásitos intestinales y anemia, realizados por estudiantes de Bioquímica Clínica.
- 3. Análisis.** El tercer paso consiste en verificar la información recopilada, analizar los resultados y enfocarse en los problemas identificados que requieren algún tipo de atención particular, sea por parte de las autoridades del colegio como la derivación de los casos de atención, al Subcentro de Salud.
- 4. Resultados.** El cuarto paso es la entrega de los resultados a las comunidades involucradas. Esto incluye presentar y entregar las bases de datos y el análisis de los resultados tanto a las escuelas para su seguimiento, como a los padres y madres, para que puedan tomar las medidas apropiadas en las situaciones identificadas. Los resultados también se entregan al Distrito Escolar, que se encarga de coordinar las actividades con los servicios regionales de salud. De esta manera, la universidad trabaja de la mano con el sistema nacional

de salud y escolar. Las fichas de salud se guardan en los portafolios de cada estudiante en las escuelas, para que puedan volver a evaluarse en el futuro, y dar seguimiento a los problemas de salud y educación que requieran atención especial.

b. Campaña de higiene y lavado de manos

- La campaña de higiene y lavado de manos se diseñó con una duración de una hora académica (40 minutos) para desarrollarse en cada aula de las unidades educativas. Las actividades incluían juegos, pintura y dramatizados de radio con el mensaje del lavado de manos e higiene personal.
- Las actividades se desarrollaron simultáneamente por 3 equipos conformados por cinco estudiantes de Medicina y Comunicación, a fin de cubrir todos los grados de cada unidad educativa, en un solo día.
- Previamente, un piloto de la campaña se realizó en una escuela urbana en Quito, para evaluar su eficacia antes de salir al campo y para que los estudiantes universitarios adquirieran confianza con la práctica.

En marzo de 2017, la Unidad Educativa Comunitaria intercultural bilingüe *Túpac Yupanqui*, ubicada en *Chinaló Alto* recibió, la visita de 31 estudiantes y profesores de la PUCE. De acuerdo a lo planificado, simultáneamente se desarrolló la campaña de higiene y se implementó el modelo de salud escolar.

Los niños en *Chinaló Alto* tuvieron un día muy ajetreado. Todo el barullo resultante de las diferentes actividades y la presencia de estudiantes universitarios en la escuela, resultó ser favorable para el equipo de Bioquímica Clínica, que pudo hacer análisis de sangre a los niños, que fueron motivados con actividades lúdicas y se relajaron, para aceptar el pinchazo de la aguja para las muestras de sangre. Esto fue un resultado inesperado y definitivamente, positivo. Los siguientes días, la campaña de higiene se llevó a cabo en los otros dos centros educativos; esta vez, los equipos estuvieron conformados solamente por estudiantes de Comunicación, mientras que el modelo de salud escolar continuó con los estudiantes de Medicina, Nutrición y Bioquímica Clínica, en *Chinaló Alto*, para atender a todo el estudiantado.

Las fichas de salud escolar señalan una serie de problemas de salud en todas las escuelas, tales como parasitosis, violencia, embarazo adolescente,

desnutrición, enfermedades de la piel, epilepsias, visión, pérdida de audición y otras discapacidades (Moreano & Yépez-Reyes, 2018).

En respuesta a ello, la Facultad de Medicina elaboró a fines del año 2017, junto con el Distrito de Salud de *Sigchos*, un programa de capacitación dirigido a Técnicos de Atención Primaria en Salud (TAPS), que son los encargados de realizar acciones de promoción y prevención de la salud, incluyendo visitas domiciliarias a todas las familias de la parroquia, con el apoyo de médicos y enfermeras locales, y CSO de *Sigchos* y *Chugchilán*.

Este programa de capacitación se encuentra en funcionamiento desde febrero de 2018, e involucra a profesores y estudiantes de Medicina y Nutrición, pero también de otras áreas como Diseño, Literatura, Comunicación, Arquitectura, Química y Turismo, ya que muchos problemas estructurales, culturales y sociales pueden abordarse desde diversos campos con un enfoque interdisciplinario de aprendizaje en servicio.

DISCUSIÓN

Desde un punto de vista estructural, juntar a la investigación, con la docencia y la vinculación con la colectividad se vuelve un proceso complejo debido a múltiples factores, pero principalmente se entrapa en procesos burocráticos lentos, largos y demandantes. La integración real de las tres funciones sustantivas de la universidad depende tanto de la gestión interna como de la ruptura de los paradigmas convencionales de docentes, estudiantes, personal administrativo y de las comunidades involucradas.

Una de las dificultades encontradas se relaciona con una respuesta débil de la administración interna de la universidad para organizar los horarios de los participantes y poner a disposición de los proyectos de vinculación los recursos económicos y materiales necesarios. Los espacios formativos fuera del aula dependen de los horarios y de la disponibilidad de recursos para la implementación de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Es importante destacar que el modelo de gestión de la vinculación de la PUCE se basa en el modelo de RSU de AUSJAL, el cual habla de cuatro funciones sustanciales de la educación superior, y no solo de las tres principales: la enseñanza, la investigación y la vinculación. La cuarta función de AUSJAL implica la gestión interna, que se considera tan importante como las otras tres, para poder realizar un trabajo conjunto.

De esta manera, considerar la gestión interna como una cuarta función sustantiva y de igual peso que las otras tres, podría ser la clave para subsanar este problema.

En términos generales, este proceso de integración investigación-docencia-vinculación ha sido lento y difícil pues a pesar de la directriz de la Universidad en su Modelo Educativo, la integralidad depende de otros factores administrativos y de ruptura de paradigmas convencionales. Los estudiantes pueden asimilar los conceptos y tener una reflexión crítica sobre los procesos, pero la concreción en campo de estas reflexiones es débil y merecen más atención de parte de los docentes, quienes se convierten en tutores y responsables de los estudiantes en territorio. Por otra parte, la visión paternalista que tienen las mismas comunidades impide lograr su participación de forma activa en los procesos, no se logra su compromiso, ni su empoderamiento, ni la apropiación de los procesos de una manera definitiva. A esto se suma que los tiempos entre la Comunidad y la Academia casi nunca coinciden y el acompañamiento desde la Universidad suele diluirse en el camino. Así mismo, la validación de estos procesos debe darse desde los entes reguladores de la Educación Superior y de los Gobiernos Seccionales pues ninguno de estas propuestas llega a ser válida si no se tiene la aprobación o aceptación de Municipios, Entidades de Control, Regulación, etc.

Como se mencionó anteriormente, el proceso de vinculación con la comunidad es lento, lo cual no debe necesariamente considerarse como algo indeseable, no obstante debe ser tomado en cuenta. El papeleo, tanto en el lado académico como con los entes gubernamentales, las OSC y las comunidades consume mucho tiempo y, en ocasiones, supera las posibilidades y tiempos académicos. Un tiempo extendido de los proyectos de vinculación permite a los estudiantes ser parte de las actividades, fomenta el compañerismo entre los participantes: estudiantes, profesores y comunidad, y entre los propios miembros de la comunidad (CSO, funcionarios públicos y actores individuales).

La hoja de ruta de la vinculación tiene la intención de juntar a las instituciones de educación superior con las comunidades locales y trabajar con ellas y no para ellas. De esa manera, juntas en proyectos conjuntos, las propuestas apuntan hacia un desarrollo transformador más inclusivo y culturalmente apropiado. Además, como se evidenció durante la feria de buenas prácticas, la posibilidad de compartir los resultados de los proyectos permite identificar las brechas y las necesidades que deben

apuntalarse. Sin embargo, la hoja de ruta es un diseño, una propuesta teórica que necesita de una participación constante, tenaz y persistente, así como una evaluación continua por parte de todos los *stakeholders*, para poder evidenciar resultados exitosos en el mediano y largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, E.** (2003). *Repensando la Investigación-Acción Participativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen Hvmnitas.
- AUSJAL.** (2014). *Políticas y Sistema de Autoevaluación y Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL*. Córdoba: EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Borja, K.** (2012). *Criar Paisajes Vivos, una manera de aprehender los paisajes andinos. El Caso de San Isidro de El Inca*. (doctoral), Universidad de San Sebastián. , País Vasco, Spain.
- Campo, L.** (2015). *Evaluar para mejorar los proyectos de aprendizaje servicio en la universidad*. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 1, 91-111.
- CES.** (2013). Consejo de Educación Superior. Reglamento de Régimen Académico Codificado. RPC-SE-13-No.051-2013.
- Espinosa, G. e. a.** (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Cantón Sigchos*. Sigchos: GAD Municipal de Sigchos, Cotopaxi Retrieved from http://app.sni.gob.ec/sni-link/sni/PORTAL_SNI/data_sigad_plus/sigadplusdiagnostico/0560001190001_consolidado%20Diagn%C3%B3stico%20Sigchos_15-03-2015_20-43-37.pdf.
- Flyvbjerg, B.** (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245 doi:10.1177/1077800405284363
- Freire, P.** (1985). *Pedagogía del oprimido* (35.ed. ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
- García Ramírez, W.** (2012). *Arquitectura participativa: las formas de lo esencial*. *Revista de Arquitectura de la Universidad Católica de Colombia* (14), 4-11.

- Grodos, D., & Mercenier, P.** (2000). *Health systems research: a clearer methodology for more effective action* (Vol. 15). Belgium: ITGPress.
- Jacoby, B.** (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*. USA: Jossey-Bass.
- Jarrín, F.** (2018). *Competencias y responsabilidad social de los estudiantes universitarios en el Ecuador*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- Lewin, K.** (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 34-46. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Livingston, R.** (2006). *Arquitectos de familia: el método: arquitectos de la comunidad*. Buenos Aires, Argentina.: Nobuko
- LOES.** (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial N°298.
- Marvel, D., Andrade, S., Egas, V., & Salao, E.** (2018). *A Values-based Approach to Interdisciplinary Collaboration in Global Service-learning*. Ponencia presentada en V Global Service-Learning Summit: Dignity & Justice in Global Service Learning, University of Notre Dame.
- Mathews, T.** (2017). *Connecting academic learning with workplace learning*. In D. Fung (Ed.), *Connected Curriculum for Higher Education* (pp. 84-100): UCL Press.
- Moreano, M., & Yépez-Reyes, V.** (2018). *Chugchilán: un enclave cálido en el páramo andino*. *Buenas Prácticas de Vinculación con la Colectividad de la PUCE 2017*, 64-77.
- O'Meara, K., Sandmann, L., Saltmarsh, J., & Giles, D. E. J.** (2011). *Studying the Professional Lives and Work of Faculty Involved in Community Engagement*. *Innovative Higher Education*, 36(83). <http://doi.org/10.1007/s10755-010-9159-3>
- Ortiz, S., Fernández, J. L., & Yáñez, C.** (2015). *La Pedagogía Ignaciana. Las Competencias Profesionales de la Carrera de Enfermería y el Desarrollo de un Modelo de Servicio*. Quito: Centro de Publicaciones PUCE.

- PUCE.** (2016). *Memoria Institucional VUI 2014-2016*. Retrieved from <https://es.calameo.com/books/004880026b4450d2ff454>
- PUCE.** (2017). *Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Quito: PUCE.
- PUCE.** (2018). *Políticas Generales de la PUCE*. Quito: PUCE.
- Reascos, N.** (2011). *La cultura, las culturas y la identidad Estado del país. Informe cero*. Ecuador 1950-2010 (pp. 23-28). Quito: Activa.
- REI.** (2014). *Proyecto Educativo Institucional de la Red Educativa Ignaciana del Ecuador*. Quito: Secretaria de Educación de la Provincia Ecuatoriana de la Compañía de Jesús.
- Ríos, R., González, J. C., Armijos, E., Borja, K., & Montaña, M.** (2016). *Estrategias para el Arquitecto Intérprete: El Consultorio en el Laboratorio de los Paisajes Vivos*. Arquitecturas del Sur, 34(49), 22-31.
- Rodríguez, M.** (2014). *El Aprendizaje-Servicio como una estrategia metodológica en la Universidad*. Revista Complutense de Educación, 25(1), 95-113.
- Sides, C., & Mrvica, A.** (2017). *Internships: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Smith-Tolken, A.** (2018). *Developing a Substantive Theory of Service Interactions between University Students and Third Sector Organisations*. Ponencia presentada en la 13. Conferencia Internacional del ISTR, Amsterdam 10-13 Julio.
- Tapia, M. N.** (2016). *Inserción curricular del aprendizaje-servicio en la Educación Superior*. Buenos Aires: Ediciones CLAYSS.
- Thomson, A. M., Smith-Tolken, A. R., Naidoo, A. V., & Bringle, R. G.** (2011). *Service Learning and Community Engagement: A Comparison of Three National Contexts*. VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations, 22(2), 214-237. doi:10.1007/s11266-010-9133-9

Yépez-Reyes, V. (2018). *Analfabetismo digital: una barrera para las narrativas transmedia y el diálogo social al margen de la industria cultural*. Razón y Palabra, 22(2_101), 285-301.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5th ed.). London: Sage Publications.

DEVELOPING A SUBSTANTIVE THEORY OF SERVICE INTERACTIONS BETWEEN UNIVERSITY STUDENTS AND THIRD SECTOR ORGANISATIONS

Dr. Antoinette Smith-Tolken¹

Introduction

The concept 'service' has many meanings and is best understood if coupled with a prefix or suffix that contextualise it. In a grounded theory study, the actions of four interacting stakeholders in service related processes were analysed by applying a grounded theory methodology. The students from a university, the staff who facilitate their learning, the representatives of third sector organisations and community members they served were involved in the study. The focus was on the meanings that each of these groups connected to the processes of interaction with each other. Students and university staff offered service as a way to gain experience of real life situations and community organisations received them to have extra hands with the expectation of receiving scholarly or other creative inputs. A theoretical grounding for these interactions between the four groups of people was developed.

The study findings revealed that each of the groups developed their own meaning about their context and their motivation for engaging. Through interaction, they developed meanings together and finally those meanings led to collaborative reciprocal benefit for all involved. The theory that was developed is service interactions are grounded in a cyclical interchange of social commodities within a meaning-making context. The social commodities may be tangible or intangible and might manifest in new ideas and projects, but it might also lead to innovation, greater sustainability and the enhancement of existing processes in the third sector. In this paper, the substantive theory is applied to volunteerism where students engage in service activities without a link to the curriculum. The meaning and effectiveness of philanthropy is questioned as it implies a unidirectional giving of wealth, time and skills. However, when all parties involved, grow and benefit by the interactions, the outcome is more sustainable with

1 Dr. Antoinette Smith-Tolken, Ph.D., Director of Social Impact, Stellenbosch University, South Africa- ASMI@sun.ac.za

longevity of impact for the parties involved. The study shows that students doing service work as part of a curriculum, also do volunteer work and derive learning other than academic learning.

Literature overview

The different constituencies in Higher Education (HE) Community Engagement (CE) and scholarly literature interpret the term ‘service’ in the HE context differently. Macfarlane (2007) categorises service into what he calls the “most common” distinctions, namely “internal” (in university communities) and “external” (non-university communities) service forms (Macfarlane, 2007:47). Macfarlane (2005) reports on a survey amongst 21 academics from five geographic regions worldwide and identifies five distinguishable interpretations of service within his distinction between internal and external service.

- The **first** equates service with administration covering the “maintenance” duties of courses and research;
- The **second** views service as the servicing of students as clients;
- While the **third** views it as collegial support provided to developing scholars in the form of mentoring;
- The **forth** is often referred to as “public or community service” and referred to in the same way as the obligation to colleagues, but as a service to the wider society in the form of voluntary work or charity work that does not necessarily relate to scholarly activities;
- The **fifth** interpretation sees service as integrated learning by integrating service into the curriculum through a variety of initiatives (Macfarlane, 2005:168-171).

What is evident in MacFarlane’s study though, is that service tends to be associated with internal rather than external service in an HE setting. Even in the South African (SA) context, there is evidence of academic staff who consider service activities in their academic department, the recruitment of students, service on academic committees or the reviewing of publications as community engagement (SU, 2009b). One

could attribute this to the ambiguity about the meaning of the term. Strengthening the argument about the ambiguity of the term service, Schnaubelt and Statham (2007) posit that service in a scholarly context is difficult to define, because it is vague and appears to be detached from intellectual work. From a perspective that service in a scholarly context equates CE, they found that the institutional context shaped the perceptions of academic staff on what service entails. Civic-orientated universities interpret service as widening access, participation and promoting social justice (Macfarlane, 2007).

Michigan State University refer to its service mission as ‘public service’, but Church (2001) states that they could just as well have called it engagement as it refers to service actions outside the academic community and are integrated into the scholarly work of both staff and students.

In the SA context, access and participation are also valued, but they are concomitantly related to improving service delivery to marginalised communities as promoted by transformation legislation and the early literature on community service in SA (Perold, 1998; CHE, 2006). In Perold (1998) the definition of AmeriCorps is used to explain service; it is defined as “an activity which is undertaken for reasons other than financial reparation and which contributes to the overall well-being of the community” (Perold, 1998:30).

The University of the Free State (UFS) gives the following context-related definition of service:

“In the context of social transformation, “service” at a higher education institution can be defined as social accountability and responsiveness to development challenges through the key functions of teaching and research in close cooperation with local communities and the service sector in a spirit of mutuality and reciprocity” (UFS, 2006).

The first part of the definition equates service with the responsiveness on an institutional level necessary for engagement practice and which seems to lean towards the interpretation of partnership in the SA context or articulate intention to collaborate. At the same time, the definition perpetuates the ambiguity of the term, but it does highlight the contributory role of the institution as well as the benefit for teaching, learning and research, pointing towards the intended reciprocity. The UFS has recently changed their term to community engagement.

Bender (2008b) links to the fifth interpretation in the Macfarlane study (2005), and advocates integrating service into the curriculum through a variety of initiatives and labels it as curricular CE. Smith-Tolken and Bitzer (2015) focus on CE in teaching and learning and unpacks the concept “scholarly service”.

At Stellenbosch University (SU), volunteerism is framed as engaged citizenship, while student volunteerism is defined as a structured, co-curricular learning experience; staff and alumni volunteerism as instances of responsible active citizenship; and public service rendered by SU staff based on their fields of expertise increasing the capacity of societal organisations and institutions.

In this study, the focus was on service as an activity between university staff and students and external organisations and their constituencies, with a preference for scholarly-based actions, both curricular and co-curricular, embedded in the generally accepted three core functions of a university namely teaching, research and CE.

What is clear from the above discussion is the extensive discourse about service and at the same time, the little attention devoted to clarifying its meaning as applicable to external non-academic communities. In the following sections, I give an outline of the research design and how service interactions provided rich data about the interactions between four stakeholder groups namely, staff, students, community organisation representatives and community members. In the section below, the confusion between service and partnerships is highlighted.

Service through partnership

The notion of partnerships through which service actions should be facilitated, is a contentious issue. According to Jacoby (2003:6), it is paramount that service-learning (a pedagogical approach to curricular-based service) be grounded in a network of ‘authentic, democratic, reciprocal partnerships’. Jacoby defines a partnership as a close mutual cooperation between parties who have common interests and responsibilities and who share privileges and power (Jacoby, 2003:7). From a community development perspective, Bowen (2005) concurs with the definition of collaboration, but contends that partnerships denote a more mutually interdependent relationship among actors who are equal (Bowen, 2005).

A controversial issue is that reciprocity is regarded as a key characteristic of the partnership relation. This presupposes that benefits are equally distributed amongst all stakeholders, which Jones quotes the Kellogg Commission on:

“Such partnerships are likely to be characterised by problems defined together, goals and agendas that are shared in common, definitions for success that are meaningful to both university and community” (Jones, 2003:152).

However, she acknowledges that prevailing practices are in stark contrast with this ideal, and cites Bringle, Games and Malloy (1999:9): “Communities cannot be viewed as pockets of needs, laboratories for experimentation, or passive recipients of expertise”. Bowen (2005) posits that collaboration is a “midpoint on a continuum from cooperation and partnerships” (Bowen, 2005:74). In this sense cooperation denotes working in close proximity with one another, exchanging information, but not interfering in or overlapping with each other’s work. I suspect that using the term ‘partnership’ in micro-level collaboration is overplaying the meaning of the relationship. Collaborative patterns on this level are shaped by the individuals who manage them and open up the potential for a fair amount of differentiation. A study on collaboration in the context of healthcare teamwork, displaying a number of similarities to the collaboration between universities and community organisations on a micro-level, developed a definition of collaboration, which I have adapted here:

“Collaboration is optimally a synergistic process involving interactions between individuals with various roles, working to create shared understandings in order to provide a cohesive outcome. These interactions are guided and influenced by formal and informal processes, and rely on input from personal and discipline or professional perspectives, together with individual capabilities” (Croker, Higgs & Trede, 2009).

The focus in this definition is on individuals who work toward cohesion in what they do and within their respective contexts. McNall et al. (2009:319) adds to the clarity by listing the characteristics of effective partnerships as: cooperative goal setting and planning; shared power, resources and decision making; group cohesion; and partnership management.

If applied to this paper, volunteers come with their own background and motives to third-sector organisations to offer their service. Consequently, structuring the process of volunteerism is paramount and role-definition, planning together and carefully utilising resources seems to be good approach to volunteerism. The structuring of processes entails finding coherence between what role the volunteer sees for herself at the organisation and the opportunity that the organisation has for volunteers.

Research design

The study follows a qualitative research methodology and the approach is explorative and inductive with an emerging character. The purpose of the study was to explore and generate a theoretical framework for scholarly-based service actions and processes based on the grounded theory approach, a methodology in social science that generates theory from data systematically gathered and analysed through the research process (Babbie & Mouton, 2007; Denzin & Lincoln, 2008). Scholarly-based in this context mean the service is related to academic knowledge as well as tacit knowledge. In this paper the focus is on the meaning-making of the four groups during their service interactions to answer the questions:

- What do staff, students and community partners understand by the term “service”?
- What meanings and actions are developed through this understanding of service in terms of change and opportunities?
- Which processes emanate from these joint meanings?
- What are the key outcomes of developed meanings?

In qualitative research, the researcher strives towards understanding the meaning people construct about their experiences. ‘*Emic*’ refers to looking through the eyes of the actor in the situation versus the researcher’s sole interpretation (*etic*) (Denzin, 2001; Merriam, 2002b). Interaction is the capability of mutual action between individuals and was the focus of the study. For humans interaction is symbolic, involving the use of language, and it is therefore referred to as ‘symbolic interaction’ (Denzin, 2001). The *emic* perspectives constituted actors’ interpretations of interaction. It was therefore fitting to develop an understanding of what constitutes service-related interactions and how they took place in the individual settings as perceived through the perspectives of staff, students and community actors. The data were mainly derived from unstructured

interviews where the respondents are probed to speak freely about their experiences and meanings they derived from it. The interviews were transcribed and analysed by firstly identifying action codes for each of the actor groups and then relating them to each other to form focused codes. The focused codes assisted in forming phrases. This was followed by combining codes into phrases that became categories. By relating categories, themes emerged into a process that define the emerging theory. The formed themes were clustered into a framework according to the Paradigm Model of constant comparison. The “Paradigm Model” in GTM (Strauss & Corbin, 1990:99) is an analytical schema that provides five features for constant comparison, which enhances density and precision. It provides a scheme according to which themes may be organised namely conditions, actions, strategies and consequences.

Theory formation

The theory was formed by connecting the concepts that emerge. The first concept interchange was defined as: mutual interaction which is reciprocating or exchanging (especially information and knowledge). It included giving to or receiving from one another, or reversing (a direction, attitude or course of action) together. The figure below depicts the interactions between the different actors namely, University staff (US), community organisation representatives (COR), community members (CM) and students (ST).

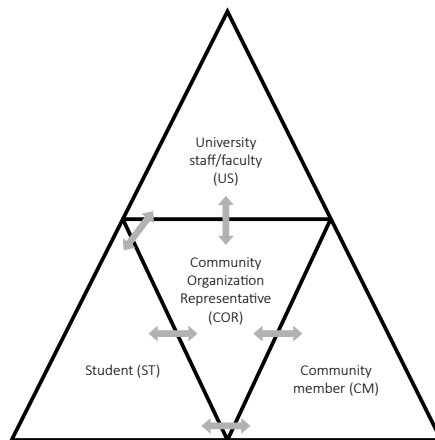


Figure 1: Depiction of the interchange process

The interchange of information and knowledge between all the actors, occurred and interchanging through mediation, negotiation, structuring and monitoring. Organisational and action designing were necessary for this interchange to take place, both of which were negotiated through agreements on how to establish and maintain the conditions most conducive to engagement through service activities. In practice and at the specific university where the study took place, students are grouped to interact with a specific school or organisation where they spend a number of hours at the site on a weekly basis. They have to write a proposal about their project including a budget, which is negotiated with the particular organisation and assessed by a university staff (US) member of the university who manages volunteerism.

Organisational conditions also needed to be conducive to student-community interaction facilitated by the US. The US offer service of students and community organisation offer their capacity to accommodate them. Students bring fresh ideas and community organisation representatives (CORs) share their practical expertise. Community members make themselves available for student interaction, students receive information from which they learn, and communities receive social commodities such as advice, enabling activities and tangible information documents, while students learn new skills and create new knowledge. The graphic below depicts this process.

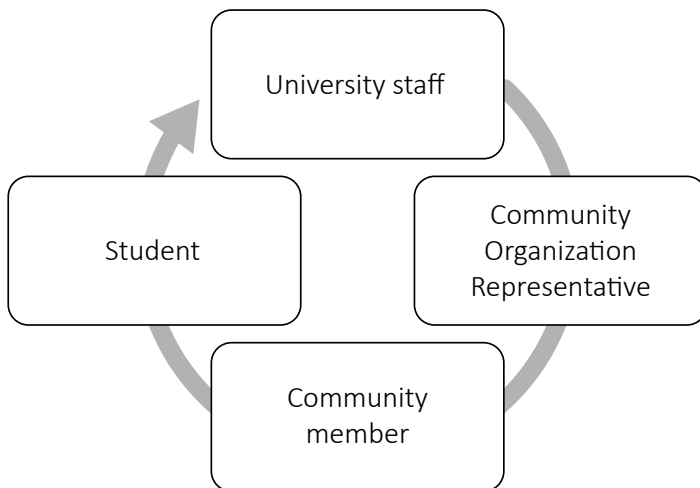


Figure 2: Cyclic Interchange between actors

Physically the contact between all four types of actors was cyclical, as depicted in Figure 2, rather than continuous. The cycle may be reversed to any side as in some cases the students work directly with the public. In other cases a community organisation mediates the service. These cycles were induced by some of the actors being dependent on the actions of others: the US depends on the COR to mediate placements, while during student-community interaction there was back-and-forth movement of students between university and community site. Students executed their actions in cycles at the university with USs or at the sites with CORs and CMs. The cyclical character of the interaction is also applicable to the service terms being limited to the academic year, which caused a new cycle to start every year or semester, according to the particular structure.

In this emerging theory, the point of departure was that 'service' proved to be a construct rather than a concept as its meaning was defined by the context in which it was used. Macfarlane (2007) concurs with this perspective: "As a result of the variety of university traditions from which the concept stems, it naturally means different things to different people" (Macfarlane, 2007:47). Service therefore had to be defined very specifically to elucidate its meaning accurately. Furthermore, it emerged that service in a community setting was based on a one-on-one or group relationship rather than on an institutional policy or arrangement, which emphasized the importance of the meaning-making in these relationships. The notion of partnerships in CE based on collaboration also proved to be illusive and each of the actor groups had their own motives driving their actions.

In the next section, the focus is on the narrative data that illustrates how the theory may be applied to volunteer work.

Applying the theory to volunteer work

In a volunteer context, the cycle starts in August of every year when there is a handing over of student leadership. The new students are trained for volunteer work and the previous group conclude their cycle before the examination period that starts in October of every year. The new group then has a few months to prepare their proposals for implementation early in the following year. In order to provide an ongoing engagement with organisations, staff members meet with organisations to do a checking

in of the work and engagement of the outgoing students. Unresolved issues, unmet goals and possible changes in the organisation that may influence student engagement are discussed and the cycle for the new year planned. The incoming group of students then do an environment scan on the reports from the outgoing students and compile a proposal for the new year. These proposals are negotiated with the staff coordinator for volunteerism. Students also use the break for fundraising for the organisations with whom they engage.

Key concept “Service”

Exploring the construct “service” specific meanings were derived. The analysis of service led to the concept of scholarly or tacit-based service by students and staff. The relationship between university actors and the third-sector organisation was then analysed as formed through agreement and the character of that relationship described as an interchange of social commodities. The key key concept of the theory is applied to volunteerism below.

Respondents were probed about their understanding of service and through what actions and processes it takes place. What evolved is that service may be an ‘indirect service’ through a project that is initiated with, and for the benefit of, the community.

²US: “My perspective is the goal is not rendering (*sic*) service but it being mutual and getting benefit from the project. Otherwise it is charity” (UM1E1).

Students (ST) may also provide a ‘direct service’ through a walk-in type of setting where the goal is for students to make a connection to real life situations and the public receives a free service.

US: “[W]e see it as important that they get a real-life experience which is close to what happens out there so they can make the transition to the practice as easy as possible. To do that they have to see real clients with real problems. So for us to offer that to them we need to render a service to the public” (UW2E).

2 US (university staff) COR (community organisation representative); CM (community member); ST (student).

It is important to note the mutuality in the previous quote and the metaphorical visualisation as a balancing scale in the one below:

US: "I see it like a scale with the one side being the student that has to learn and this is what they have to learn, these are the things they need to be exposed to and experience. But while they experience it, they have to on an equal level render a service on the basis of the needs of the community" (US4E).

Service was used intermittently with interaction and was not considered viable in relation to community work if it was not a two-way motion. One US saw service as "almost a by-product of interaction" (UM1E1).

Another perspective came from the CORs, who had their own interpretation of service. The majority of CORs felt they also render a service to the student and the university by allowing them to work in the community setting and develop a sense of social responsibility. A community leader said:

CM: "I would not say that it is a service that is being rendered. I think it is a mutual interaction. Right in the beginning you will remember that I said on the one hand we would like to help the children, but on the other hand like I said the one hand washes the other and the students should also get something out of it." (CS4C2).

Sometimes students' presence disrupts the normal routine, and time and effort are invested in guiding and overseeing students, but the majority indicated that, given time, service becomes meaningful for ST, COR and CM. One COR who has worked with six different SU departments over many years said:

COR: "When I think of service I think of rendering a meaningful task which could be for the organisation or directly to the [CM]. I feel if I render a meaningful task to someone then I would say that is service".

A colleague from the same organisation echoed this view:

COR: "I feel that if the service is not rendered mutually, then also it is not a service, because I think that both parties should benefit. I feel that it is not reciprocal if growth does not occur on both sides" (CM1M6, Respondent 2).

In a teaching and learning context, service of students are interpreted as 'scholarly service', as academic or codified knowledge was seen as a prerequisite to service being useful, but in volunteer work the service is equally seen as useful when it benefits both student and third-sector. Volunteer work offered tacit knowledge and skills that is shared and transferred to others in society.

Students feel that they bring their whole person to a service context, using their tacit knowledge which they learned outside of the university context. A student articulated her perspective as follows:

ST: "I think service is to go out into circumstances where you have never been before and to learn through that and also to make your knowledge and skills part of their environment and their circumstances so that they can learn from what you can offer to them" (UM1S2).

The category 'scholarly service activities' emerged (distinguishing it from other forms of service) with the following properties:

- A direct service to and with a community member that mostly involves his or her specific concerns;
- An indirect participation (bringing leadership, knowledge and skills to the table) as part of a project and where more than one person or group is involved and where everyone involved works together on the outcome;
- Codifying lessons learned from practice transformed into knowledge;
- Specific academic knowledge being applied in the setting based on the goals of the community organisation or need of the community member is a prerequisite;
- Tacit knowledge application alone is considered a non-scholarly action, but as an important addition to academic knowledge;
- Skills emanating from academic knowledge were highly rated, but most respondents accepted that students would not have well developed skills as skills acquisition was part of the academic goals that originally prompted the involvement of students in the community;
- Both parties should be able to acknowledge benefits, of which 'meaningful' was perceived as the most important attribute. Meaningful indicated growth for both parties;
- Growth was measured according to the skills and insights that the actors took away from the action.

When mirroring this description against volunteer work, students who bring scholarly knowledge, also brings tacit knowledge as confirmed by the quote from the student. Student, who has worked in organisations as part of their studies, often continues their work at the same organisation as volunteers. I consequently defined volunteer service activity as:

The act of applying a mix of implicit and codified knowledge in a community setting, directly or indirectly, focused on the agreed goals or needs of all actors while ascertaining growth through the acquisition of skills and an enhanced understanding of the meaning-making content by all the actors involved.

At the same time 'community service' developed into a new meaning of the 'community' offering the service. In the context of scholarly service actions, the community actor offers a service to the university actor by accommodating and engaging with them. This leads to the conclusion that there is also an interchange of volunteer and community (organisation) reciprocal service.

Key concept: Interchange through agreement

143

As scholarly service in teaching and learning, volunteer activities take place through a two-way motion defined as 'interchange' as well as the earlier contention of cycles of mutual interaction (moving back and forth). The metaphorical scale vision of equality in benefit is also not the case in volunteer work, as evidence in the data proved that benefit was not always equally distributed amongst actor groups. The 'shared vision' property of collaboration (according to Bowen, 2005) emerged as contentious due to the sometimes-diverse intentions of participants in the process despite their agreement on the meanings and the process. CORs' and CMs' primary vision was focused on improving community life and easing their task in doing so, while STs' focus tended to be balancing other academic work with community responsibilities from which they were to learn:

ST: "[Y]ou need to balance your studies with the intensity of the clients who call you all the time to find out what happened with their problem" (UW2S1).

Students do not always keep to their agreements when personal issues or academic work puts them under pressure. There proved to be "joint

strategies to address concerns" (Bowen, 2005:74). These strategies were 'joint' but the concerns were rather those of the CM and not of the student. The student's focus on the concern was to apply knowledge to solve or change the concern. Some characteristics of partnerships such as 'cooperative goal setting and planning' and shared resources and decision making' surfaced, but I deduced from the data that actions between the four actor groupings were linked by agreements rather than partnerships, as argued earlier in the literature overview. Some US however, insisted that their relationship with the community organisation was a partnership despite the lack of a binding contract or permanence.

Contrary to conception of partnerships as interdependent relationships, the data showed that agreements were constantly mediated by the different actors guided by a set of parameters in terms of roles, responsibilities and expectations. Any of the CORs could withdraw from the relationship at any time by informing the other early enough. In most relationships, both curricular and in volunteer contexts, the US had to reinstate the agreement every year and in some cases every semester. What seemed to keep the relationship going was the fit between community and academic goals.

US: "How we see the service is that it must fit in with our curriculum, but it should fit into the [organisational] programme" (UO3E).

In volunteer work this is also the case. Student interaction with community organisations is dictated by their academic responsibilities. Third-sector organisations often have challenges in their work caused by misconceptions of professionals such as medical doctors. This organisation has an underlying motive when accepting students of influencing future professionals about the realities in real live situations. The immediate benefit for the organisation is often shifted to the back burner and the focus is on exposing students to these real life situations:

COR: "Our hidden agenda is we are going to expose [the students] to [naming the condition of the] persons. We are going to change their fears into interest and we are going to influence them so that they understand what it means to be [naming the condition]. We want them to understand the stigma attached to it, the barriers that they have to cope with in the community, and actually show them that these are normal people" (CS5M5).

The actions of this COR had a longer term goal to influence students who become professionals who have to make important decisions about people with special needs in society where insight beyond textbooks is an imperative.

This unconditional service from the community side is often negated and demonstrates the often-unequal relationships between community organisations and university departments, who nevertheless firmly believe it is an equal partnership. Although elements of partnering were present, agreements are a more appropriate description of the relationship in this context, but it had the potential to become longer-term collaborations.

Key concept: Social commodities

In both curricular and volunteer work the production of tangible and intangible commodities are exchanged between actors. These commodities could be variations of tangible physical resources of the organisation or university, literary products such as pamphlets and booklets, or intangibles such as human resources like mentoring, knowledge sharing, access to expertise and enabling activities. One example is a US who negotiated with a business to erect a soccer pitch on a school ground.

Connecting these key concepts in a process, the theory of cyclical interchange of social commodities (CISC) emerged. This theory encapsulates the mutual giving and taking, the cyclical sequences of interactions and the results that emanate from these actions in both volunteer and curricular activities.

Value propositions emanating from the study

Volunteerism as community service was earlier defined as offering time without receiving remuneration. Penner describe volunteerism as a prosocial motivated action, which is planned; is a long term behaviour; takes place as a non-obligated non-personal behaviour and occurs within an organisational context (Penner 2004). This is also the case at the university where the study was done. Students work in groups that apply for a specific organisation to work and need to submit a proposal with a budget for their time at the organisation. The proposal is screened by university staff and negotiated with the particular organisation. Students work at the organisation on a pre-determined schedule and log

their hours. Applying the CISC theory to a volunteer context, indicated that students gained as much as the community organisation from the interactions. Working in a structured way guided by a proposal to do specific tasks and keeping to scheduled visits, enabled a productive environment for both the organisation and the students. Students also received credit for the hours they volunteered which formed part of their academic transcript and a certificate for their volunteer work from the University. From the study the following value propositions evolved.

The reciprocation of volunteering and community-based learning in a community setting

Students are motivated to active citizenship by universities across the globe as part of the whole-student development in a live and learn context. In the context of the this study, students are encouraged to volunteer to develop competencies such as communication, working in teams, synthesizing different forms of knowledge and developing a social responsibility to give back to a third-world society in which they enjoy the privilege of being a university student. Probing students about their motives to volunteer, they indicated that it was fun, breaking with the academic work and helped them to learn from others about the social challenges of society. Sometime students do not know how much they learn.

COR: "What they learned from the community is worth much more, those life skills, those type of things they only realised later what impact it had on by following the model of the person in the community"

Students learn from both professional practitioners and community members who often display wisdom and indigenous knowledge of which students are unaware. These practitioners see their impact on the students as community giving service by hosting students and giving them learning opportunities.

Cyclical interchange by agreement

Volunteer relationships are based on longstanding relationships between the US and COR's who provide entrance for students into their organisational work. In both the curricular and volunteer context the

relationships are anchored in reciprocity and is characterised by giving and taking between university and community actors occurring in cycles of contact between them under favourable conditions through negotiation, agreement and mediation within a cyclical collaborative process, here called cyclical interchange (see figure 3). Reciprocity is reliant on the quality of these agreements and this mediation. In philanthropy and bystander interventions, giving is often unidirectional and although such acts may affect the sustainability of fiscal resources of third-sector organisations positively, it often results in an unplanned withdrawal of resources that can be detrimental to the particular beneficiary.

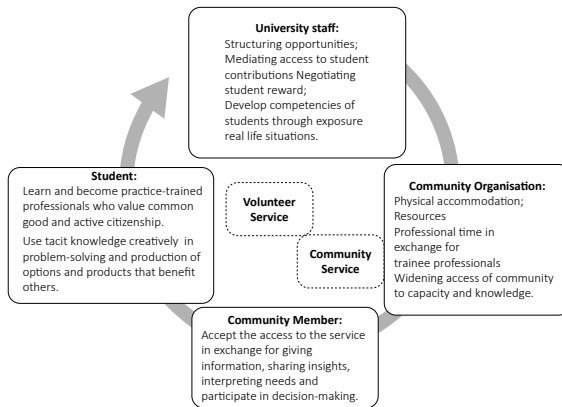


Figure 3: Exchange of social commodities

Exchange of social commodities

Service is the centre point of the interchange and all actors contribute to the process through service and the offering of their social commodities, which were defined as tangible and intangible products of exchange that constitute a benefit to the benefactor and beneficiary, which are in essence revolving roles. Figure 3 depicts this process and reflects the quintessential commodities generated and received by each actor group.

The *university staff* service manifest through investing time in structuring opportunities and by mediating the match in tacit knowledge and student human capacity for the community and by exposing students to real-life situations. The US provides training and orientation to students and negotiates rewards from the University.

The *community organisation* offers the practical experience and time of their professionals, physical accommodation and resources to students as reciprocating service to the university, while widening the community members' access to the services of trainee professionals and the knowledge they bring to the table. The vibrant enthusiasm and creativity of students provide new ideas for innovation.

The participating *community members* accept the access to the knowledge and contribute to the development of enabling activities and products through giving information, sharing insight, interpreting community needs and participate in decision-making.

Students translate the information into practical knowledge related options (programmes) and products that benefit the community and community organisation. The student learns through this process, which constitutes the service they receive in the community setting. Student attitudinal changes indicated the development of awareness among them of their role as future citizens in society. They are enabled to become practice-trained and connected professionals who value the common good of society and the opportunity to develop their own conceptualisation of social responsibility in their future careers.

Knowledge creation through volunteer service activities

Students critically synthesise their tacit knowledge creatively with codified knowledge to produce customised social commodities. They use methodologies such as information gathering, brainstorming ideas, presenting them in new forms and test them in real-life situations to produce the social outcomes that are customised to the specific community context. This type of knowledge creation is referred to as 'useful knowledge', meaning the knowledge is socially accountable in the context in which it is generated (Kraak, 2000). Students internalise the new knowledge and become professionals who are familiar with the developmental challenges of their country that result in inequalities.

CONCLUSION

A study that was done on the interactions between four actor groups culminated in a substantive theory that can be applied to both curricular

and volunteer activities by students. It provided a lens through which these activities can be described and analysed. What emanated from the study, is that reciprocity is a key principle of volunteer work and community-based learning and that these two forms of interaction with the third-sector should be planned, structured within an organisational context and constantly negotiate the principle of reciprocity to be sustainable and worthwhile.

LITERATURE LIST

- Babbie, E. & Mouton, J.** 2007. *The Practice of Social Research*. Oxford: University Press.
- Bender, C.J.** 2008a. Exploring conceptual models for community engagement at higher education institutions. *Perspectives in Education*, 26(1):81-95.
- Bowen, C.A.** 2005. Local-level stakeholder collaboration: A substantive theory of community-driven development. *Journal of the Community Development Society*, 36(2):73-88.
- Church, R.** 2001. Counting Public Service: Can we make meaningful comparisons within and among institutions. Unpublished Paper. ASHE Symposium on "Broadening the Carnegie Classification's Attention to Mission: Incorporating Public Service" November 18, 2001.
- CI Policy,** 2009. Community Interaction Policy, Stellenbosch University. Retrieved September 30, 2009 from <http://www.sun.ac.za/ci>
- CHE,** 2010. Council for Higher Education. *Higher Education in South Africa 2008*. Retrieved July 11, 2010 from <http://www.che.ac.za/heinsa/>
- Creswell, J.W.** 1998. *Qualitative Enquiry and Research Design: Choosing amongst five traditions*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Croker, A., Higgs, J. & Trede, F.** 2009. What do we mean by 'collaboration' and when is a 'team' not a 'team'? A qualitative unbundling of terms and meanings. *Qualitative Research Journal*, 9(1):28-43.

- Denzin, N.** 2001. *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.** 2008. The discipline and Practice of Qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Collecting and Interpreting Qualitative materials*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications. Thousand Oaks. CA: Sage Publications. 1-44.
- Jacoby, B.** 2003. The Fundamentals of Service-Learning Partnerships. In B. Jacoby (Ed.). *Building Partnerships for Service-Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 1-19.
- Jones, S.R.** 2003. Principles and Profiles of Exemplary Partnerships with Community Agencies. In B. Jacoby (Ed.). *Building Partnerships for Service-Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 151-173.
- Kraak, A. (Ed).** 2000. *Changing modes: New knowledge production and its implications for higher education in South Africa*. Pretoria: HSRC.
- Macfarlane, B.** 2005. Placing Service in Academic Life. In R. Barnett (Ed.). *Reshaping the university: new relationship between research, scholarship and teaching*. Maidenhead, England: Society for Research into Higher Education. 165-177.
- Macfarlane, B.** 2007. *The Academic Citizen: The virtue of service in university life*. London: Routledge.
- Merriam, S.B.** 2002b. Assessing and Evaluating Qualitative Research. In Sharan B. Merriam & Associates (Eds.). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass. 18-36.
- McNall, M., Reed, C.S., Brown, R.E. & Allan, A.** 2009. Brokering Community-University Engagement. *Innov High Educ*, 33:317-331. Springer.
- Penner, L.** 2004. Volunteerism and Social Problems: Making Things Better or Worse? *Journal of Social Issues*, 60(3): 645-666.
- Perold, H.** 1998. *Community Service in Higher Education*. Final Report. Jet Education Trust.

Schnaubelt, T. & Statham, A. 2007. Faculty Perceptions as a Mode of Scholarship. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall:18-31.

University of the Free State (UFS). 2006. Community Service Policy/ Samelewings-diensbeleid. September 2006. Available at www.uovs.ac.za/communityservice.



VÍNCULOS UNIVERSIDADES Y SOCIEDAD CIVIL

UnOS, vínculos entre Universidades y Organizaciones de la Sociedad Civil, es una iniciativa conjunta desarrollada por Grupo FARO, Fundación Esquel y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, cofinanciada por la Unión Europea. Su principal interés es fomentar una red de colaboración entre las Universidades y las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC), dos sectores históricamente comprometidos con la promoción de sociedades más tolerantes y plurales, con el fin de potenciar el desarrollo de capacidades y la generación de conocimiento.

www.unos.ec



VÍNCULOS UNIVERSIDADES Y SOCIEDAD CIVIL



**Cofinanciado
por la Unión Europea**

Una Iniciativa de:



Grupo FARO ideas y acción colectiva

Av. Diego de Almagro y Pedro Ponce Carrasco.
Edificio Almagro Plaza, piso 9, oficina 912.
+5932 5 108 011 / +5932 5 133 065
Quito-Ecuador

@GrupoFARO
 @GrupoFARO
 www.grupofaro.org



Fundación ESQUEL

Av. Colón E4-175 entre Amazonas y Foch,
Ed. Torres de la Colón, Mezzanine, Of. 12
PBX (593-2) 252 0001, ext. 414
Quito-Ecuador

@fundacionesquel
 @FEsquel
 www.esquel.org.ec



Pontificia Universidad
Católica del Ecuador

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Av. 12 de Octubre 1076 y Roca
Apartado: 17-01-2184
PBX: (593-2) 299 1700, ext. 2041
Quito-Ecuador

@pontificiauniversidadcatolicadelecuador
 @VinculacionPUCE
 www.puce.edu.ec



Foto: Gonzalo Jaramillo, febrero 2019

ISBN: 978-9978-77-409-0



9789978774090