

Educación para la responsabilidad social: Sentidos y subjetividades en la experiencia de una universidad colombiana

Education for Social Responsibility: Senses and Subjectivities in the Experience of a Colombian University

Norvei Ruiz 

Facultad de Psicología
Uniminuto, Centro Regional Urabá
Colombia
norveiruiz@hotmail.com

Jhon Jairo Osorio González 

Facultad de Educación
Uniminuto, Centro Regional Urabá
Colombia
ijosorio1970@hotmail.com

Fecha de enviado: 25/09/2021

Fecha de aprobado: 10/11/2022

RESUMEN: Este artículo da a conocer los resultados de la investigación “Prácticas en responsabilidad social UNIMINUTO-Urabá 2015-2018. Sistematización de la experiencia”, a fin de enriquecer la reflexión sobre la importancia de educar para la responsabilidad social en el contexto universitario. El estudio es de corte cualitativo y siguió los cinco pasos para sistematizar experiencias educativas propuestos por Oscar Jara, consistentes en: punto de partida, plan de sistematización, reconstrucción del proceso vivido, reflexiones de fondo y punto de llegada. Los resultados mostraron, por un lado, que el éxito de una práctica educativa orientada a la responsabilidad está ligado estrechamente al método aplicado por la Institución, y por otro, que una experiencia educativa que acerca a sus participantes a la identificación e intervención de problemáticas sociales concretas, propicia en estos el afloramiento de sentidos empáticos, altruistas, de autoestima, entre otros, que contribuyen a su configuración como sujetos socialmente responsables.

PALABRAS CLAVE: educación superior; experiencia educativa; responsabilidad social; sistematización; universidad.

ABSTRACT: This article presents the results of the research “Prácticas en responsabilidad social UNIMINUTO-Urabá 2015-2018. Sistematización de la experiencia”, in order to enhance the reflection on the importance of educating for social responsibility within the university setting. This is a qualitative study that followed the five-step process to systematize educational experiences proposed by Oscar Jara, consisting of: starting point, systematization plan, reconstruction of the experienced process, further reflections and ending point. The results showed on the one hand that the success of an educational practice aimed at the responsibility is closely linked to the method used by the institution, on the other hand, that an educational experience taking its participants closer to the identification and intervention of specific social problems promotes the development of empathic, altruist, and self-esteem senses, among others, contributing to their very configuration as responsible social subjects.

KEYWORDS: higher education; educational experience; social responsibility; systematization; university.

A la educación superior se le reconoce cada vez más su carácter potenciador de las dimensiones ética, social y política de los sujetos (Barba & Alcántara, 2003), en una clara trascendencia de la función exclusivamente científicista que le legó el positivismo (Cuahonte & Hernández, 2015). Sin embargo, fenómenos como la corrupción, la desigualdad social, la poca conciencia ambiental, entre otros, descubren la debilidad de tales dimensiones en las colectividades, y sobre todo, en profesionales responsables de la toma de decisiones en los ámbitos gubernamental y no gubernamental, lo cual lleva a plantear, con frecuencia, cuestionamientos sobre la eficacia del quehacer de la universidad, en tanto se espera que esta eduque para el ejercicio socialmente responsable de las profesiones, según lo expuesto por Cantú-Martínez (2013).

Las consultas realizadas en torno al tema de la educación para la responsabilidad social en el contexto universitario, dejan ver que esta es una tarea de la universidad que puede intuirse, por ejemplo, a partir del concepto de «Universidades para el Desarrollo» planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, p. 8), según el cual, las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de las Instituciones de Educación Superior (IES) deben dirigirse a «sumar esfuerzos con muy diversos actores sociales en pro del Desarrollo Humano Sustentable (...), mediante la colaboración de actores universitarios y de otros ámbitos en procesos interactivos donde todos aprenden y se desempeñan no como pacientes sino como agentes» (UNESCO, 2016, p. 8).

Por su parte, España y Prieto (2009), García et al., (2021) y Barreto et al., (2020), reconocen la necesidad de educar para la responsabilidad social mediante el fomento de una serie de valores ligados al conocimiento de las ciencias, en clara relación con González y González (2012), quienes en alusión a Adela Cortina (2002), refieren la importancia de que el acto educativo se haga con base en la justicia y la solidaridad, dada la potencia transformadora que encarnan los conocimientos puestos al servicio de las sociedades.

Educar para la responsabilidad social, como se observa, es una tarea que se considera inherente al quehacer universitario, no obstante, el ejercicio profesional poco ético, además de poner al descubierto una problemática más compleja relacionada con la fragilidad del sistema de valores de las sociedades, en este caso las latinoamericanas, plantea la necesidad de revisar los discursos, metodologías, y demás factores que configuran las iniciativas pedagógicas que en tal sentido realizan las IES a fin de fortalecerlas y contribuir así a mejorar los indicadores de comportamientos socialmente responsables por parte de quienes transitan o han transitado por la universidad.

Bajo esta perspectiva, en el presente artículo se dan a conocer los resultados del estudio *Prácticas en responsabilidad social UNIMINUTO-Urabá 2015-2018. Sistematización de la experiencia*, adelantado con estudiantes, graduados y docentes que participaron en el curso prácticas en responsabilidad social, una asignatura que deben cursar los estudiantes de todos los pregrados ofertados por la Corporación Universitaria Minuto de Dios en Colombia, lo anterior con la premisa de aportar a la reflexión

sobre la enseñanza de la responsabilidad social en el contexto universitario, un asunto relevante si se considera la evidente crisis de los valores que soportan el devenir social de América Latina (Magallón, 2013; Fink, 2014).

Para la realización de esta investigación se partió del supuesto de que la Universidad estaba formando profesionales socialmente responsables, como se afirma en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), sin embargo, no se halló en el territorio un estudio que diera cuenta del ejercicio socialmente responsable de los profesionales como resultado de la formación que recibieron en la Institución, lo cual dio lugar al interrogante ¿cómo el curso prácticas en responsabilidad social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Urabá, ha contribuido a la configuración de sus participantes como sujetos socialmente responsables entre los años 2015-2018? que orientó el ejercicio investigativo y llevó, entonces, al equipo a plantearse el objetivo de develar la manera cómo el curso había contribuido a dicha configuración.

Ruta conceptual

Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias educativas nació en el seno de la educación popular como «propuesta para investigar las prácticas» (Mejía 2014, p. 8), y su aplicación, particularmente en la intervención social, se ha extendido en las últimas décadas a campos muy diversos, como la «salud, educación, proyectos de desarrollo, derechos humanos, etc., incluso en otras como capacitación agropecuaria y protección del medio ambiente» (Jara 2018, p. 23). En sí, se puede afirmar que «la sistematización analiza,

evalúa su ejecución, así como los aprendizajes que arrojan una mirada crítica y cuestionadora de la práctica analizada» (Moya, 2020, p. 282). Acerca de la metodología en la sistematización de experiencias, no existe una única manera de sistematizar, sin embargo, hay consenso en la idea de que toda sistematización se desarrolla, por lo menos, en tres momentos: reconstrucción del proceso vivido, análisis de la experiencia e identificación de saberes.

Experiencia

Es una categoría cualitativa que, de acuerdo a Rojas (2014), en Gadamer (1977) se aborda desde una perspectiva filosófica y en Dewey (1980) y Larrosa (2006), desde una visión pedagógica, concretamente, este último, la define como aquello «que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad» (p. 6). Esta es la noción de experiencia con la que conversa la presente sistematización.

Subjetividad

La manera como los seres humanos se constituyen en sujetos ha sido objeto de interés para las ciencias sociales, al punto que, de la mano de autores como Foucault, Guattari, Hoggart, Williams, Thompson, Hall, Grossberg, Bourdieu, Giddens, Touraine, Geertz, Ortner, entre otros, el tema de la subjetividad ha llegado a ocupar un lugar preponderante en este campo, sin embargo, dadas las múltiples miradas y abordajes hechos al concepto, se podría pensar que sigue en construcción (Duque et al., 2016). Interesa, pues, a este estudio aproximarse al mismo desde la propuesta de González Rey

(2002, citado en Duque et al., 2016), para quien la subjetividad «tiene un carácter social: [y] se constituye en las experiencias compartidas y en las relaciones que las personas sostienen entre sí, en momentos históricos y en contextos culturales concretos» (p. 130).

Responsabilidad social

Según el profesor Carlos Juliao (2010) esta debe ser entendida como un compromiso frente al desarrollo del medio, de allí que proponga que se es socialmente responsable «cuando las acciones que se realizan se orientan a la satisfacción de las necesidades y expectativas de sus integrantes, de la comunidad y de quienes se benefician de sus resultados» (p. 35). En la misma línea podría decirse que es el compromiso que asume una sociedad (individual, colectiva e institucionalmente) con los impactos que sus acciones, decisiones u omisiones pueden tener sobre las personas y sobre el contexto socioambiental; de allí la necesidad que esta sea asumida como una «expresión ética en las relaciones entre los individuos y su entorno» (Avendaño, 2013, p. 155).

Métodos

En la sistematización de experiencias, la metodología tiende a ser flexible y asumida como posibilidad de creación (Jara, 2018), a diferencia de otro tipo de investigaciones en los que esta suele cumplir una función instrumental, basándose en una serie de técnicas e instrumentos que se reducen a la generación de datos, sin embargo, a fin de contextualizar al lector y articular este ejercicio en las lógicas que han configurado la investigación, se consideró

pertinente dar cuenta de los elementos metodológicos que lo estructuran, como se muestra en adelante:

Enfoque

Dadas las características de los procesos pedagógicos aquí sistematizados, los objetivos perseguidos por el curso y la intencionalidad del presente trabajo, se consideró que el enfoque cualitativo, en tanto, plantea que «todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 9), aportaba los elementos metodológicos para la realización de esta investigación.

Diseño

En coherencia con el enfoque y los objetivos de la presente investigación, este estudio se inscribió en lo fenomenológico, en la medida en que buscaba «explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 493), en este caso, la experiencia de participación en el curso PRS, y se soporta en los cinco momentos de la metodología de la sistematización de experiencias sugerida por Jara (2018), consistentes en cinco pasos: Punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y punto de llegada.

Técnicas e instrumentos

En relación a las técnicas e instrumentos, es bueno recordar lo expresado por Martínez (2006), acerca de que, «en el caso de las

investigaciones cualitativas, sin despreciar la ayuda que pueden ofrecerle muchos buenos instrumentos, el observador frecuentemente se convierte en su principal instrumento» (p. 138), con lo cual se resalta la importancia del ejercicio de observación por parte del investigador, sin embargo, tal como lo plantea, los instrumentos contribuyen significativamente en la generación y análisis de los datos. En este sentido, para el caso que nos convoca aquí, se usaron tres técnicas para generación de la información y un instrumento o software para su análisis.

Técnicas de generación de la información

- Revisión documental: la revisión documental, como técnica para la generación de información, es inherente a toda investigación, sin embargo, en la sistematización de experiencias tiene particular relevancia, en tanto, las experiencias educativas como las aquí aludidas, desarrollan procesos que son necesariamente documentados y que permiten obtener información que probablemente se escapa de la memoria de quienes participaron.
- Entrevista semiestructurada: este tipo de entrevistas «logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema» (Janesick, 1998, citado en Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 403), así, para esta sistematización, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco graduados (uno por cada programa ofrecido por UNIMINUTO-Centro regional Urabá), y a dos docentes tutores del curso PRS entre los años 2015-2018.

- Grupo focal: este es definido por Escobar y Bonilla-Jiménez (2017) como «un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular» (p. 52), bajo este entendido, con el fin de generar un espacio de diálogo que permitiera identificar cómo el curso PRS había contribuido a la configuración de los participantes como sujetos socialmente responsables.

Técnicas de análisis de la información

En relación al análisis de la información, producto de la revisión documental, las entrevistas y el grupo focal, el equipo sistematizador se apoyó en el software ATLAS.ti «programa desarrollado en la Universidad Técnica de Berlín por Thomas Muhr, para segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)» (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 451), el resultado de este ejercicio fue la construcción de las categorías que orientaron el análisis a partir del cual se formularon las conclusiones.

Población y muestra

Este estudio se desarrolló con graduados, estudiantes y docentes del curso Prácticas en responsabilidad social, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Centro regional Urabá, entre los años 2015-2018. Por las características propias de la sistematización de experiencias, el objeto de estudio fue la práctica como un todo, lo cual incluyó a los sujetos, la metodología y los procesos inherentes a ella, pero específicamente, acerca de los sujetos y su

participación en investigaciones cualitativas, es preciso recordar lo expuesto por Daymon (2010, citado por Hernández-Sampieri, 2014), quien refiere que «el principal factor es que los casos nos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación. Las muestras cualitativas no deben ser utilizadas para representar a una población» (p. 385). En concordancia con lo anterior, en esta investigación los sujetos participantes dieron cuenta de cómo vivenciaron ellos desde su individualidad el proceso de PRS en un contexto espacio-temporal específico, más no se pueden considerar una representación del universo complejo y diverso de las PRS en UNIMINUTO, tanto regional como nacional, así como tampoco, las conclusiones a las que se llegó, a partir de sus voces, tenían el interés de generalización. Sin embargo, en función del logro de los objetivos de la investigación, hacer uso racional del tiempo y los recursos dispuestos, además de garantizar la rigurosidad y componente ético de la misma, se establecieron criterios de selección y se delimitó la cantidad de participantes.

Resultados

Los resultados de la sistematización se agruparon en cuatro categorías, tal como se describen a continuación:

Contextos de las prácticas en responsabilidad social

Contexto institucional: En relación al contexto institucional, se puede decir que: la Corporación Universitaria Minuto de Dios fue fundada en Bogotá, Colombia, por el sacerdote eudista Rafael García Herreros en el año 1988 y

constituida en el año 1990 como Institución de Educación Superior (IES), momento a partir del cual empezó un proceso de expansión que le ha llevado a abrir sedes en distintas partes de la geografía nacional. En el año 1998, la Universidad, en aras de promover la educación para la responsabilidad social, creó el Departamento de Práctica Social, que luego, en el 2001, pasó a llamarse Centro de Práctica Social y para la Vida y finalmente, en el 2006, se le dio el nombre de Centro de Educación para el Desarrollo (CED), que actualmente es la «unidad académica encargada en las Rectorías, Vicerreorías Regionales y Centros Regionales de liderar la formación en responsabilidad social de los estudiantes de todos los programas» (UNIMINUTO, 2018, p. 90).

La asignatura PRS, como se dijo, es orientada por el CED de UNIMINUTO y se desarrolla, mediante convenio, con organizaciones sociales e instituciones públicas. Tiene el ánimo de propiciar el acercamiento de los estudiantes de cuarto periodo al reconocimiento e intervención de problemáticas en las comunidades, con el objetivo de «fortalecer en el estudiante la dimensión social de su proyecto de vida a partir de la realización de una lectura compleja y crítica de un contexto determinado, promoviendo la construcción de alternativas de acción-transformación», (UNIMINUTO 2018, p. 90).

Las PRS se realizan siguiendo los cuatro pasos metodológicos propuestos por el modelo praxeológico: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución creativa, un modelo que, según palabras de su creador Carlos Juliao Vargas (2011), trata de una «reflexión crítica sobre el quehacer y la experiencia» (p. 14) con la intención de que el

estudiante, a partir de la práctica, extraiga aprendizajes para su vida y para las comunidades con las que interactúa, convirtiéndola así en una experiencia significativa y transformadora.

Contexto sociodemográfico: La subregión de Urabá está ubicada en el noroccidente colombiano, y se caracteriza por ser una zona de colonización tardía (años 40 y 50), donde a partir de sucesivas migraciones en el siglo XX (años 40-50, años 80-90) se estableció una población pluriétnica proveniente, principalmente, de los departamentos de Córdoba y Chocó y que ha estado marcada por las violencias asociadas a la presencia de diversos grupos armados (Eraso 2016), allí, UNIMINUTO abrió sus puertas en el año 2007, y al principio del periodo de esta sistematización (año 2015), contaba con 1.378 estudiantes, quienes habitaban en cerca de 11 municipios de los departamentos de Antioquia y Chocó, de los cuales 851 se encontraban en el rango de 16 a 26 años, en el rango de 27 a 36 años había 421, en el rango de 37 a 46 años eran 98, y de 47 años en adelante, había 8 estudiantes.

Los actores de las PRS

- Organizaciones sociales: Tras el dialogo con docentes, graduados y estudiantes se evidenció que fueron varias las organizaciones sociales que en convenio con UNIMINUTO posibilitaron a graduados y estudiantes la realización de las PRS en el periodo correspondiente a esta investigación (2015-2018), las cuales tenían un diverso y amplio rango de acción, pues mientras que algunas eran de carácter público como las

instituciones educativas que atienden a miles de niñas, niños y adolescentes, otras, como la Fundación Social Edén de Urabá, también conocida como “Casa de los abuelos”, eran organizaciones de carácter comunitario, orientadas a atender poblaciones específicas.

- Beneficiarios de las PRS: Por la naturaleza e intereses de intervención de las organizaciones, se pudo observar que las PRS impactaron a una población con características y necesidades diversas. Lo anotado por los entrevistados, reflejó que un grupo poblacional significativo atendido en el periodo aquí referido fueron las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, afectados por una amplia gama de problemáticas, entre las que destacaron: maternidad/paternidad adolescente, deserción escolar, consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y bajo rendimiento académico, además, trabajaron con padres de familia y adultos mayores.
- Los docentes: La figura del docente como actor esencial en las PRS, fue descrita por los participantes, no solo como el experto en el tema de responsabilidad social y con capacidad para liderar el proceso de prácticas, sino como modelo que mediante su acompañamiento y orientación inspira sensibilidad por las causas sociales.
- Los estudiantes: Desde la mirada de los entrevistados, los estudiantes fueron reconocidos como sujetos en formación que, mediante la inmersión en problemáticas concretas, estaban desarrollando competencias para el ejercicio socialmente responsable de su profesión.

Concepciones de los actores acerca de la responsabilidad social

Un aspecto considerado de especial interés para el logro de los objetivos de este trabajo consistió en saber qué concepciones de responsabilidad social tenían los actores de las PRS, algunas de las cuales, se relacionan a continuación:

Concepciones de la Institución: Por concepciones de la institución, se hace referencia aquí a la manera como UNIMINUTO define y entiende la responsabilidad social, lo cual, mediante la revisión documental, y como ya se citó antes, arrojó lo siguiente:

La responsabilidad social es una postura ética y política que atraviesa cada una de sus funciones sustantivas y está encaminada a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad, con una clara vocación por la justicia social, la dignidad humana y el desarrollo humano y social integral, propuesto en el Pensamiento social de la Iglesia. (UNIMINUTO, 2014, p. 32)

Es decir, para UNIMINUTO, la responsabilidad social es una categoría central en su discurso y el eje articulador de su quehacer, y como tal, constituye la base de su compromiso con el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la vida humana.

Concepciones de estudiantes, graduados y docentes: Hubo consenso entre estudiantes, graduados y docentes en relación a que, la responsabilidad social es un compromiso personal, casi siempre orientado a impactar positivamente o beneficiar a la sociedad, poniendo al servicio de esta sus conocimientos y

habilidades, así mismo, describieron los cambios que, como resultado de su participación en el curso PRS, tuvo su concepción sobre la responsabilidad social, los cuales se relacionaron con una comprensión más amplia del concepto, puesto que antes lo limitaban al ámbito empresarial.

Sentidos emergentes en los actores producto de su experiencia en el curso PRS

Toda actividad humana, en tanto experiencia sensorial, puede ser dotada de sentidos, cuando menos, por quien las ejecuta. En este orden, con frecuencia, los entrevistados manifestaron los sentidos atribuidos a su participación en las PRS:

Sentidos de los docentes – «Se me despertó la sensibilidad»: Las siguientes citas, tomadas de las voces de los docentes entrevistados en esta investigación, se ubicaron en lo que, para efectos del análisis posterior, se denominó sentidos subjetivos: «Pienso que este rol de docente en el contexto en que estamos, ha sido una labor supremamente enriquecedora, pues independiente de todo lo que haga el ser humano, lo importante es que pueda dejar un impacto a su alrededor» (Entrevistado 7).

Después de haber tenido la experiencia en UNIMINUTO, se me despertó la sensibilidad y cuando decidí aceptar la propuesta de trabajo en el sector público, y que iba especialmente para el área de educación ética y educación religiosa, en esa sensibilidad, pensaba en cómo ir más allá de la mera clase y de trabajar con los estudiantes. (Entrevistado 15)

Como se puede ver, en los sentidos subjetivos que los docentes dieron a su experiencia acompañando el curso PRS, se destaca la consideración de la misma como algo enriquecedor y como una posibilidad de sentirse bien consigo mismo, además de sentirla como potenciadora de su sentido social.

Sentidos de los graduados – «Ella fue la profe que me enseñó el valor del respeto»: Los graduados también se refirieron a su experiencia en el curso y le dieron diversos sentidos. El siguiente fragmento así lo refleja:

Una experiencia muy bonita fue, estando en el supermercado, cuando sentí que una niña me abrazó, la miré y me saludó “¡hola profe! ¿no se acuerda de mí? soy una niña del colegio La Paz”, entonces la mamá se quedó viéndola como preguntándole que yo quién era, entonces le dijo: “ella fue la profe que me enseñó el valor del respeto” [en este punto a la entrevistada se le entrecortaron las palabras por el llanto] (...) [la práctica en RS] me enseñó a ser responsable, a servir, a tener un trato digno hacia los demás. (Entrevistado 3)

De los sentidos subjetivos revelados por los graduados en relación a las PRS, se resalta que, la práctica fue vivenciada por ellos como una experiencia que les permitió sentirse reconocidos, que, además, fortaleció su dimensión axiológica y el sentido de trascendencia.

Sentidos de los estudiantes – «Esto ha cambiado mi vida»: Los estudiantes que estuvieron en esta sistematización, a medida que participaron en los espacios de diálogo

dispuestos, también expresaron los sentidos que dieron a su experiencia en la asignatura PRS, las voces traídas a este relato así lo muestran: «Personalmente antes de estar en el curso de PRS creo que era una persona más tímida no tan líder como me siento ahora» (Entrevistado 10). «La verdad, siento que a raíz del curso práctica en responsabilidad social me he vuelto una persona más íntegra (...) y también mucho más preocupada por el prójimo» (Entrevistado 9).

Pienso que esto ha cambiado mi vida o ha reforzado todo ese proyecto de vida que siempre he tenido de servirle a los demás, no solamente podemos ser profesionales, sino que también tenemos que ser responsables de lo que pasa con las poblaciones más vulnerables. (Entrevistado 16)

Los sentidos que los estudiantes atribuyeron a su participación en las PRS tienen que ver, principalmente, con la percepción de la experiencia como generadora de cambios en sus actitudes, en su sistema de valores y en su sentido de la responsabilidad social.

Análisis y discusión

Sistematizar implicó recorrer en retrospectiva el camino para ir de nuevo a lo realizado y reconstruir el entramado complejo de acciones e interacciones de los participantes del curso PRS, con el propósito de identificar la manera como este contribuyó a su configuración como sujetos socialmente responsables, lo cual fue posible, entendiendo lo sucedido como una experiencia, concretamente, desde la visión educativa propuesta por Larrosa (2011), para quien la experiencia, además de ser eso que me pasa, se sustenta en tres principios: el principio de

reflexividad, relacionado con el hecho de que el suceso, en tanto experiencia, afecta lo que el sujeto es, piensa, siente, sabe y quiere; el principio de subjetividad, debido a su carácter único y singular, y a que el lugar de la experiencia es el sujeto, quien está expuesto, sensible y vulnerable, y el principio de transformación, en la medida en que, quien la vivencia se forma y transforma en ella.

Así, en atención a los hallazgos de esta sistematización y a las consideraciones de Larrosa (2006), se puede inferir que el curso PRS, efectivamente, ha contribuido a la configuración de los participantes como sujetos socialmente responsables, lo cual podría explicarse a partir de varios factores, que también se observaron en los resultados:

Una metodología pensada en clave de experiencia

La pedagogía praxeológica que orienta los procesos educativos de UNIMINUTO, podría estar en la base de un ejercicio académico que ha dejado en sus participantes las huellas referidas por Larrosa (2006), como es el caso de las PRS, en la medida en que, la reflexión sobre el quehacer, es intrínseca al mismo, como se devela en los pasos de dicha pedagogía: Ver, Juzgar, Actuar y Devolución creativa.

El primer momento del proceso de las PRS es el Ver, en el cual, se busca que el estudiante se haga consciente del contexto social que va a intervenir, mediante la observación reflexiva y crítica de la realidad. En el segundo momento, el del Juzgar, debe interpretar la realidad observada, identificando los factores desencadenantes de las problemáticas y elaborar hipótesis, a la luz de tradiciones

teóricas. En relación con estos dos primeros momentos, se podría entender lo que uno de los estudiantes entrevistados, manifestó: «Sí, (...) [porque] para uno saber cuál es la necesidad que se está viviendo en una comunidad (...) debemos conocer, no entrar como “locos” y decir lo que uno piensa» (Entrevistado 9). En el momento del Actuar, la tarea es diseñar e implementar un plan orientado a intervenir las problemáticas identificadas y, finalmente, en el momento de la Devolución creativa se hace la evaluación de la práctica, en la que se pretende que, con el acompañamiento del docente, el estudiante identifique el impacto causado por su ejercicio y reflexione prospectivamente.

La responsabilidad social como eje articulador de las funciones sustantivas

Los resultados pusieron de relieve que la responsabilidad social ocupa un lugar central en la institución, en tanto constituye un principio orientador de su quehacer, particularmente, de la función sustantiva de proyección social, que, al parecer, ha encontrado en las PRS, una manera de contribuir a la transformación de las estructuras de injusticia y desigualdad referidas en su objetivo, al tiempo que procura propiciar la formación de sus estudiantes como sujetos socialmente responsables, lo cual respondería al requerimiento de Niebles-Núñez et al. (2018), cuando dicen que:

...la educación superior tiene una responsabilidad social en la formación de sus estudiantes, por lo cual debe incorporar además de los conocimientos relacionados con su disciplina profesional los valores sociales y éticos para que su ejercicio profesional sea un aporte para el desarrollo de su comunidad. (p. 105)

Las PRS y los sentidos subjetivos de los participantes

Uno de los hallazgos de esta investigación, que contribuiría a explicar la posible incidencia del curso PRS en la configuración de sus participantes como sujetos socialmente responsables, tiene que ver con los sentidos subjetivos que los entrevistados describieron como emergentes de la práctica, entendidos los sentidos subjetivos, según el planteamiento de Gonzalez-Rey y Mitjans (2017), quienes dicen, que estos «representan unidades simbólico – emocionales que emergen en el curso de una experiencia» (p. 10). La observación de los sentidos subjetivos asociados a las vivencias, referidos por los participantes en los resultados de esta investigación, se agruparon en las siguientes subcategorías:

Empatía. Al decir de los entrevistados, las PRS les ayudó a «ponerse en el lugar del otro» o despertó en ellos la «sensibilidad social» (Entrevistado 3), en alusión al afloramiento de actitudes empáticas durante su formación académica, entendida la empatía como el «conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas» (Davis, 1996, en Fernández-Pinto et al., 2008, p. 287). Este resultado guarda relación con el obtenido por Arango et al. (2014), en su estudio sobre formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios, en torno a que, en ambos estudios se observó desarrollo de comportamientos socialmente responsables como consecuencia de la formación académica, sin embargo, difieren en que, mientras en aquel

el desarrollo fue progresivo, a medida que los estudiantes avanzaban en su proceso académico, en esta sistematización se observa como resultado de un curso específico, las PRS.

Satisfacción personal. Se observó un reconocimiento común de las PRS como una posibilidad de «dejar una huella», de «hacer algo bueno por los demás» o de «estar aportando un granito de arena» para hacer de este un mundo mejor y, en consecuencia, coincidieron en la idea de «sentirse bien» con ellos mismos, algo que corresponde con la perspectiva que sobre satisfacción personal tienen Clemente et al. (2000), cuando dicen que esta se asume como la:

Valoración (...) que una persona hace de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de su vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, basada en [sus] propios criterios (...) y realizada de forma favorable. (p. 189)

Es decir, podría pensarse, por lo anterior, que el curso PRS, en tanto posibilidad de servicio a la sociedad, contribuye al sentido de valoración favorable de la vida en sus participantes, lo cual concuerda con Pareja et al. (2019), cuando, a partir de su investigación sobre felicidad y comportamiento prosocial en estudiantes de educación de una universidad pública, concluyeron que: hay una relación significativa entre el comportamiento prosocial y la satisfacción con la vida.

Motivación altruista. En esta subcategoría, se agrupan los sentidos expresados por los entrevistados que dan cuenta de la emergencia de deseos e intencionalidades relacionadas con

el servicio, evidentes en expresiones como la siguiente: «cuando yo pase este proceso (...), que rico vincularse a una fundación, que rico vincularse a un voluntariado, que rico (...) seguir aportando a estas instituciones que tanto lo necesitan» (Entrevistado 4).

Estas intenciones o deseos surgidos en los participantes, podrían desembocar en comportamientos que coinciden con la descripción que Eisenberg y Miller (1987, citados en Pérez, 2018), hacen de altruismo: «conducta intencional y voluntaria que beneficia a otro pero que no se ejecuta con la esperanza de recibir premios externos ni de evitar castigos externos o estímulos aversivos» (p. 58), pero también son comparables con las actitudes que se desprenden de las emociones políticas, en tanto estas conllevan a «que las personas piensen con mayor amplitud de miras y modifiquen sus lealtades comprometiéndose con un bien común más general» (Nussbaum, 2014, p. 16). En tal sentido, se entiende que las PRS estarían generando en sus participantes motivaciones orientadas al desarrollo de conductas socialmente responsables, lo cual no podría verse como determinante de su configuración subjetiva, pero, al decir de González-Rey y Mitjans (2017): «esos cambios en la esfera motivacional del individuo son indicadores de nuevos procesos de subjetivación» (p. 11).

Experiencias de reconocimiento. Como experiencias de reconocimiento se entiende en este estudio a situaciones observadas en los resultados, en las que, a causa del ejercicio de las actividades propias de la práctica, los participantes del curso PRS se sintieron

valorados o reconocidos por otros, lo cual se halla en línea con la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997, citado en Zúñiga & Valencia, 2018), particularmente, en la esfera del reconocimiento social, consistente «en cierto tipo de prácticas sociales orientadas a que el sujeto perciba determinadas cualidades suyas como valiosas en función de la obtención de objetivos colectivos considerados relevantes» (p. 274). Reconocimiento que, según lo explican los mismos autores, propicia en quien lo recibe, el sentido de valor personal o autoestima que, a su vez, es una de las formas de emancipación del individuo en la sociedad capitalista. De este modo, se deduce que las PRS fueron, mediante las experiencias de reconocimiento, un escenario de fomento de la autoestima en quienes participaron de esta sistematización.

Es evidente pues, que la educación superior encarna en sí misma una serie de beneficios para la sociedad, relacionados con los impactos positivos que esta genera en los estudiantes, sus familias y sociedad en general (Gaete, 2010), no obstante, lo observado hasta aquí sugiere que, enfatizar la educación para la responsabilidad social potencia significativamente tales beneficios.

Conclusiones

Un proceso de enseñanza como las PRS, sustentado en un modelo que propicia la observación, el análisis y la intervención de realidades concretas, y posteriormente la reflexión sobre la práctica, tal como lo propone la pedagogía praxeológica, posibilita en sus participantes la aparición de sentidos subjetivos orientados al desarrollo de conductas socialmente responsables.

El discurso sobre responsabilidad social, asumido como orientador de la praxis en UNIMINUTO, ha permeado la subjetividad de los actores de las PRS, en tanto ha contribuido a que estos se reconozcan como sujetos socialmente responsables.

El curso PRS contribuye en sus participantes a la comprensión de la responsabilidad social como un compromiso ético y personal, superando así imaginarios colectivamente instalados que la asocian con prácticas asistencialistas y exclusivas del mundo corporativo.

Una experiencia de educación para la responsabilidad social, como es el caso de las PRS, contribuye a la humanización de sus participantes en la medida en que propicia en estos el afloramiento de actitudes empáticas, altruistas y proactivas frente a las necesidades de su entorno.

Las PRS posibilitan el autorreconocimiento y el reconocimiento social de los estudiantes, quienes, por el ejercicio de las actividades propias del curso, descubren o potencian habilidades necesarias para la interacción social y/o el desarrollo profesional.

Referencias bibliográficas

- Arango O., Clavijo S., Puerta I. & Sánchez J. (2014). Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 43 (1), 89-105. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60430753006.pdf>
- Avendaño, W. (2013). Responsabilidad social (RS) y responsabilidad social corporativa (RSC): una nueva perspectiva para las empresas. *Revista Lasallista de Investigación*, 10 (1), 152-163
- <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/431/204>
- Barba L. & Alcántara A. (2003). *Los valores y la formación universitaria*. *Revista Reencuentro*, 38, 16-23. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003803.pdf>
- Barreto M., Guacaneme N., Navarrete Y. & Obando H. (2020). Percepciones y prácticas de Responsabilidad Social Universitaria: Un llamado a la coherencia. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 9 (1), 341-352 <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/546/662>
- Cantú-Martínez P. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Revista Electrónica Educare*, 17 (3), 41-55. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.3>
- Clemente A., Molero, R. & González, F. (2000). Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Revista Anales de Psicología*, 16 (2), 189-198. https://www.um.es/analesps/v16/v16_2/08-16_2.pdf
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). (2018). *Lineamientos Generales Estrategias de Proyección Social*. Bogotá. UNIMINUTO.
- Cuahonte, L. & Hernández, G. (2015). Una interpretación socio-crítica del enfoque educativo basado en competencias. *Revista Perspectivas docentes*, 57, 26-34. <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1025/890>
- Duque L., Patiño C., Muñoz D., Villa E. & Cardona, J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *Revista CES Psicología*, 9 (2), 128-151. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3596/2658>

- Eraso A. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 321-342.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n71/n71a13.pdf>
- Escobar J. & Bonilla-Jiménez F. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67.
- España, E. & Prieto, T. (2009). *Educación para la sostenibilidad: el contexto de los problemas socio-científicos*. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 6 (3), 345-354.
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3679/3272>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de Psicología*, 24, (2) 284-298.
https://www.um.es/analesps/v24/v24_2/12-24_2.pdf
- Fink, A. (2014). *América Latina en el mundo: seguridad y valores*. Buenos Aires. Editorial Konrad Adenauer.
- Gaete, R. (2010). Discursos de responsabilidad social universitaria El caso de las universidades de la macro zona norte de Chile pertenecientes al Consejo de Rectores. *Revista Perfiles Educativos*, 32 (128), 27-54.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.128.18907>
- García C., Treviño A. & Banda F. (2021). La Responsabilidad social. Su papel en la formación del estudiante universitario. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7, (2) 132-147.
<http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/591/707>
- González, E. & González M. (2012). La educación para la responsabilidad social. Una mirada desde el docente universitario Interacción y Perspectiva. *Revista de Trabajo Social*, 2 (2), 97-106.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5154892>
- González-Rey F. & Mitjans A. (2017). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12, (2), 3-20.
<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/6.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Collado C. & Baptista P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Colombia. CINDE.
- Juliao, C. (2010). *La responsabilidad social: una práctica de vida*. Colombia. UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Colombia. UNIMINUTO.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112.
<https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Magallón M. (2013). Familia, Educación, Ética y Valores en América Latina y el Caribe. *Revista Papeles de Filosofía*, 1 (1), 99-126.
<https://revistapensamiento.uaemex.mx/article/view/335/309>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9 (1), 123-146.
- Mejía, M. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31.
<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1454/1302>
- Moya, Y. (2020). Sistematización de una experiencia en el Consejo Popular La Güinera. *Estudios del*

- Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8, (2) 282-300.
<http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/475/570>
- Niebles-Núñez, W., Cabarcas-Velásquez, M. & Hernández-Palma, H. (2018). Responsabilidad social: elemento de formación en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (1) 95-108.
<http://dx.doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.6>
- Nussbaum M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* España: Editorial Paidós.
- Pareja Pérez, L., Barbachán E. & Sánchez F. (2019). Felicidad y comportamiento prosocial en estudiantes de Educación de una Universidad Pública. *Revista Conrado*, 15 (70), 183-192.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1123/1132>
- Pérez, M. (2018). *Desarrollo de la empatía y el altruismo en la adultez emergente*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona, España.
- Ramírez, Y., Moctezuma, P. & González, O. (2017) Importancia de la responsabilidad social en la formación de los futuros profesionales. *Revista Ciencia Administrativa*, 1 (1), 53-65.
<https://www.uv.mx/iiesca/files/2017/10/07CA201701.pdf>
- Rojas, I. (2014). La experiencia como categoría cualitativa en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Q* 8, (16), 1-19.
https://revistas.upb.edu.co/index.php/revista_Q/article/view/7730/7053
- UNESCO. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Paris-Montevideo. UNESCO.
- Zúñiga, L. & Valencia, H. (2018). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea. *Revista Reflexión Política*, 20 (39), 263-280.
<https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3307/2832>

Conflictos de intereses:

Los autores declaran que no existe conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Norvei Ruiz: investigación, diseño metodológico, análisis de los resultados, redacción del manuscrito y revisión final.

Jhon Jairo Osorio González: investigación, diseño metodológico, análisis de los resultados, redacción del manuscrito y revisión final.