U N I V E R S I D A D

C O N S T R U Y E P A I S

3 EDUCANDO PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

La Universidad en su función docente

08 - 09 de mayo de 2003

Corporación PARTICIPA

PARTICIPA es una Corporación privada con fines públicos, pluralista y no partidaria, que propicia la creación de una ciudadanía informada, organizada, responsable y participativa. Asimismo, promueve la articulación de diversos actores y sectores de la sociedad: Estado, Empresa y Sociedad Civil.

PARTICIPA cuenta con un equipo profesional interdisciplinario, con vocación de servicio, con capacidad y experto en la creación y aplicación de metodologías innovativas para la promoción de la participación ciudadana.

A PARTICIPA le interesa promover una ciudadanía consciente de sus derechos, obligaciones y con motivación y compromiso para ejercerlos. Para ello, trabaja con organizaciones ciudadanas, instituciones públicas y empresas, orientando su quehacer al formato de la participación y la concertación de actores a través de 4 líneas de acción: Participación y Derechos Ciudadanos, Procesos Electorales, Fortalecimiento Institucional y Nuevas Tecnologías para la Participación.

The AVINA Group

AVINA es una Fundación suiza que se asocia con líderes de la sociedad civil y del empresariado de América Latina en sus iniciativas por el desarrollo sostenible, entendiendo por tal un proceso a través del cual se satisfacen necesidades del presente, sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades.

Se encuadran dentro de este proceso las iniciativas para erradicar la pobreza, las que promueven la igualdad de acceso a las oportunidades y también los programas que impulsan la participación ciudadana, la educación y la ecoeficiencia.

AVINA centra sus esfuerzos en América Latina, región en la que ha encontrado un gran caudal de liderazgo y originalidad. También trabaja con líderes de la Sociedad Civil en España y Portugal.

EDUCANDO PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

La Universidad en su función docente

Edición General
Carolina Ardiles
Proyecto Universidad: Construye País

Diseño Gráfico
Marcela Veas
Diagonal Oriente 1930 · Providencia
FonoFax (562) 253.7024

Imprenta
Gráfica Funny
Santa Graciela #166
Fono (562) 544.0351 · 544.0358 · Fax (562) 551.6841

Registro de propiedad intelectual Nº 136783

Primera Edición, Santiago de Chile, Diciembre de 2003

Proyecto Universidad: Construye País · Corporación PARTICIPA · María Luisa Santander 0321
Providencia · Fono (562) 274.7413 · Fax (562) 274.7356 · E-mail construyepais@participa.cl
www.construyepais.cl

ÍNDICE

PRESENTACIÓN *7*

INAUGURACIÓN *9*

Ernesto Figueroa Huidobro, Vicerrector de la Universidad de Concepción *9*
Mónica Jiménez de la Jara, Líder del Proyecto "Universidad: Construye País" *10*
Verónica Edwards, Representante de Fundación AVINA en Santiago *14*
Christian Torres, Jefe de Asuntos Estudiantiles del Ministerio de Educación *16*

CAPÍTULO 1: ¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABIIDAD SOCIAL? *21*

Gracia Navarro Saldaña, Psicóloga Educacional, Doctora en Educación y Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción *22*

CAPÍTULO 2: ROLES DE DIVERSOS ACTORES DE LA SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL *47*

DESDE INSTITUCIONES CON MISIÓN EDUCATIVA: ROL DE LA FAMILIA
Olga Mora Mardones, Asistente Social, Magíster en Comunicación Social. Profesor Asociado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. Directora Programa de Estudios de Familia *48*

ROL DE LA ESCUELA
Nelson Rivera Vicuña, Magíster en Psicología de la Educación, Colegio de los Padres Franceses de Valparaíso *53*

ROL DE LAS UNIVERSIDADES
Reginaldo Zurita, Secretario General de la Universidad de La Frontera *61*

ROL DE LAS IGLESIAS
José Luis Correa Lira, Asesor Coordinador del Departamento de Pastoral Universitaria, Concepción *68*

DESDE OTRAS INSTITUCIONES CON ROL EDUCATIVO: ROL DE LA EMPRESA
Eduardo Vial, Gerente General de MASISA *80*

ROL DE LAS INSTITUCIONES POLÍTICAS
Sergio Micco Aguayo, Director Ejecutivo del Centro de Estudios para el Desarrollo y Presidente de la Corporación A Todo Sur. Abogado, cientista político y candidato a doctor en Filosofía *85*

ROL DE LAS ONGs
Nicole Etchart, Directora Ejecutiva de NESsT *96*

ROL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN
Juan Costa Tramón, Periodista, profesor de Historia y Geografía y miembro del Tribunal Regional de Ética del Colegio de Periodistas de Concepción *102*

CAPÍTULO 3: EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL *113*

ESTRATEGIAS PARA LA INCORPORACIÓN DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD: SELECCIÓN Y MANTENCIÓN DE ESTUDIANTES BASADOS EN CRITERIOS DE EQUIDAD Y CALIDAD
Francisco Javier Gil Llambías, Profesor titular de la Universidad de Santiago de Chile *114*

FORMACIÓN DE TALENTOS: UN PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
Violeta Arancibia, Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile *129*

CENTROS INTERDISCIPLINARIOS PARA EL DESARROLLO LOCAL PROGRAMA "INTERNADO RURAL"
Dr. Jaime Serra Canales , Director del Departamento de Salud Pública y del Programa de Internado Rural Interdisciplinario Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera *134*

EXPERIENCIAS EN GESTIÓN ACADÉMICA: SOBRE PRÁCTICAS DE "MECHONEO": DATOS Y PROPUESTAS
M. Dolores de la Maza, Directora de Extensión, Universidad Católica de Temuco
Pablo Palet, Director de Docencia, Universidad Católica de Temuco *147*

LA UNIVERSIDAD AUSTRAL Y SU PROYECTO DE ACCIÓN SOCIAL
Ximena Rojas, Profesora Facultad de Ciencias, Universidad Austral *155*

RESPONSABILIDAD SOCIAL, RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE
María Eugenia Horvitz, Directora de Asuntos Estudiantiles, Universidad de Chile *158*

EXPERIENCIAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS: EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE JÓVENES DE CPU: UNA METODOLOGÍA COMUNICATIVA DE FORMACIÓN
Raúl Atria, Sociólogo Universidad de Chile Programa CPU *170*

PROGRAMA SERVICIO REGIÓN: UNA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
David Oviedo Montecino, Universidad del Bío-Bío *179*

CAPÍTULO 4: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO COMPONENTE DEL CURRÍCULO TRANSVERSAL *185*

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO COMPONENTE DEL CURRÍCULO TRANSVERSAL
Conversación de Mónica Jiménez, Líder del Proyecto «Universidad: Construye País», con el Padre Fernando Montes s.j., Rector de la Universidad Alberto Hurtado *186*

CLAUSURA *193*

Gracia Navarro Saldaña, Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción *193*
María Inés Solar, Directora de Docencia, Universidad de Concepción *194*
Mónica Jiménez de la Jara, Líder del Proyecto "Universidad: Construye País" ***196***

PRESENTACIÓN

Este libro recoge las ponencias y comentarios efectuados durante el Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente», que tuvo lugar los días 8 y 9 de mayo de 2003 en el Auditorio Salvador Gálvez de la Universidad de Concepción.

El objetivo central de este tercer encuentro nacional realizado en el marco del Proyecto "Universidad: Construye País", al que asistieron cerca de 170 personas -entre representantes de 12 de las 13 universidades aliadas a la iniciativa, otras universidades invitadas, equipo coordinador y destacados panelistas- fue contribuir a la reflexión sobre la educación para la Responsabilidad Social, en el marco de la función docente de la universidad. Como objetivos específicos, el evento buscó compartir perspectivas y enriquecer el concepto de educación para la Responsabilidad Social, explorar distintos ámbitos donde el ciudadano se forma en este valor y compartir experiencias docentes en el tema.

El Proyecto "Universidad: Construye País" nació a principios de 2001 impulsado por Corporación PARTICIPA en alianza con The AVINA Group, con el fin de expandir en las universidades involucradas el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social de cara a un proyecto país 2010. Junto a ellos, se han unido trece universidades chilenas. En la Región Metropolitana participan la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad de Santiago. En la Quinta Región están participando por medio del "Consejo de Rectores Universidades de Valparaíso", las universidades Federico Santa María, Playa Ancha, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad de Valparaíso. En la Octava Región se han integrado la Universidad de Concepción y la Universidad del Bío-Bío; en la Novena Región, la Universidad La Frontera y Católica de Temuco, y en la Décima Región, la Universidad Austral de Chile.

La iniciativa, de tres años de duración, considera –entre otras– las siguientes acciones:

• Sensibilizar a los distintos actores del sistema universitario chileno (especialmente docentes y estudiantes) sobre la Responsabilidad Social que les compete, en el contexto de un proyecto país Chile 2010.

• Caracterizar un proyecto país, que incorpore valores de Responsabilidad Social en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y político.

• Desarrollar acciones de Responsabilidad Social desde 13 universidades chilenas que contribuyan a concretar el proyecto país definido.

• Vincular a las universidades, tanto regional como nacionalmente, en torno al tema de la Responsabilidad Social.

• Difundir el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social a nivel nacional e internacional, a través de un medio virtual informativo e interactivo en torno al tema.

• Instalar institucionalmente el tema de la Responsabilidad Social Universitaria en las universidades definidas.

El Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente» permitió, entre otras cosas, fortalecer la comunidad de profesores y alumnos en pro de la Responsabilidad Social Universitaria; analizar diversos enfoques conceptuales sobre el tema de la Responsabilidad Social; obtener orientaciones teóricas para perfeccionar su enseñanza; reconocer el rol de diversos actores de la sociedad en la educación para la Responsabilidad Social, y conocer experiencias universitarias de educación para la Responsabilidad Social.

La asistencia de autoridades, académicos y estudiantes fue una clara muestra de cómo una universidad actúa responsablemente, ya que todos estos actores pudieron comprometerse y trabajar para hacer de su institución un espacio de reflexión, creación y formación impregnada de valores y principios definidos en el curso del Proyecto.

Los aprendizajes obtenidos en el encuentro fueron reunidos en esta publicación, que hoy ponemos a disposición de todos ustedes esperando que contribuya a enriquecer el diálogo sobre la Responsabilidad Social de la universidad chilena impulsado en estos tres años de trabajo.

INAUGURACIÓN

Ernesto Figueroa Huidobro
Vicerrector de la Universidad de Concepción

En el año 2001, dentro de las innumerables actividades desarrolladas en la universidad, hay una que se distingue porque tocó las raíces mismas de nuestra casa de estudios. Un grupo de académicos constituyó un equipo de trabajo interdisciplinario cuyo objetivo se centró en lo siguiente: expandir el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social en el sistema universitario chileno de cara al proyecto país 2010, del cual nace este Proyecto "Universidad: Construye País". Este equipo es la mezcla perfecta de experiencia y juventud cuyos resultados hoy, una vez más, serán conocidos por todos los universitarios que trabajan el tema de la Responsabilidad Social en 13 universidades chilenas. Lo recién afirmado se fundamenta en el hecho probado de que en nuestra universidad existen personas dotadas de una fuerte vocación docente y un profundo sentimiento social. En efecto, la iniciativa que nació el 2001 pareció ser una de tantas otras que se ponen en marcha en instituciones como la nuestra. Pero a ésta hoy la vemos madura, potente, llena de vitalidad, de acción y con más proyección que nunca, lo que nos llena de satisfacción y orgullo.

Este instante está precedido de hechos tan emotivos como el día de la creación del programa "Responsabilidad Social Universitaria" de nuestra casa de estudios, mediante el decreto 069 2002. La iniciativa fue firmada por el Rector Sergio Lavanchy Merino ante los representantes del auditorio que hoy se replica en el presente seminario, en el que están representadas todas las universidades chilenas agrupadas bajo el auspicio de la Corporación Participa y The AVINA Group. Otro hecho que nos conmueve es ver cómo los alumnos de la Universidad de Concepción de las más diversas carreras se suman al fruto y al esfuerzo de nuestros académicos, incorporándose a la práctica de la Responsabilidad Social. Son jóvenes llenos de ideales, dispuestos a entregar sus energías, conocimientos y creatividad para beneficiar a sus semejantes. Jóvenes que llevarán el sello que tanto hemos soñado para los futuros profesionales de nuestra casa de estudios: el ser ciudadano comprometido y practicante de la Responsabilidad Social en su actividad profesional dentro de la colectividad a la que ellos pertenecen y obtener como fruto nuevas generaciones en las que la equidad y la justicia social sean prácticas enraizadas en los cimientos mismos de esta sociedad chilena.

La Universidad de Concepción, sus estudiantes, sus funcionarios y sus autoridades ratifican su compromiso con este programa que debemos cuidar y seguir alimentando para proyectarlo hacia un futuro que visualizamos auspicioso para las

próximas generaciones. Este compromiso se ha visto ratificado a partir del año 2002 con la creación de la asignatura electiva de Responsabilidad Social que hoy, el primer semestre del 2003, se realiza en su segunda versión. Nada de esto sería posible si en nuestros académicos y estudiantes no existiera este sentimiento de amor y entrega por los demás que los caracteriza, base fundamental para hacer lo que ellos han sido capaces de realizar. Deseo agradecer en nombre de la Universidad de Concepción a todos quienes han hecho realidad este seminario que hoy se inaugura.

Mónica Jiménez de la Jara
Líder del Proyecto "Universidad: Construye País"

Mis primeras palabras serán de agradecimiento al Rector Sergio Lavanchy por acogernos en esta casa de estudios, al Vicerrector Ernesto Figueroa, bajo cuya orientación y dependencia ha nacido y se desarrolla el Programa de Responsabilidad Social de la Universidad de Concepción, al equipo "Universidad: Construye País" de la Universidad de Concepción, liderado por Gracia Navarro y Cecilia Collado, mujeres de excepción, que van junto a su equipo a la vanguardia, liderando el contenido y la forma de hacer una universidad socialmente responsable. Gracias a cada uno; sin ustedes, hoy no estaríamos aquí reunidos para conversar sobre cómo educar para la Responsabilidad Social.

Imposible habría sido en marzo del año 2001 imaginarse lo que hoy tenemos.

Porque todo esto partió como un sueño al que me animó AVINA: "sueñe con una iniciativa de hasta tres años y nosotros nos asociamos a usted aportando el financiamiento", me dijeron, y yo me atreví a soñar en la iniciativa que hoy llamamos "Universidad: Construye País".

Soñé y compartí inicialmente mi sueño con los rectores Montes, Rosso y Riveros. Soñé con expandir el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social en las universidades y en los universitarios.

Soñé que era posible que las nuevas generaciones, por estar siendo formadas en universidades socialmente responsables, estuvieran dispuestas a participar creando un mundo más justo, pacífico y ecológico.

Soñé también que los jóvenes saldrían de las universidades comprendiendo que sus vidas están íntimamente conectadas con el bienestar de otros, con el mundo social y político que está alrededor de ellos.

Soñé que se podría observar en el comportamiento de los jóvenes una nueva forma de vivir y de tratar a los otros.

Soñé que los jóvenes desarrollarían en las universidades nuevas destrezas sociales tales como comunicación, cooperación, manejo de conflictos y toma de perspectiva.

Y, en poco más de dos años, ese sueño es un sueño colectivo que se ha hecho proyecto, trabajo y resultados compartidos:

• 13 universidades incorporadas al Proyecto "Universidad: Construye País" (nuestro objetivo eran 7).

• Equipos de académicos en cada una de las universidades, algunos con representantes de las diversas facultades, viviendo por lo tanto la interdisciplina.

• Rectores de todas las universidades comprometidos con el Proyecto.

• La mayoría de las vicerrectorías académicas y las direcciones generales estudiantiles trabajando activamente en el Proyecto.

• Marco de referencia elaborado. Nos tomó un año de largas conversaciones ponernos de acuerdo sobre lo que entendíamos por Responsabilidad Social; sobre los valores y principios que estaban en el corazón de la Responsabilidad Social Universitaria y sobre los indicadores que nos permitirían observarla.

• Indicadores en proceso de aplicación en la mayoría de las universidades.

• 3 libros publicados, dos de los cuales han sido ampliamente difundidos y el tercero naciendo a la vida pública en este seminario.

• 3 seminarios realizados en diversas universidades que actuaron de sedes.

• Un convenio firmado con CINDA para expandir la Responsabilidad Social Universitaria a nivel de América Latina y la Península Ibérica.

• Cursos que han incorporado la Responsabilidad Social como un módulo a enseñar.

• Un candidato a rector que en su programa de trabajo incluyó la Responsabilidad Social y que fue elegido por sus pares.

• Nuevos proyectos, experiencias, cursos y talleres que testimonian la Responsabilidad Social de las universidades.

• Sistemas de acogida a los estudiantes nuevos que encarnan la constelación de valores y principios declarada para una universidad socialmente responsable.

• Un proyecto MECESUP en formulación, en el que participarán las universidades que integran el Proyecto.

• Una universidad, la de Concepción, que por decreto de Rectoría crea oficialmente el Programa de Responsabilidad Social Universitaria.

Éstos son resultados que podemos mostrar, pero quizás lo más importante es el proceso. Nos propusimos "ser comunidad de aprendizaje", juntarnos los que creemos que es posible crear vínculos entre académicos, estudiantes y funcionarios; los que queremos hacer un aporte concreto al desarrollo sustentable y al mejoramiento del conjunto de la sociedad; los que creemos en el desarrollo personal y en el estímulo a la innovación curricular; los que vemos la profesión como una posibilidad de servicio a los demás; los que creemos que es posible prestar servicios a personas y grupos que no pueden acceder a los beneficios del desarrollo; los que creemos que la universidad puede contribuir a la elaboración de las políticas públicas y privadas de desarrollo y a satisfacer las necesidades del movimiento social y cultural de los distintos sectores del país; los que creemos que es posible educar para la ciudadanía y la participación activa en la sociedad, considerando las tendencias en el mundo del trabajo y en los sectores científicos y tecnológicos.

Hoy somos 800 los que hemos participado en diversas actividades del Proyecto y más de 40.000 los que de diversas formas nos hemos contactado mediante su página web.

Éste ha sido nuestro avance y gracias a él podemos seguir soñando, pero ahora con los pies bien puestos en la tierra para caminar con pasos seguros y claramente orientados por nuestro marco conceptual, por los valores definidos en conjunto, por la visualización de las prácticas que queremos ver en los universitarios y en las universitarias y por la orientación compartida en este acompañamiento mutuo.

Desde este sueño y estos caminos recorridos los y las invito a no descansar hasta que todos los académicos, funcionarios y estudiantes de cada una de las universidades vinculadas al Proyecto, vivan la Responsabilidad Social Universitaria. Vivirla significa conocer el concepto y convertir en práctica diaria los valores y principios que están en su corazón.

¿Cómo hacer nuestras clases, nuestras investigaciones, nuestra convivencia diaria haciendo carne el valor del respeto a la dignidad de la persona?

¿Cómo tendría que ser la calidad de la gestión si queremos que académicos y alumnos vivan la libertad, su ciudadanía, su derecho a participar y su sociabilidad?

¿Cómo debería ser nuestra docencia si queremos que los alumnos aprendan a ser solidarios, se comprometan con el desarrollo sostenible y con el cuidado del medio ambiente?

¿Qué oportunidades de aprendizajes tendríamos que ofrecer a los alumnos si queremos que trabajen por el bien común y la equidad social?

¿Cómo tenemos que enseñar para que nuestros profesionales de la salud se comprometan con los sectores más vulnerables y con las comunidades rurales?

¿Cómo motivar a los mejores educadores para que se comprometan con la

enseñanza subvencionada y se jueguen por el aprendizaje de los niños y niñas con menos oportunidades?

¿Cómo interesar a nuestros alumnos de ingeniería, economía y administración para que trabajen con los pequeños empresarios?

¿Qué tenemos que enseñar, qué tenemos que mostrar, qué tenemos que testimoniar si queremos eliminar la pobreza en nuestra sociedad?

¿Cómo sería nuestra universidad si todos respetáramos al otro y no lo discriminámos por razones de raza, sexo, edad, condición religiosa, social o política?

¿Cómo hacer de la verdad una práctica en estudiantes y académicos?

¿Cómo organizar los currículos para darle posibilidad a la interdisciplina?

¿Cómo hacernos más conscientes de la interdependencia, de esa relación dinámica entre la sociedad y la universidad, entre nuestro destino y el de los otros en la sociedad?

¿Cómo aumentar la excelencia, la calidad, la bondad superior que distingue y hace objeto de especial aprecio a la universidad?

Éste es el desafío; vivir los valores y principios, hacerlos carne, incorporarlos a las funciones universitarias y a la gestión.

Este seminario que nos convoca hoy y mañana quiere ser un aporte a la reflexión y a la acción, especialmente en lo que se refiere a la educación de la Responsabilidad Social.

Durante el primer día del seminario, Gracia Navarro nos contará cómo se enseñan estos valores y principios, cómo se educa la Responsabilidad Social.

Otros panelistas nos mostrarán cómo desde la familia, la escuela, las universidades, las iglesias, la empresa, las instituciones públicas, las ONGs y los medios de comunicación se educa a los ciudadanos para la Responsabilidad Social.

En el segundo día comenzaremos a conocer experiencias. Ya estamos viviendo la Responsabilidad Social en nuestras universidades, son varios los esfuerzos que se están haciendo en esta dirección, algunos nuevos, otros llevan ya muchos años. Mostraremos algunos de ellos e invitaremos a realizar nuevos para seguir profundizando en el concepto y la práctica de la Responsabilidad Social Universitaria.

Antes de terminar, los quiero invitar a vivir este seminario en forma especial. Cada uno de ustedes tiene en la solapa su nombre; traten de relacionarse desde ahí, desde el nombre de cada uno. Hagan esfuerzos por conocerse, por compartir entre los que no se conocen, habrá también tiempo para compartir entre la delegación de cada universidad. Hace mucha falta en Chile generar vínculos de amistad, de confianza entre las personas. La confianza se construye, pero para hacerlo hay que tener experiencias de trabajo conjunto. Dense esa oportunidad, generen vínculos, invítense y sigan conversando por correo electrónico, tenemos mucho que aprender unos de otros. Tenemos

que desarrollar la "amistad cívica", definida en el proyecto que lidera Margarita María Errázuriz y Comunidad Mujer como "el espíritu que orienta las relaciones cuando éstas actúan en forma constructiva, comprometida con aquello que les atañe como sociedad y se respeta y se enriquece con la diferencia". Es decir, necesitamos ciudadanos y ciudadanas diversos, que dialogan, reflexionan y realizan actividades juntos por el bien común del país y de la universidad.

Termino agradeciendo a cada uno de ustedes por su presencia, por su participación. El seminario es de ustedes y su calidad dependerá del compromiso de cada uno con el aprendizaje común.

Agradezco muy especialmente a nuestra socia AVINA; a Verónica Edwards, por su presencia; a nuestros auspiciadores, y lamento muy sinceramente que nuestros amigos Ministro de Educación, Subsecretaria y Jefe de la División de Educación Superior del MINEDUC se estén perdiendo este encuentro. Ellos están con nosotros; participan de este sueño y quisieran que las universidades autónomamente caminaran por este sendero. Razones de fuerza mayor les impiden estar con nosotros hoy. Agradezco a Christian Torres, Jefe de Asuntos Estudiantiles del Departamento de Educación Superior del MINEDUC, su presencia y acompañamiento. Con Christian estamos coordinando acciones para trabajar con jóvenes dirigentes universitarios.

Muchas gracias.

Verónica Edwards
Representante de Fundación AVINA en Santiago

El seminario que hoy inauguramos es un hito en este Proyecto que ya se inició hace dos años, cuando con Mónica Jiménez empezamos a soñar con esta idea, que a lo largo de los años se ha ido concretando en esta manera tan contundente, con tanta convocatoria y aporte de todos ustedes. Este Proyecto comenzó con la osadía de Mónica y la nuestra, cuando ella nos convenció de que era posible y necesario para un desarrollo más sostenible de nuestro país la práctica de la Responsabilidad Social en las universidades chilenas.

Al comienzo éramos pocos y hoy son cientos las personas que, como ustedes, van aportando su energía, su creatividad, sus ilusiones, su vocación para concretar esta iniciativa innovadora que rompe el sentido común y la inercia con la que habíamos estado trabajando hasta ahora en las universidades.

Pareciera que este Proyecto ha despertado tantas vocaciones, ha aunado tantas voluntades que estaban ahí latentes expresándose de una u otra manera pero sin esta posibilidad de encontrarse, de hacer sinergia y, por lo tanto, hacer una fuerza mucho mayor. Si esto ha sido así, estamos seguros que es porque este sueño, esta idea, respondía efectivamente a una necesidad real de la comunidad universitaria. La muestra de esto es que ustedes están aquí ahora.

En ese sentido, nosotros como Fundación AVINA nos sentimos claramente identificados con este Proyecto y tremendamente contentos de haberlo apoyado, haber creído en Mónica y habernos embarcado con ella en este riesgo, porque la verdad es que al comienzo era una osadía.

La Fundación AVINA tiene como misión promover el desarrollo sustentable en América Latina, Portugal y España. Estamos trabajando en nueve países de América Latina con líderes que, como Mónica Jiménez, sueñan y tienen energías y fuerzas para impulsar proyectos que desde el ámbito de la sociedad civil y aliándose con el sector privado y público tienden a la transformación social de sus sociedades.

Estamos apostando a que el desarrollo de las sociedades iberoamericanas sea cada vez más el fruto del empuje, de la decisión y de la voluntad de sus ciudadanos para avanzar hacia un desarrollo más humano, más armónico, justo, equitativo, igualitario y con menos violencia que la que tenemos ahora en nuestro continente.

Es por esto que el Proyecto "Universidad: Construye País", que se centra en la formación de los profesionales, en la investigación y la docencia, tiene una gran importancia para nosotros y es un proyecto emblemático en AVINA, puesto que no hay otro así, como tampoco lo existe de esta naturaleza en nuestro país. Es un proyecto de punta, innovador y vanguardista porque se atrevió a hacer algo que todavía nadie había pensado. Así, hay muchos otros proyectos que se están llevando a cabo en nuestro continente y hay muchas iniciativas que se han realizado antes, a lo largo de toda nuestra constitución como naciones latinoamericanas.

Como señalábamos anteriormente cuando comenzamos, éramos dos instituciones socias. Hoy día tenemos la alegría de contar con 15 universidades. Más nosotros, somos 17. Esto nos hace tener una gran esperanza en que esta iniciativa se va a seguir expandiendo y consolidando con el esfuerzo, el entusiasmo y la alegría de todos ustedes.

Promover la Responsabilidad Social Universitaria, en realidad, es hacerse cargo de la responsabilidad por el futuro. En un mundo como el actual, asumir esta responsabilidad resulta ser el desafío más importante de nuestro tiempo.

Actualmente vivimos con una incertidumbre muy grande, casi más que nunca en la historia de la humanidad a causa de la guerra, el cambio drástico en el nuevo orden internacional, la violencia que está presente en todas nuestras sociedades, incluso en la nuestra, y también en el pequeño mundo en que vivimos. Por eso, hacerse cargo de la Responsabilidad Social es asumir como universidades e individuos el compromiso por el futuro como una tarea de plena relevancia al hacernos cargo de los próximos desafíos desde el presente, no solamente para los chilenos ni para los estudiantes de estas universidades, sino que en realidad para la humanidad.

El rol de las universidades en esto es fundamental en la formación de los ciudadanos y las ciudadanas que hoy y mañana van a estar haciéndose responsables o no de este futuro y de este presente de todos nosotros. Es por eso que el tema que hoy se aborda en este seminario del rol formador de las universidades resulta tan relevante. Esperamos que todo este esfuerzo redunde en una transformación universitaria y ésta, a la vez, en un impacto en el cambio de nuestras sociedades y podamos entre todos contribuir a generar una colectividad más armónica que respete la dignidad humana de forma más democrática y justa.

Muchas gracias por todo lo que ustedes están haciendo para que esto sea posible.

Christian Torres
Jefe de Asuntos Estudiantiles del Ministerio de Educación

Deseo, en primer lugar, entregarles los saludos del Ministro de Educación, Sergio Bitar, de la Subsecretaria, María Ariadna Hornkohl, y de Pilar Armanet, Jefa de la División de Educación Superior. Todos ellos tenían gran interés en haber estado acá pero, desgraciadamente, diversas actividades les impidieron estar presentes.

Sin embargo, queremos entregarles un mensaje, contarles algunas cosas y felicitarlos por esta iniciativa, sobre todo en momentos en que es tan fácil estigmatizar al mundo juvenil y generar prejuicios en torno a que los jóvenes sólo se preocupan de determinados temas o tienen sólo ciertas maneras de expresarse. Y vemos a lo largo del

país cómo se van generando iniciativas de diverso tipo y cómo el mundo juvenil, con su gran heterogeneidad, y el mundo académico están preocupados de muchas otras cosas diferentes de lo que a veces aparece con mucha facilidad en la prensa como los únicos dos o tres temas que les interesan.

Por eso, como ministerio, estamos muy interesados en establecer alianzas de diverso tipo, con Participa, con la Fundación AVINA y con quienes están llevando a cabo esta iniciativa, de manera de ir generando espacios comunes de trabajo en que podamos hacer efectivos aquellos valores que nos interesa incentivar como la caridad, la solidaridad, la tolerancia, la libertad, el pluralismo y, como lo decía el Vicerrector de la Universidad de Concepción, el amor, en el que probablemente se ven reflejados los demás valores.

En esa perspectiva, como ministerio también hemos estado haciendo algunas cosas. A partir del año 2001, creamos una línea especial del Fondo de Desarrollo Institucional; una línea destinada al financiamiento de iniciativas estudiantiles del más variado y diverso tipo. Con mucha alegría nos encontramos durante estos dos últimos años viendo cómo el mundo universitario se iba abriendo a intereses diversos con temas y proyectos ligados a la solidaridad, a la responsabilidad universitaria y a colaborar un poco a salir de la burbuja de la propia universidad, donde a veces parece que los únicos problemas que preocupan son los propiamente universitarios. Aquí vimos que había un interés importantísimo por parte de los universitarios de abrirse al mundo común y corriente, a la población, al mundo campesino, a los problemas de la gente que no está en la universidad y poder colaborar y compartir con ellos.

A través de este concurso, hemos podido trabajar en alrededor de 160 proyectos con grupos de estudiantes universitarios de todo el país de las 25 universidades del Consejo de Rectores por ahora y estamos intentando abrirlo a universidades e instituciones que no están dentro de este grupo. En eso también hago una felicitación especial a esta universidad, que en el último concurso del FDI, junto con las universidades Austral y Santa María, fueron quienes más proyectos se adjudicaron en esta línea.

Hemos visto cómo, por ejemplo, en la Universidad de Valdivia los estudiantes de Veterinaria son capaces de diseñar e implementar un proyecto que les permite trabajar durante el año completo con el mundo poblacional y las comunidades campesinas, colaborando con el desarrollo agropecuario de las zonas rurales y con el cuidado de las mascotas de las familias más pobres, lo que ha sido un proyecto interesantísimo de cómo los estudiantes son capaces de relacionarse con la comunidad ajena a la propia universidad.

En esta misma perspectiva, hemos estado conversando en los últimos meses con Participa sobre la idea de poder establecer un espacio de colaboración entre este proyecto,

el concurso del FDI y el programa de Responsabilidad Social Universitaria "Universidad: Construye País". De esta manera, se quiere establecer un área de trabajo conjunto, quizás poder realizar un encuentro en los próximos meses con los líderes estudiantiles de estos distintos proyectos y con los que está trabajando la Corporación a lo largo de todo el país y construir un espacio en que podamos ayudar en este tipo de iniciativas e ir generando una red mayor y sinergia entre los distintos organismos e instituciones que están trabajando, de manera de ir confluyendo en los diversos esfuerzos. Como Mónica bien lo decía, muchas veces ni siquiera sabemos que la gente que está al lado nuestro está también ayudando, trabajando y colaborando en esto. Lo mejor sería juntarnos, establecer alianzas y un trabajo común en este tipo de iniciativas.

Finalmente, quiero saludarlos e invitarlos a aprovechar en todo lo que significa esta jornada, que para nosotros es una muy interesante y hermosa experiencia. Beneficiémonos de buena manera durante estos dos días, en que vamos a poder compartir distintas experiencias e intereses. Depende de todos los que estamos acá que esto sea un éxito y que efectivamente podamos mejorar en conjunto el trabajo que todos estamos haciendo en esta línea.

Muchas gracias.

Ernesto Figueroa Huidobro, Vicerrector de la Universidad de Concepción, da la bienvenida a los asistentes en la ceremonia inaugural del Seminario.

Saludo de Mónica Jiménez de la Jara, Líder del Proyecto «Universidad: Construye País».

Verónica Edwards, representante de Fundación AVINA en Santiago.

El Jefe de Asuntos Estudiantiles del Ministerio de Educación, Christian Torres.

CAPÍTULO

1

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL?

Ponencia
Gracia Navarro Saldaña
Psicóloga Educacional - Doctora en Educación
Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social,
Universidad de Concepción

¿QUÉ ENTENDEMOS POR EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABIIDAD SOCIAL?

Gracia Navarro Saldaña
Psicóloga Educacional - Doctora en Educación
Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción

Introducción

Sáez (2001) sostiene que la Responsabilidad Social es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y que se ejerce, cuando corresponde, desde alguna persona hacia todas las otras. La capacidad de responder está dada por los recursos con que cuenta la persona, ya sean de índole personal, recibidos por la herencia, adquiridos por la educación, por el propio esfuerzo o puestos a su disposición por terceros; la obligación de responder está dada por convenios, pactos, contratos, convicciones políticas, morales o religiosas. Según la capacidad de acción, la Responsabilidad Social es mayor o menor. Así, cuando los efectos de las acciones u omisiones alcanzan a muchas personas, se dice que la Responsabilidad Social es alta.

En un plano más concreto, Urzúa (2001) define la Responsabilidad Social como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita a todos igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, suprimiendo y apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo.

Desde la perspectiva de la psicología individual, en 1997 Berman (cit en Arón y Milicic, 1999) la define como el compromiso personal de cada persona con las demás e incluye tres dimensiones necesarias para comprometerse con otros: entender que cada persona pertenece a una red social más amplia que tiene influencia decisiva en la construcción de la propia identidad; relaciones interpersonales basadas en consideraciones éticas de justicia y de preocupación por los otros, y actuar con integridad, consistentemente con los propios valores.

La Responsabilidad Social es una abstracción, un valor y, por tanto, una persona no es socialmente responsable si sólo conoce intelectualmente el concepto; la Responsabilidad Social se ejerce y concreta a través de una conducta moral (Navarro, 2002 a). Siguiendo a Aristóteles, se puede sostener que una persona no es moral si únicamente conoce intelectualmente el bien. Para serlo, es preciso que mantenga una línea de conducta virtuosa: que realice actos virtuosos y que los realice habitualmente, es decir, actos que apunten en dirección al bien, a la supervivencia y a la felicidad del hombre y de la especie humana. Estos actos virtuosos son también llamados conductas constructivas y son aquellas que contribuyen a satisfacer las propias necesidades de autoprotección y desarrollo y, a la vez, cooperar en la satisfacción de las necesidades de los demás, para una plena y sana supervivencia.

Conducta moral

La conducta moral es expresión del desarrollo bio-psico-social alcanzado e incluye conducta prosocial y altruista; conducta solidaria, de cooperación y participación y, autocontrol o inhibición de actos prohibidos, tales como la evitación de actos que hieran a otros y la capacidad para respetar normas sociales en ausencia de control externo. Es entendida como la acción o comportamiento voluntario ejecutado por un ser humano, luego de una decisión en la que intervienen todos los componentes de la moralidad: la habilidad de razonamiento general, el juicio o razonamiento moral, la toma de perspectiva social y los factores afectivos como la empatía y la culpa (Vigneaux, 1990).

1. El comportamiento prosocial es un comportamiento altruista, justo, compartido o generalmente empático (Eisenberg y Fabes, 1998, cit en Woolfolk, 2000). Según Spacapan y Oskamp (1992, cit en Woolfolk, 2000), incluye acciones que benefician a los demás, sin proporcionar necesariamente un beneficio directo a la persona que las realiza. Cuando busca ayudar a otra persona en la satisfacción de sus necesidades sin esperar recompensa, se trata de un comportamiento altruista.

2. La cooperación es obrar juntamente con otro u otros, para un mismo fin; es el acto de conjugar, voluntariamente o no, la conducta propia con la de otros, para alcanzar un determinado fin (Pedrals, 2002). Consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes, procurando obtener resultados que son beneficiosos para sí mismos y para otras personas (Johnson y cols, 1999).

La conducta cooperativa puede darse para lograr una meta común, alcanzando una recompensa mayor que la que cada uno hubiera logrado por separado, donde junto con beneficiar a otros se espera un beneficio personal. También puede haber conducta cooperativa con otros, para beneficiar a personas o grupos distintos de quienes intervienen en ella y sin esperar recompensa externa. En este caso, se habla de altruismo (Macaulay y Berkowitz, 1970 cit en Papalia y otros, 2001).

3. La conducta participativa está formada por todas aquellas acciones tendientes a la asociación con otras personas en situaciones y procesos y en relación a objetivos finales claros y conscientes o resultados no conscientes para ella, pero significativos para el sistema social. La participación activa incluye todas aquellas conductas tendientes a tomar parte en actividades y decisiones destinadas a la colaboración espontánea para el bien común; supone autoconocimiento de necesidades y capacidad de satisfacerlas a partir de la articulación con otros; conocimiento de las necesidades de los demás y recursos personales para comprometerse con ellos; es una manera de construir comunidad (Corvalán y Fernández, 1998). Giddens (2000) la describe como un medio y un fin para la emancipación y transformación de las relaciones sociales que generan las desigualdades, las relaciones de explotación y dominación social.

Lima (1988) plantea que la participación es acción y compromiso y, en el plano político, conduce a adoptar decisiones políticas racionales, a que todas las personas tengan una efectiva participación en el poder y a la búsqueda de la igualdad social y emancipación de los hombres.

Inteligencia y conducta moral

Todas las conductas antes descritas requieren de y son una expresión de la inteligencia emocional, concepto acuñado a principios de los '90 por los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer (cit en Roca, 2003) para definir el uso excelente de la inteligencia interpersonal e intrapersonal planteadas por Gardner (1993) en su teoría de las inteligencias múltiples.

a) Gardner (1993) define como inteligencia intrapersonal la capacidad para conocer los aspectos internos de sí mismo; el acceso a la propia vida emocional y sentimientos; la capacidad de discriminar entre estas emociones, ponerles un nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta. El autoconocimiento es, en términos generales, reconocer los propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades,

recursos e intuiciones. Es saber en qué estado se encuentra la persona en cada situación que afronta, estando conscientes de lo que es, sus reacciones y los efectos que causa sobre el entorno. Constituye una de las aptitudes básicas de la excelencia (Briano, 2003). Se encuentra estrechamente relacionado con el concepto de autoestima y por lo tanto con los de autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación y autorespeto.

b) La inteligencia interpersonal es aquella que se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones en los demás: en particular, contrastes en el estado de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones (Gardner, 1993, cit en Gardner, 1995). Es la capacidad de comprender en los demás cuáles son las cosas que más les motivan, cómo trabajan y la mejor forma de cooperar con ellos. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. Las investigaciones de Gardner (1995) sugieren que los lóbulos frontales del cerebro desempeñan un papel importante en el conocimiento interpersonal.

Goleman (1995) interpreta y resume estas dos capacidades -la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, propuestas por Gardner- como la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas en referencia a la inteligencia interpersonal, y en cuanto a la inteligencia intrapersonal, como la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta. Sostiene que, además de ser meta habilidades, estas inteligencias pueden ser categorizadas en competencias o dimensiones, tales como el conocimiento y capacidad para controlar las propias emociones; el reconocimiento de las emociones ajenas; la capacidad de motivarse a sí mismo, y el control de las relaciones interpersonales.

Dos componentes claves de la inteligencia interpersonal son la empatía y la habilidad para relacionarse con los demás, apreciando sus perspectivas y siendo sensitivos a sus motivos personales e intenciones (Carreras, Guil y Mestre, 2003). La inteligencia proporciona el potencial; también es muy importante practicar la habilidad para tener buenas relaciones con la familia, amistades y con la gente en general y tomar el liderazgo entre otras personas para resolver problemas, influenciar decisiones y velar por las relaciones grupales (De Jesús, 2002).

-La empatía es el conjunto de capacidades que permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que

explican su comportamiento. Fue definida por Rogers, en la década de los '80, como el estado que consiste en darse cuenta con precisión del cuadro de referencias interno de otra persona, juntamente con los componentes emocionales y los significados a ella pertenecientes, como si fuese la otra persona. Supone poder ponerse en el lugar del otro, pero sin mimetizarse con él; distinguir las señales sutiles que los demás emiten en función del estado emocional en el que se encuentran, lo que permite comprender mejor lo que desean o necesitan y hacérselo ver con respeto. La otra persona se sentirá comprendida y ese entendimiento mejorará de forma notable la relación. El control de las relaciones interpersonales es un verdadero arte que está basado, en gran medida, en comportarse en la forma adecuada al estado emocional que se percibe en los demás. Esta habilidad es clave para el liderazgo y la influencia personal. Las personas que sobresalen en este tipo de competencia suelen tener gran éxito social y profesional (Roca, 2003). La empatía se construye sobre la conciencia de sí mismo: cuanto más abierto se está a las propias emociones, más habilidad se desarrolla para interpretar los sentimientos propios y ajenos.

-La inteligencia interpersonal está a la base de las habilidades sociales. Éstas son comportamientos o conductas verbales y/o no verbales, que son aprendidas para interactuar con los demás de manera efectiva y facilitan la convivencia, bienestar personal y social (Cieza, 1997). La acción de la persona se determina en una o varias conductas interpersonales relacionadas entre sí, siendo la conducta empleada un medio para alcanzar una meta que intenta resolver el conflicto entre el yo y las circunstancias o viceversa. La habilidad social debe considerarse dentro de un marco determinado, pues existen sistemas de comunicación distintivos que tipifican la cultura de cada país y están influenciados por las situaciones contextuales. Las habilidades sociales son conductas comunicativas y constituyen un requisito indispensable para la convivencia entre los seres humanos (Martínez, 2003).

Umbert (2003, cit en Martínez, 2003) plantea que las personas se expresan a través de tres tipos de conductas o formas de comportamiento:

-Conducta asertiva o socialmente hábil, que es la expresión directa de los propios sentimientos, deseos, derechos legítimos y opiniones, sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas. Implica respeto hacia sí mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y, respeto hacia los derechos y necesidades de las otras personas. No tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre

dos personas, pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables y la minimización de las desfavorables.

-Conducta pasiva, que implica la transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera auto derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. La probabilidad de que la persona no asertiva satisfaga sus necesidades o sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la comunicación indirecta o mensaje incompleto. Puede sentirse a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada.

-Conducta agresiva, que es una conducta directa o indirecta, verbal y/o no verbal, que corresponde a la defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva, que transgrede los derechos de las otras personas. Su objetivo es la dominación del otro y se alcanza a través de la humillación o degradación. Se trata, en último término, de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. Generalmente refleja una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si ello implica transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás.

Descubrimientos recientes en neurolingüística e inteligencia emocional han estudiado los factores que influyen en el desarrollo de habilidades comunicacionales y han logrado técnicas de resultados sorprendentes, que pueden ayudar a una persona a convertirse en un excelente comunicador y orador (Umbert, cit en Martínez 2003; González, 2001, Huebner, 1990). Al respecto, Montaño (2003) sostiene que la inteligencia emocional ayuda a potenciar las capacidades de comunicación y de relación con los demás a través de la comunicación efectiva, donde hablante y oyente se entienden mutuamente. Plantea que esto se puede lograr por medio de la claridad y la sinceridad, transmitiendo seguridad, escuchando dinámicamente y siendo constructivos, lo que permite un acercamiento de posiciones. En cuanto a la relación con los demás, para descubrir y satisfacer las necesidades se debe crear un clima de confianza y respeto mutuo, a través de la buena educación, opiniones, ideas y, principalmente, sentimientos.

Desde la perspectiva de Kohlberg (1970), el máximo nivel de desarrollo del juicio moral se alcanza cuando se logra la autonomía moral, es decir, cuando se descubren y escogen los principios éticos universales de justicia y cuando se cree que lo bueno es aquello que está de acuerdo con

estos principios: la igualdad de los derechos humanos y el respeto de la dignidad de la persona. La persona con autonomía moral hace el bien porque cree en la validez de los principios morales universales y tiene un compromiso personal con ellos; es consciente de valores y derechos antes que de acuerdos sociales y contratos.

Según Puig Rovira (1996), la autonomía moral es el reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad, es decir, el paso de lo exterior al interior de la experiencia individual. Implica asumir la responsabilidad personal sin esperar de los demás soluciones a sus conflictos de valores.

Desarrollo de la Responsabilidad Social

La Responsabilidad Social se desarrolla y es el resultado de factores biológicos, cognitivos y ambientales, como la educación, las interacciones personales y la experiencia vital. Requiere del logro de ciertas tareas o ajustes conducentes a lo que he llamado autonomía socialmente responsable, esto es, "la capacidad, deber y derecho a dirigir la propia vida, a partir de la toma de decisiones que consideren y evalúen la situación, el contexto, el propio plan de vida; la evaluación de las consecuencias de estas decisiones, no sólo en sí mismo, sino también en los demás, en el plan de vida y bienestar de los otros, y hacerse cargo de estas consecuencias" (Navarro, 2002 b). Por lo tanto, no se puede alcanzar hasta el término de la edad juvenil.

La conducta virtuosa o constructiva se va desarrollando gradualmente desde el nacimiento; al logro de la autonomía y de la conducta socialmente responsable contribuyen todos los agentes de socialización: familia, escuela, pares, medios de comunicación, es decir, en general, todos los subsistemas en los cuales la persona participa directa o indirectamente, y también aquellos en los cuales no participa, pero lo hacen las personas con quienes interactúa (Bronfenbrenner y Morris, 1998, cit en Papalia, 2001). Así, el colegio y la universidad constituyen algunos de los agentes de socialización que contribuyen a su desarrollo.

Los orígenes de la vida social, moral y emocional se encuentran ligados al desarrollo de la vinculación afectiva o emocional del niño con los cuidadores principales: apego (Palacios, Marchesi, y Coll, 1999) que presenta cuatro manifestaciones fundamentales: buscar y mantener la proximidad; resistirse a la separación y protestar si ésta se consuma; usar la figu-

ra de apego como base de seguridad desde la que se explora el mundo físico y social, y sentirse seguro buscando en la figura de apego el bienestar y el apoyo emocional.

El conjunto de experiencias de apego de la primera infancia da lugar a la formación de un modelo interno de relaciones afectivas (representación de las características de la relación establecida con las figuras de apego); regula la exploración y las relaciones de afiliación o miedo de las personas, y sirve de base para las relaciones afectivas posteriores, guiando la interpretación de la conducta de los otros y organizando la conducta propia.

A los 2 años, los niños incluyen en su lenguaje espontáneo todo un conjunto de términos relativos a diferentes características y estados de ellos mismos. Así, aparecen referencias a emociones propias y ajenas, intenciones o deseos. Entre los 2 y 3 años demuestran ser capaces de asociar distintas situaciones con diversas experiencias personales; así, anticipan qué emoción puede provocar una determinada situación. En torno a los 4 años, uno de los más destacados avances es la capacidad de darse cuenta de que los otros tienen estados mentales que no coinciden con los propios y para entender cuál es el contenido de esos estados mentales. A esta edad parecen entender que dichos procesos mentales determinan su comportamiento y experiencias, puesto que actúan como filtro interpretativo y guía de la acción.

A los 4-5 años se observan también avances en la capacidad para imaginar y simular, capacidad que, entre otras cosas, va a permitir al niño salir de sí mismo y entrar en la mente de los otros temporalmente. A medida que los niños crecen, se ven inmersos en situaciones e interacciones en las que están implicados hechos, progresos e instituciones sociales. Es por ello natural que vayan elaborando ideas acerca de la sociedad y su organización. A lo largo de los tres primeros años, las expresiones emocionales se van haciendo cada vez más selectivas, aumentan su rapidez y duración y, por supuesto, se van socializando en la interacción con las figuras de apego.

El niño entre los 3 y 6 años pasa por dos crisis que van a transformar profundamente la relación con sus padres y el medio ambiente en general. La primera es la crisis de personalidad de los tres años, que se manifiesta por un cambio brusco y completo en las relaciones del niño con su entorno. Al cobrar conciencia de sí mismo, pretende situarse como una persona en la constelación familiar; el yo se afirma en una oposición vigorosa al otro. La segunda es el complejo de Edipo, que se presenta como la continuación de la crisis de personalidad de los tres años.

A esta edad existen obstáculos para el desarrollo de la cooperación:

a) La imposibilidad de comprender que puede haber otras perspectivas que la suya, considerándola como la única posible y, por consiguiente, la de todo el mundo (egocentrismo intelectual).

b) Su actitud heterónoma, es decir, la regla permanece exterior a su conciencia en vez de ser interiorizada, como lo es en el caso de los mayores. No comprenden su sentido ni, por consiguiente, su necesidad.

c) La inestabilidad de su carácter. Tanto en la alegría como en la cólera, las reacciones del niño pequeño son extremas, pues no domina todavía ni sus emociones ni su motricidad (Reymond-Rivier, 1980; Hoffman y cols, 1996).

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en la interacción con otros, particularmente con sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia, ya que puede verse a sí mismo como una persona que toma decisiones y desarrolla el sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones; se adquiere la moral de cooperación, con respeto mutuo por las normas en lugar de unilateral (Paolito, Rimer y Hersch, 1984; Papalia y col, 2001).

Entre los 7-8 años, los niños ya son capaces de indicar situaciones en las que una persona experimentará emociones como el orgullo y la gratitud, listado que se incrementará a partir de los 10 años para incluir emociones como el alivio o la decepción.

Queda claro que los progresos intelectuales y el razonamiento influencian el comportamiento social. Una vez liberado el egocentrismo, el pensamiento va a imprimir una nueva estructura a las relaciones interpersonales. Gracias a esta facultad de colocarse ahora en el punto de vista del compañero y de captar sus intenciones, lo que hace posible una verdadera cooperación, el niño va a entablar relaciones más duraderas y más electivas en el interior del grupo, y a desarrollar al mismo tiempo un sentimiento cada vez más fuerte de su pertenencia a la comunidad. Sólo hacia los 10 años la cooperación adquiere su pleno significado de compañerismo y solidaridad. La experiencia de la cooperación, del juego en común, particularmente el que se guía por reglas, desarrolla poco a poco una moral; va siguiendo leyes que se constituyen en un verdadero código de honor.

Cerca de los 12 años suceden, a nivel cognoscitivo, transformaciones radicales del pensamiento infantil, modificándose la representación que el niño se hace del universo y dando un nuevo carácter a sus relaciones con

los demás. La lógica infantil es, ciertamente, una lógica concreta que se basa en hechos y en relaciones de objetos entre sí, y no en ideas y proposiciones como ocurre en la lógica del adolescente o del adulto.

La desorganización de la personalidad, labilidad y falta de control de impulsos que se produce en la pre pubertad, como consecuencia de los cambios biológicos y psicológicos que experimenta el joven, se produce un quiebre de las relaciones interpersonales y del concepto de sí mismo, ya que es a través de otros que el joven tomará progresivamente conciencia de lo que es.

Para afirmarse como una persona autónoma, el púber realiza un proceso de individuación e integración de su personalidad; define sus necesidades y motivaciones. Para ello, se aísla de las otras personas, manteniendo uno o dos amigos íntimos, se quiere diferenciar de sus padres y maestros, rechaza los modelos que le ofrecen y desea que no lo confundan con nadie.

La adolescencia se presenta como una etapa donde el desarrollo psicológico se centra fundamentalmente en la relación con el ambiente. Es una edad en que se asumen compromisos y se define una existencia. Hay claros motivos sociales que se constatan en tendencias conductuales definidas: una tendencia marcada al trato social, un activo deseo de búsqueda de la compañía de otros, búsqueda de un ideal universal y real preocupación por los demás.

La adolescencia es un período en el cual el joven se enfrenta a una tarea particularmente difícil: debe tomar decisiones y realizar aprendizajes que le permitan lograr exitosamente su incorporación a la sociedad, lo que representa aspectos esenciales del proceso de socialización en esta etapa.

Junto a las necesidades personales, surge ahora la preocupación por otros seres humanos, lo que exige el compromiso personal, una entrega de sí en bien de una idea, de un principio o de un valor, exigencias que no son antagónicas con las motivaciones humanas. Los objetivos de la realización personal se encuentran en la misma dirección de los objetivos de la sociedad. Si la individuación es el proceso que le permite al púber conocerse a sí mismo, la socialización es el proceso a través del cual el adolescente adquiere conocimientos, actitudes y valores necesarios para adaptarse al ambiente sociocultural en que vive. La experiencia lo conduce a reevaluar los criterios para juzgar lo que es correcto y justo. Según Kolhberg (cit Papalia, 2001), existen dos experiencias que facilitan el desarrollo moral: confrontar valores en conflicto fuera del hogar y responder por el bienestar de otro.

La vida adulta ocupa la mayor parte de la existencia humana; alrededor de los dos tercios de la duración total media. Se inicia con una constelación compleja de circunstancias: el trabajo remunerado, la autonomía económica, la salida de la familia y hogar en que se nació, el matrimonio o emparejamiento con voluntad de permanencia, la formación de una nueva familia. Los adultos actuales se ven enfrentados a mayores condiciones y situaciones donde se les hace necesario adaptarse y la capacidad para hacerlo constituye un indicador importante de su madurez. Unos se adaptan a las circunstancias nuevas y afrontan las adversidades y conflictos de manera positiva y constructiva. Otros, al no poder adaptarse, ven al entorno como amenazador, por lo que les será aún más difícil cumplir con sus tareas del desarrollo y poder ayudar a los otros en su desarrollo (Palacios, Marchesi, y Coll, 1999).

La Responsabilidad Social se manifiesta de manera consciente en cada persona adulta cuando logra tomar conciencia de que tiene el deber y la capacidad de responder ante los otros. En la vida cotidiana, se refleja en las personas:

a) Cuando se preocupan de su propia salud, desarrollo y formación personal y profesional, para ayudar así al desarrollo de los otros.

b) En el rol familiar que estén desempeñando, cuando se responsabilizan de sus actos y deciden en congruencia con su plan de vida, considerando también el plan de vida de los otros miembros de la familia.

c) En el rol profesional, cuando se preparan y perfeccionan constantemente para desempeñar bien su profesión y la entienden como un servicio a los demás.

Finalmente, las personas ejercen la Responsabilidad Social cuando optan por el servicio en lugar del poder; la cooperación en lugar del individualismo y competencia, y las relaciones interpersonales basadas en el amor en lugar de aquellas basadas en el placer.

Educación para la Responsabilidad Social

En su sentido más amplio, socialización es sinónimo de educación (Gilles, 1999 cit en Lila y cols, 2000); es el proceso a través del cual el ser humano adquiere un sentido de identidad personal y aprende creencias y normas de comportamiento valoradas y esperadas por las personas que lo rodean (Lila y cols, 2000); proceso que, en un mundo de constantes cambios, se tiene que realizar durante toda la vida.

Según Delors (1997), la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares que surgen de necesidades del ser humano: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Sin embargo, para que se concrete su sentido verdadero, hay que redefinir su finalidad, explicitar y precisar los valores universales que proclama y promueve y asumir un categórico compromiso por la mejora y el desarrollo social (Aguilar y Bize, 2000). Así, la tarea de la educación, como un espacio artificial de convivencia, es permitir y facilitar el crecimiento de las personas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros, con conciencia social y ecológica, de manera que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la cual pertenecen (Maturana y Nisis de Rezepka, 1995). La educación tiene la responsabilidad de responder a la necesidad común y constante para todas las personas: el desarrollo de habilidades y capacidades personales, intelectuales y espirituales que necesita cada alumno para avanzar en el ambiente que lo rodea y en el mundo actual (Lepeley, 2001).

En la práctica, a través de la educación se adquiere información declarativa, procedural y consecuencial, que se convierte en conocimiento, valores, destrezas y modos de comprender el mundo, por medio del cual se busca una adaptación óptima, crítica y evolutiva, que conduce a dirigir conscientemente el proceso de aprendizaje, a determinar cómo concluye el proceso de formación, a pensar autónomamente el modo de vivir. Cuando aparece esta capacidad de decidir es cuando nos encontramos con el germen de la moral.

La educación moral apunta a construir personalmente el modo de vivir libre y responsablemente: el individuo moral no actúa solo, debe decidir en base a una situación de interacción que lo lleva a vivir en comunidad, por lo tanto, la decisión de cómo vivir es personal y social. La educación moral debe enseñar a cada sujeto y a diferentes grupos humanos a vivir en comunidad (Puig Rovira, 1996), para lo cual hay que tender a lo óptimo; a tener una vida que merezca ser vivida y que sea colectivamente justa, la que no está libre de conflictos porque existen puntos de vista diferentes frente a situaciones de injusticia. La educación ha de estar dirigida a la formación de aptitudes cooperativas y solidarias superadoras del individualismo y de otras formas de intolerancia social, así como a la interiorización de aquellos valores que permitan combatir la exclusión, la opresión y cualquier tipo de discriminación (Bohorquez, 2001).

La educación debe ser liberadora y si no libera… debe dar alas, para que cada uno vuele a su manera (Zaragoza, 2000). La educación es sinónimo de hacer crecer al individuo ayudándolo a desarrollarse como persona. En este proceso educativo, se ponen en funcionamiento tres capacidades innatas:

a) Receptividad a través de los sentidos que contactan con el entorno.

b) La capacidad de expresión, desarrollada a partir de todos los lenguajes (no sólo el oral).

c) La creatividad, no meramente artística sino humana, como una herramienta de desarrollo integral y una forma de hacerse independiente, de hacerse único. Ser capaz de pensar, inventar, crear (Font, 2000).

Es decir, es necesario educar sistemática e intencionadamente para la Responsabilidad Social y para una conducta socialmente responsable. Esto implica una propuesta de aprendizaje que involucre todas las formas de inteligencia planteadas por Gardner, generando y desarrollando actitudes y comportamientos destinados a hacer más dichosa y productiva la convivencia con los demás, actitudes y comportamientos que no se aprenden de la forma tradicional en que se aprenden muchas cosas en la escuela. Se aprenden involucrando tanto la mente como el cuerpo, tanto el intelecto como las emociones, tanto un trabajo individual como uno en equipo. Esta enseñanza, según Martiñá (2003), debería incluir tanto el deber como el placer a partir de aprendizajes surgidos de experiencias y no de meros discursos o emblemas.

Según Buxarrais (2000), la educación en valores sería esencial para una educación en Responsabilidad Social. Propone tres valores: la autonomía de las personas, la necesidad de ser personas dialogantes y la tolerancia activa (saber que hay personas que piensan diferente), componente clave de todo el proceso y uno de los que más necesita nuestra sociedad. En este sentido, uno de los grandes retos de la educación sería afrontar la interculturalidad y la multiculturalidad de la sociedad. Al respecto, Martínez (2000) plantea que desde un punto de vista filosófico, la educación para la interculturalidad debe estudiar las diferentes maneras de "hacer las paces", de asumir responsabilidades para la manera de cultivar las relaciones entre los seres humanos y la tierra, de crear redes sociales de cooperación mutua que aprovechen y maximicen los beneficios propios en pro del crecimiento de la colectividad.

En busca de un cambio que involucre y comprenda a la comunidad misma, como lo sostiene Aponte (2000) en España, las instituciones uni-

versitarias chilenas debieran plantearse una nueva pertinencia en los procesos de evaluación y acreditación, dando lugar a una serie de propuestas y acciones tendientes a desarrollar el conocimiento útil para el desarrollo de la sociedad actual, asumiendo responsabilidad y reafirmando el compromiso en la formación de ciudadanos educados.

Considerando que las instituciones educativas superiores tienen a la base una serie de valores, supuestos y prácticas, es necesario que todos estos elementos sean reorientados en términos prospectivos hacia el desarrollo de la comunidad en todos sus ámbitos y niveles. En otras palabras, los programas y fundamentalmente la misión de toda institución universitaria debería impactar positiva y significativamente al entorno, siendo a la vez un agente de servicio real para la comunidad, conforme a la identidad y cultura de la organización.

Por lo tanto, se hace indispensable revisar el currículo y evaluar si es necesario realizar adecuaciones que permitan introducir transversalmente el tema. Adecuaciones que permitan alcanzar objetivos a nivel cognitivo, afectivo y conductual en la formación de los estudiantes universitarios, lo que implica también cambios en las estrategias de enseñanza, evaluación y en la relación profesor-alumno. Además, para que las universidades contribuyan a formar profesionales socialmente responsables, es necesario analizar otras variables que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje e introducir los cambios necesarios.

De la investigación proveniente de diferentes disciplinas, realizada en Chile y el extranjero (Arancibia, 1992, 1997, 1998; Concha, 1996; Espínola, 1998; Good y Brophy, 1997; Woolfolk, 2000; Martín, 2001; Lepeley, 2001 Díaz-Barriga y Hernández, 2002, entre otros), puede concluirse que existen variables personales y no personales que influyen en este proceso.

Las variables no personales se refieren a todos los factores del contexto físico, material o económico y social que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y provienen de la sociedad en general, de la institución escolar y de los sistemas familiares a los cuales pertenecen sus actores principales: profesor y alumno. Las variables personales corresponden a todos los factores relacionados directamente con el docente, el alumno y la relación entre ambos.

Variables del contexto escolar que influirían en el aprendizaje de la Responsabilidad Social

Existen tres factores esenciales del contexto escolar que estarían influyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Responsabilidad Social: la cultura, el clima social y el liderazgo existentes en la universidad.

La cultura universitaria se refiere al conjunto de creencias, valores, dinámicas de funcionamiento y dinámicas interpersonales existentes en la organización. Incluye el conjunto de procedimientos administrativos y pedagógicos de la universidad y el tipo de relación que establece con otras instituciones de la sociedad. Está formada por los modos de actuar que caracterizan o tipifican a los actores sociales que interactúan al interior de la organización (Undurraga y cols, 1997). A partir del trabajo realizado por representantes de once universidades chilenas, a través del Proyecto "Universidad: Construye País", se pudo concluir que una universidad socialmente responsable debiera adscribirse a los siguientes principios y valores: dignidad de la persona, libertad, ciudadanía, democracia y participación, sociabilidad y solidaridad para la convivencia, bien común y equidad social, desarrollo sostenible y medio ambiente, aceptación y aprecio a la diversidad, compromiso con la verdad, integridad, excelencia, interdependencia e interdisciplinariedad ("Universidad: Construye País", 2002).

A partir de la investigación de Ana María Arón y Neva Milicic (2000) en relación al clima social escolar, se puede deducir que el clima social sería la percepción que las personas tienen de los diferentes aspectos del ambiente en que desarrollan sus actividades universitarias habituales y constituye una variable importante en el desarrollo social y moral de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de la Responsabilidad Social. En un clima social abierto en la sala de clases, los profesores usan estrategias autoritativas o democráticas, no hay control rígido de la sala ni de los currículos, se tratan tópicos controversiales y se presentan distintas perspectivas de esos tópicos, se promueven los valores democráticos, la eficacia, la participación, cooperación e interdisciplina.

El liderazgo es un fenómeno construido socialmente que tiene la capacidad de influir en el comportamiento de las personas, del líder, de grupos y de organizaciones, en su más amplio significado (Lynch y otros, 1999). La educación para la Responsabilidad Social será posible en aquellas instituciones donde exista un liderazgo que valora, promueve y refuerza

las conductas y actitudes que sus integrantes realizan en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, un liderazgo participativo, con énfasis en la valoración y consideración de la opinión de agentes y actores del proceso para elaborar el proyecto educativo y en la cooperación para su ejecución y evaluación. Según Lepeley (2001), el principio fundamental de la gestión de calidad son las personas y la satisfacción de las necesidades de los alumnos, padres, la economía y la sociedad (clientes externos), pero estas necesidades no pueden ser satisfechas a menos que los profesores, administradores y personal de instituciones educacionales (clientes internos) sientan que la institución satisface sus necesidades.

Variables personales que podrían influir en el aprendizaje de la Responsabilidad Social

Como todo aprendizaje, el de la Responsabilidad Social ocurre primero en un plano interpsicológico, mediado por la influencia de los otros, y después a nivel intrapsicológico. Si bien los estudiantes y docentes parten de sus marcos personales de referencia, mediante la acción conjunta e intercambios comunicativos, en un proceso de negociación, construyen los marcos de referencia interpersonales que conducirán a lograr un significado compartido de las actividades académicas.

Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), el docente tiene la misión de apoyar a los alumnos para construir el conocimiento, crecer como personas y ubicarse como actores críticos de su entorno. Los estudiantes construyen significados gracias a la interacción con el docente y sus compañeros. El profesor es mediador entre alumnos y conocimiento.

Según Coll (1990), el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación, de tal manera que ambos gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. Para que ocurra este aprendizaje guiado por el profesor, Rogoff (1993) sostiene que se requiere una estructura de conjunto para la realización de la actividad o tarea; proporcionar un puente entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento, y que se traspase progresivamente el control y responsabilidad desde el profesor al alumno.

Las variables del docente incluyen, entre otras, su bagaje cultural y moral; la significación que asigna al currículum y al conocimiento que

transmite; las actitudes y motivación que tiene hacia el conocimiento en general y hacia el conocimiento específico que tiene que enseñar; la forma en que percibe su papel, capacidades y objetivos; las preconcepciones o teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza (en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común); sus evaluaciones causales para el desempeño del estudiante, y sus habilidades sociales en general (Ashton y Webb,1986; Brophy y McCaslin,1992; Ames, 1992 en Díaz –Barriga y Hernández, 2002).

Las investigaciones muestran que habría algunas características que diferencian a los profesores que son buenos socializadores o educadores efectivos, de aquellos que no lo son. Los primeros tienen percepciones realistas de sí mismos y de los estudiantes y la flexibilidad necesaria para adaptarse a las diferencias de sus alumnos y el contexto; tienen relativamente satisfechas las necesidades de pertenencia, afecto, status o poder; tienen claridad respecto a su rol de educador, se sienten cómodos en él y asumen su responsabilidad; se focalizan en la excelencia, y tienen expectativas realistas de sus alumnos. Poseen capacidad para tomar decisiones a partir de la reflexión acerca del contexto y las características del curso y tienden a ser personas autodeterminadas, es decir, sienten que tienen el control sobre su vida y ejercicio de la docencia. Presentan disposición alegre, madurez emocional y seguridad en sí mismos. Poseen habilidad para escuchar activa o empáticamente y para captar las claves verbales y no verbales de sus alumnos. Solucionan los conflictos a través de la negociación, con tendencia a evitar el uso del poder; son hábiles en el uso de diferentes estrategias de enseñanza, estrategias de motivación y de manejo de grupo (Coll, 1990; Batalloso, 1995; Arancibia y cols 1997; Sapon-Shevin, 1999, Cooper, 1999).

En síntesis, el buen docente tiene formación en cuatro planos:

a) Conceptual: un marco teórico-conceptual sobre los procesos individuales, interpersonales y grupales que intervienen en la sala de clases y posibilitan la adquisición de un aprendizaje significativo.

b) Reflexivo: reflexión crítica en y sobre la propia práctica docente. Estar convencido de la importancia y del sentido del trabajo académico y de formación de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que está buscando promover en sus estudiantes.

c) Práctico: experiencia para generar prácticas alternativas innovadoras a su labor docente, que le permitan una intervención directa sobre los procesos educativos. Plantear desafíos o retos abordables a los alumnos, que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias,

actitudes y comportamientos. Se trata de encontrar soluciones y alternativas más constructivas que las existentes.

d) Habilidades sociales, para establecer una buena relación interpersonal con los alumnos y para trabajar en equipo con sus colegas. Habilidad para relacionarse en base a los valores que intenta enseñar: el respeto, la tolerancia, la empatía, la convivencia solidaria, etc. y para conducir al grupo con un estilo participativo.

Schmuck y Schmuck (2001 cit en Díaz-Barriga y col 2002) plantean que existirían características específicas de los docentes que facilitan la cooperación e interdependencia entre sus alumnos: conceden gran valor a la cohesión de grupo; ofrecen apoyo a los alumnos; promueven clases productivas donde ocurren intercambios afectivos positivos, se atiende y respeta la diversidad entre los alumnos, y se conducen discusiones abiertas acerca del currículum y del grupo mismo.

Estrategias para educar la Responsabilidad Social

Si bien no se encontró en las publicaciones revisadas estrategias de enseñanza validadas para el aprendizaje de la Responsabilidad Social en estudiantes universitarios, existen algunas propuestas concretas que podrían orientar la investigación al respecto en las universidades chilenas.

Arón (2000) plantea que la escuela, como un microsistema social que posee una estructura social y política de justicia, convenciones sociales y patrones de funcionamiento, debería estar preparada para generar propuestas que permitan el desarrollo de la Responsabilidad Social.

Una estrategia específica que facilita lo planteado en el párrafo anterior consiste en disminuir conductas agresivas y violentas, equipando a los individuos con repertorios conductuales positivos, prosociales y de resolución de conflictos que resultan funcionales para la consecución de objetivos personales y sociales, enmarcados dentro de una visión de responsabilidad para con los demás, formando individuos aptos para un futuro mejor y con una mayor capacidad de adaptación al medio (Dell' Ordine, 2003).

La universidad puede facilitar la adquisición de hábitos de vida colectiva, a través de la creación de vínculos de pertenencia a un colectivo y la asignación de recompensas colectivas. El profesor es un agente y modelo esencial de conductas prosociales y en la medida en que se interese e involucre, los alumnos y los demás participantes de la vida universitaria

también se involucrarán, produciendo lo que se denomina "la universidad como modelo colectivo", con un poder de influencia infinitamente mayor que un modelo individual. Dentro de este contexto, se hace imprescindible considerar la influencia de la familia como agente de cambio social y de transmisión de valores que facilitaría el desarrollo de la conciencia crítica. Esta estrategia de educación tiene a la base conceptos y valores tales como "dignidad humana", "autoestima" y "consideración positiva de toda persona"; conceptos y valores que se transmiten a través de la aceptación y el afecto, consolidando la autoestima en los jóvenes (Dell' Ordine, 2003).

En esta misma línea, Mañoz de Balanzó (2000) plantea 5 propuestas en un proceso de participación: hacer, hacer con los otros, hacer con los otros ante problemas comunes, hacer con los otros ante problemas comunes para transformar la sociedad, hacer con los otros ante problemas comunes para transformar la sociedad disfrutando y creciendo desde el diálogo.

Como estrategias de enseñanza, Johnson y Cols (1999) proponen:

a) El uso de diversos métodos de auto análisis, que sensibilicen al educando sobre sus propios valores y disminuyan la aceptación poco crítica de los valores sociales imperantes.

b) El aprendizaje cooperativo, que consiste en el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

c) El análisis interdisciplinario de problemas, lo que contribuye a considerar diferentes puntos de vista y una perspectiva social en la toma de decisiones.

Lorenzo (2000) plantea una concepción de la escuela que vaya más allá de ser un simple medio de desarrollo académico; la escuela debe ser un lugar donde el individuo pueda adquirir un desarrollo pleno. Esta concepción equipara al centro escolar con un «contexto de interacciones interpersonales» donde la persona puede alcanzar una madurez emocional (interpersonal e intrapersonal) conducente al propio desarrollo personal. Los beneficios de la promoción de esta modalidad de trabajo son muchos y están especialmente relacionados con los procesos de aprendizaje. Algunos de los más importantes serían:

a) Aprender reciprocidad.

b) Aprender a ayudar y a recibir ayuda.

c) Compartir recursos.

d) Aceptar reglas y normas.

La actuación del profesor orientada a la adquisición de competencias y habilidades sociales, en el marco de desarrollo de la inteligencia interpersonal, lo convierte en un favorecedor del aprendizaje y en un creador de climas idóneos. La metodología más adecuada para un aprendizaje social está enfocada hacia la solución de conflictos. Esta metodología facilita la cooperación entre compañeros y la práctica de habilidades sociales como la escucha activa, la tolerancia, la empatía y el autocontrol, entre otras. Este tipo de técnicas de aula también conducen a la ejercitación de habilidades cognitivas de orden superior, tales como la definición de problemas, generación de respuestas alternativas, análisis de consecuencias y toma de decisiones.

Puig Rovira (1996) sostiene que el adulto que cree y siente lo que comunica, puede ayudar a los educandos a adquirir elementos básicos de la educación moral. Su estrategia contempla el apoyo al desarrollo personal y reflexión del docente, así como una disciplina escolar que contemple sanciones para proteger a las reglas, donde el castigo deba reparar, en lo posible, la falta cometida.

Finalmente, para expandir la Responsabilidad Social entre los jóvenes, Honig y Wiimer (1996, cit en Santrock, 2000) proponen a educadores: valorar y enfatizar la consideración de las necesidades de los demás en las actividades cotidianas, modelar comportamientos prosociales, etiquetar e identificar los comportamientos prosociales y antisociales, atribuir los comportamientos positivos a cada persona, facilitar la toma de perspectiva social y la comprensión de los sentimientos de los demás, dirigir discusiones acerca de las interacciones prosociales, desarrollar proyectos y actividades prácticas que promuevan el altruismo y usar la tecnología para promover el comportamiento prosocial.

Referencias bibliográficas

1. Aguilar, M. y Bize, R. (2000). Pedagogía de la diversidad, una propuesta de inspiración humanista. Santiago-Chile. Virtual Ediciones.
2. Aponte, E. (2000). Acceso, calidad, pertinencia y responsabilidad social en la educación superior: Propuesta de evaluación y acreditación para la transformación de las instituciones en la región de las Américas y el Caribe. [Documento PDF]. URL http://www.venezuelainnovadora.gov.ve
3. Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago-Chile. Ed. Andrés Bello.
4. Arón, A. M. (2000). Los objetivos fundamentales transversales y la convivencia escolar. Santiago-Chile. Ed. Pontificia Universidad Católica de Chile.
5. Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. Revista latinoamericana de psicología. Vol. 32. Pág. 447-466.
6. Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar: Un análisis comparado. Estudios públicos, 47, Pág. 101-125.
7. Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1997). Manual de Psicología Educacional. Santiago-Chile. Ed. Universidad Católica de Chile.
8. Arancibia, V. (1998). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Santiago-Chile. En Cohen E. (Ed). Educación, eficiencia y equidad, Cap. 7. Pág. 157-210.
9. Batalloso, J. M. (1995). ¿Es posible una evaluación democrática? O sobre la necesidad de evaluar democráticamente. Aula de innovación educativa. Vol. 35. Pág. 73-77.
10. Bohorquez, C. (2001). La educación como proceso y como práctica liberadora. Conferencia dictada en el V Congreso Latinoamericano de las Humanidades: La Ética en el inicio del siglo XXI. [Documento WWW]. URL http://www.upoli.edu.ni
11. Briano, A. (2003). Autoconocimiento, una aptitud de excelencia [DocumentoWWW].URL http://www.poderpersonal.com
12. Buxarrais, R. (2000, Diciembre). Características de los centros educativos para una educación en valores. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinares: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL http://www.ua-ambit.org
13. Carreras, M.; Guial, M. y Mestre, J. (n.d/2003). Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico. [DocumentoWWW]. URL http://copsa.cop.es
14. Cieza, J. A. (1997). Habilidades sociales en la infancia. [DocumentoWWW]. URL http://www.lafacu.com
15. Coll, C. (1990). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. Barcelona-España. Paidos.
16. Cooper, J. (1999). Classroom teaching-skills. Boston: Houghton Mifflin Company.
17. Concha, C. (1996). Escuelas efectivas en Chile: Estudio de 32 escuelas. Tesis para optar a magíster en educación, mención Administración educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago-Chile.
18. Corvalán, R. y Fernández, G. (1998). Apuntes para el análisis de la participación en intervenciones educativas y sociales. Santiago-Chile. Serie documentos CIDE, N° 11.

19. De Jesús, J. (2003). Recursos educativos cristianos: Recursos para Educación Cristiana de la Iglesia. [Documento WWW]. URL http://www.receduc.com
20. Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro. México. UNESCO.
21. Dell' Ordine, J. L. (2003). Psicología y educación para la prosocialización. [DocumentoWWW]. URL http://www.capitannemo.com.ar
22. Díaz –Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México. Mc Graw Hill.
23. Espínola, V. (1998). Revisión de quince años de política educativa en Chile: Ajustes en función de la equidad. Santiago-Chile. En Cohen E. (Ed.) Educación, eficiencia y equidad, Cap. 3. Pág. 61-87.
24. Font, J. (2000, Noviembre). La responsabilidad de educar la única herramienta que tenemos para vivir. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinares: La Responsabilidad Social en la Educación. [DocumentoWWW]. URL http://www.uaambit.org
25. García, B. (2003). ¿Qué son las habilidades sociales? [DocumentoWWW]. URL http://centros5.cnice.mecd.es
26. Gardner, 1995. Inteligencias múltiples la teoría en la práctica. Barcelona-España. Ed. Paidos.
27. Guiddens, A. (2000). Sociología. Madrid-España. Ed. Alianza.
28. González, M. (2001). Habilidades sociales: Una experiencia clarificadora. [DocumentoWWW]. URL http://nti.educa.rcanaria.es
29. Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Buenos Aires-Argentina. Javier Vergara Editor.
30. Good, T. y Brophy, J. (1997). Psicología educativa contemporánea. México. Mc Graw Hill.
31. Hoffman, L.; Paris, S. y Hall, E. (1996). Psicología del Desarrollo Hoy. Madrid-España. Ed. Alianza.
32. Huebner, K. (1990). Habilidades sociales. [DocumentoWWW]. URL http://sapiens.ya.com
33. Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires. Paidos.
34. Kohlberg, L. (1970). Moral development and the education of adolescents. In R: F: Purnell (Ed). Adolescent and the American high school. New York: Holt Rinehart y Winston.
35. Lepeley, M. T. (2001). Gestión y calidad en educación: Un modelo de evaluación. Santiago-Chile. Mc Graw Hill Interamericana.
36. Lila, M.; Musitú, G. y Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: Diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. Revista Latinoamericana de Psicología. Vol. 32, Nº 2. Pág. 301-319.
37. Lima, B. (1988). Exploración teórica de la participación. Buenos Aires-Argentina. Ed. Humanitas.
38. Lorenzo, M. (2000). La inteligencia emocional en los contextos educativos. [DocumentoWWW]. URL http://www.canariastelecom.com
39. Lucas, S. (2003). Autoconocimiento. [Documento WWW]. URL http://grafoweb.cl
40. Lynch, P.; Manso, J.; Sepúlveda, F. y Márquez, J. (1999). Administración educacional estratégica. Concepción-Chile. Ed. de la Facultad de Educación Universidad de Concepción.

41. Maños de Balanzó, Q. (2000, Diciembre). Construyendo sociedad. La participación de las personas mayores: Propuestas desde la animación sociocultural. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinares: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL
http://www.ua-ambit.org
42. Martín Fernández, E. (2001). Gestión de instituciones educativas inteligentes. España. Mc Graw Hill.
43. Martínez, V. (2000, Noviembre). Culturas y paces: Educar para la interculturalidad. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinares: La Responsabilidad Social en la Educación.
[Documento WWW]. URL
http://www.ua-ambit.org
44. Martínez, D. (2003). Habilidades sociales. [Documento WWW]. URL http://www.monografias.com
45. Martiñá, R. (Visitado 2003, Enero 18). Una enseñanza para la Responsabilidad Social. [DocumentoWWW].URL http://www.cambiocultural.com.ar
46. Maturana, H. y Nisis de Rezepka, S. (1995). Formación humana y capacitación. Santiago-Chile. Ed. Dolmen.
47. Montaño, A. (2003). Cómo triunfar potenciando la inteligencia emocional. [DocumentoWWW] URL http://www.rrhhmagazine.com
48. Navarro, G. (2002a). Universidad Construye País: Una experiencia de cooperación entre las universidades chilenas. Ponencia presentada al seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: Un enfoque socio jurídico, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de septiembre.
49. Navarro, G. (2002b). Desarrollo de la autonomía responsable y responsabilidad social. [Documento WWW] URL http://www.udec.cl
50. Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (1999). Desarrollo psicológico y educación. Madrid-España, Ed. Alianza.
51. Herch, Paolito y Reimer (1984). El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid-España, Ed. Narcea.
52. Papalia, D.; Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). Desarrollo humano. Bogotá-Colombia. Mc Graw Hill.
53. Pedrals, A. (2002). La cooperación social. Ponencia presentada al seminario Nuevos Modelos de Cooperación Social: Un enfoque socio jurídico, realizado en Oñati-España, el 19 y 20 de septiembre.
54. Puig Rovira, J. M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Argentina. Ed. Paidos.
55. Reymond-Rivier, B. (1980). El desarrollo social del niño y del adolescente. Barcelona-España. Ed. Herder.
56. Roca, M. (n.d/2003). Inteligencia emocional: ¿Qué es y cómo desarrollarla? [DocumentoWWW] URL http://www.revistanatural.com
57. Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social.
España. Paidós.
58. Santrock, J. (2000). Psicología de la educación. México, Ed. Mc Graw Hill.

59. Sapon-Shevin, M. (1999). Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities. Boston. Allyn and Bacon.
58. Sáez, O. (2001). La Responsabilidad Social Universitaria. [Documento WWW] URL http://www.udec.cl
61. Undurraga, G.; Astudillo, E.; Manterola, M. y Pereira, M. (1997). Desarrollo organizacional escolar. Santiago-Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. MACZ Impresores.
62. Universidad Construye País (2002). Observando la Responsabilidad Social Universitaria. Santiago-Chile. Participa.
63. Urzúa, R. (2001). La Responsabilidad Social de las universidades: Una guía para la discusión. Documento presentado en el taller "Elaboración de estrategia para la expansión de la Responsabilidad Social en las universidades chilenas". Santiago, 4 y 5 de octubre de 2001.
64. Vigneaux, M. E. (1990). Adaptación de un instrumento para evaluar el desarrollo del juicio moral. Tesis para obtener el título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.
65. Woolfolk, A. (2000). Psicología educativa. México. Ed. Pearson.
66. Zaragoza, F. (2000, Noviembre). Cultura de paz. Conferencia dictada en las XIX Jornadas Interdisciplinares: La Responsabilidad Social en la Educación. [Documento WWW]. URL http://www.ua-ambit.org

La Directora del Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social de la Universidad de Concepción, Gracia Navarro, en su exposición sobre la educación para la Responsabilidad Social.

Autoridades, académicos y alumnos participantes del Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La Universidad en su función docente».

CAPÍTULO

2

ROLES DE DIVERSOS ACTORES DE LA SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Ponencias

Panel 1: Desde instituciones con misión educativa

Olga Mora Mardones
Nelson Rivera Vicuña
Reginaldo Zurita
P. José Luis Correa Lira

Panel 2: Desde otras instituciones con rol educativo

Eduardo Vial
Sergio Micco Aguayo
Nicole Etchart
Juan Costa Tramón

Panel 1: Desde instituciones con misión educativa

ROL DE LA FAMILIA

Olga Mora Mardones
Asistente Social. Magíster en Comunicación Social. Profesor Asociado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Concepción. Directora Programa de Estudios de Familia

"La familia es un lugar de encuentro y de desarrollo de los vínculos profundos, ya que posibilita que el hombre cultive todo aquello que lo hace ser verdaderamente persona, haciéndose plenamente libre y responsable de sí mismo, de los otros y del mundo en que vive. Una familia que acoge y entrega afecto a sus miembros posibilita el aprendizaje del propio cuidado y del cuidado y protección de aquellos a quienes amamos. La familia es, sin duda, un 'taller de humanidad'". (Elsner, P. et al, 2000).

Los planteamientos teóricos en torno a la familia nacen de un cambio fundamental en las Ciencias Sociales ocurrido en el último tiempo. Este cambio, iniciado en el campo de la cibernética, influyó en muchas ciencias y también en las que estudian los más diversos aspectos del ser humano. Gregory Bateson (1971) es quien integra genialmente este planteamiento innovador a las Ciencias Sociales. El nuevo punto de vista traslada el foco de la atención desde las características internas de cada persona hacia la forma en que las propiedades individuales de diferentes personas se enlazan entre sí. De esta manera, la observación del individuo se amplía, para transformarse en un estudio de la interacción.

Cuando la relación entre personas se mantiene a través del tiempo, emerge una nueva entidad o sistema, que tiene sus propias leyes y una estructura peculiar. En esta perspectiva, la conceptualización de familia como sistema implica que sus miembros, aparte de ser individuos con características psicobiológicas particulares, son también parcialidades de un todo mayor, y que cada historia personal se ensambla con las demás, creando una historia de la globalidad. Por tanto, cuando se concibe a las personas como parte de un conjunto mayor, sus problemas se insertan en un contexto relacional donde la interacción emerge como una vía adicional de

solución. Entonces, enfrentar un problema y salir de él ya no depende sólo de la buena voluntad o de la capacidad de una persona para resolver una situación, sino también de todo el grupo al que pertenece.

¿Cómo se crea la estructura de una familia? La configuración que adquiere el sistema familiar no es fortuita, responde a las características de las personas que lo integran y depende de la manera en que estas características se combinan, se complementan o se anulan entre sí. Gracias a la interacción, un comportamiento puede variar. Mientras más interconectadas se encuentren las conductas individuales entre sí, es más probable que se repitan determinadas secuencias. En una familia esta repetición regular de cadenas interaccionales, reflejo de su organización, se expresa en una estructura particular. Esta configuración es flexible y se adapta dinámicamente al desarrollo del grupo familiar.

Diferentes concepciones y conceptualizaciones acerca de la familia dan cuenta tanto de su complejidad como de la diversidad. Sergio Bernal plantea algunos elementos para llegar a un concepto más universalista. Señala:

"Familia es el lugar donde se obtienen las primeras y esenciales significaciones, donde se socializa, se adquieren los valores y se desarrolla el mundo cognitivo de cada miembro. Donde se accede a una intimidad ordenada y permitida. La familia es el espacio en el que se obtiene cariño, afecto y se descubre el sentido de la vida. Es allí donde brota y crece la importancia de trabajar y vivir para alguien, es el área más importante de la vida de las personas y fuente de satisfacción".

Reconocemos entonces, que la familia, incluyendo su diversidad, sigue siendo importante hoy por los lazos afectivos que provee más que por los lazos económicos y de producción, lo que indica que no existiría otra organización, en la actualidad, capaz de reemplazarla. Asimismo, enfatizar la importancia de los vínculos relacionales que permiten la identificación de temprana edad, como alguien de ese círculo.

Todos los últimos estudios apuntan al hecho fundamental de la vigencia e importancia de la familia. Somos un país "familístico", donde niños y jóvenes, adultos y viejos, hombres y mujeres declaran que la familia constituye para ellos una necesidad básica, siendo en muchos casos el elemento central que da sentido a sus vidas. Corrobora lo anterior un estudio realizado recientemente por ICARE sobre una muestra de jóvenes universitarios, donde entre una serie de instituciones sociales, la familia sigue siendo la mejor evaluada, con un 5.79 en una escala de 1 a 7.

Como señala Nina Howitz, el núcleo familiar constituye una comunidad total para el individuo durante su niñez, adolescencia y adultez; el grupo familiar inmediato imprime su sello indeleble en la formación personal y, por tanto, las experiencias serán interpretadas y enjuiciadas en función de este marco familiar.

Las familias se forman y desarrollan de acuerdo a ciclos vitales individuales y familiares, y a lo largo de estos ciclos, hay una evolución en la que surgen los diferentes subsistemas: de cuidados mutuos, afectivo, sensorial y comunicacional. Surgen mecanismos familiares que permiten grados de autonomía entre sus miembros, de definición de límites intergeneracionales y de subsistemas parentales y fraternales, roles que varían a lo largo del ciclo de vida.

La responsabilidad de la familia en diversos ámbitos ha sido preocupación de distintos autores. Entre estas responsabilidades se señala la dimensión social y educativa de la familia. Existe una convergencia sustancial en reconocer la importancia de la familia en las funciones intelectuales, afectivas, sociales, morales y religiosas, en la formación y desarrollo de la personalidad de los seres humanos. La formación de la personalidad tiene su comienzo en el ámbito familiar y encuentra en éste un ambiente privilegiado respecto de cualquier otra institución. De hecho, en la familia es donde deberá darse un clima afectivo y un conjunto de relaciones de empatía que no es posible hallar en otro lugar.

Es también en la familia donde se aprende a través del diálogo y del ordenamiento social. El rol de los padres en el desarrollo de sus hijos es establecer una acción de apoyo y de información, más bien ofrecida que impuesta, en el afecto y en el amor. La afectividad configura el aspecto interno del comportamiento y se va estructurando desde los primeros años cuando se proporcionan no sólo los bienes materiales indispensables para satisfacer las necesidades de las personas, sino que también la seguridad familiar y la protección emotiva, facilitando la interacción social.

Respecto a la sociabilidad, si bien hoy día los padres confían a diversas instituciones la educación de los hijos, de forma que su socialización acontece mediante el concurso de factores mucho más complejos que antes, durante la infancia son los padres los que permiten el desarrollo de condiciones socioafectivas propicias para crear certidumbres interiores y sentimientos de seguridad en las relaciones con los propios y los extraños, en virtud de lo cual su relación con sus familiares y compañeros se trans-

forma en una comunión de personas que buscan la colaboración y la comprensión mutua.

La conciencia moral emerge lentamente de la dependencia del niño respecto de sus padres, quienes deben representar el criterio indiscutible del bien y del mal. El sentido de la tolerancia y del diálogo, que es donde encontramos una fuente de inspiración para que todos los integrantes de la familia sean auténticos interlocutores, y aprender a colaborar en la diversidad. La confianza, el diálogo y la conversación favorecen entre los miembros de la familia el sentimiento de respeto y crean el necesario sentido de seguridad y del valor personal.

¿Cuáles son nuestros desafíos? Al respecto, Elsner y otros (1993) señalan que es importante resaltar que en la vida de la familia se entrelazan el pasado con el presente y el futuro. Los adultos, al formar una nueva familia, inevitablemente incorporan a ella sus experiencias anteriores, particularmente aquellas vividas con sus padres. Esta situación se refleja en las relaciones de pareja, con los hermanos, con los hijos y con los otros. Con frecuencia, se van repitiendo en el futuro modelos de relación experimentados en otro contexto histórico y con otras personas, de tal modo que se van creando estilos personales o familiares que se van arraigando y que muchas veces es difícil modificar posteriormente. Aquí también puede resultar que problemas que no fueron enfrentados en el pasado puedan afectar a las nuevas familias y a sus integrantes, a su forma de ser y de relacionarse. Los mitos e ideas que se sustentan en gran medida son el reflejo de lo que se vivió en sus propias familias de origen. Por lo tanto, es importante ayudar a las familias a desarrollarse fortaleciendo lo positivo que hay en ellas.

Si rescatamos, por ejemplo, los aspectos positivos, vemos que es en la familia donde nosotros aprendemos a amar, a ser solidarios, a compartir, a dar, a acariciar. Vivir en familia es dar vida, emprender, aprender y comprender. Es aceptar al otro, que es diferente, y no tratar de neutralizarlo o cambiarlo sino que respetarlo, reconociendo y recalcando lo positivo que hay en vivir en la diversidad. También es importante que la experiencia de amor, la acogida, constituyan el núcleo del ser de la familia. Su más fuerte desafío es permitir a cada uno que sea una persona individual y a la vez, en relación. Las familias ganarían mucho en unidad y felicidad si de alguna manera se fortaleciera socialmente la preparación para vivir y formar familia.

A pesar de que la sociedad está constituida por familias y que todos sus miembros participan de ella, se puede ver que la preparación para cons-

tituirla prácticamente no va más allá de la observación que nosotros tenemos de nuestros propios modelos de formación familiar. Una tarea importante para fomentar la responsabilidad debería entonces partir por revalorar la familia, protegerla y apoyarla en el desempeño de sus roles para formar adultos íntegros, con Responsabilidad Social consigo mismo y con los demás.

Como una reflexión final quiero compartir lo afirmado en la mañana por la Dra. Navarro, en el sentido que las personas ejercen la responsabilidad cuando optan por el servicio en lugar del poder, la cooperación en lugar del individualismo y por las relaciones interpersonales basadas en el amor. Por lo tanto, es nuestra responsabilidad que la fuente de inspiración para desarrollar estas conductas y enfrentar las tensiones que nos plantea la modernidad la encontremos en la familia.

ROL DE LA ESCUELA

Nelson Rivera Vicuña
Magíster en Psicología de la Educación, Colegio de los Padres Franceses de Valparaíso

Antes de reflexionar sobre el rol de la escuela, deseo contextualizar el tema de la Responsabilidad Social en la escuela, respecto a su importancia frente a los cambios sociales y culturales que estamos viviendo. Luego, les daré a conocer un modelo relacional, como resultado de una investigación cualitativa, basado en la teoría fundada que da cuenta de cómo viven los jóvenes de cuarto medio la Responsabilidad Social, para terminar con algunas reflexiones sobre la educación y la formación de la Responsabilidad Social.

Un proceso de cambio cultural

Los acontecimientos sociales que están ocurriendo en el mundo han generado innumerables reflexiones en el intento de comprender lo que está sucediendo. Para Castells (1996)[1], el final del segundo milenio de la era cristiana ha concentrado varios acontecimientos que tienen trascendencia histórica y están transformando el destino de los seres humanos: una revolución tecnológica basada en el desarrollo de la informática; la globalización de los mercados, en donde las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes, y los enormes cambios sociales que se han producido en el planeta a partir del derrumbamiento del estatismo soviético. Otros, como Bajoit y Frassen (1995), plantean que "desde hace 20 ó 30 años, una mutación cultural está en curso, es decir, estaríamos viviendo el paso de un modelo cultural basado en la razón social a otro fundado sobre la autorrealización autónoma" (p. 186). Este proceso de cambio social estaría involucrando a todas las naciones del mundo.

Todos estos acontecimientos sociales necesitan de profundas reformas en los sistemas educativos; no olvidemos que la educación tradicionalmente ha sido vista como formadora de la República. En consecuencia con estas urgencias, la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación[2] ha señalado que estos cambios generan otro tipo de vida, en la que tanto para producir como para lograr la competitividad económica, para

vivir en sociedad y construir la democracia, se requieren de nuevos tipos de destrezas culturales que los sistemas educacionales hoy no tienen y que éstos deben transformarse para proveerlas al enorme número de alumnos que se están formando en nuestro país.

Durante mucho tiempo se le ha otorgado a la escuela un rol formativo de valores, aunque este carácter fue más a nivel de discurso que un objetivo asignado curricularmente como lo es en la actualidad. Lo que socialmente se afirmaba era sólo una creencia social, no una misión dada a la escuela por el Estado como en la actualidad se pretende en esta reforma.

En este contexto de transformación cultural se han planteando los objetivos fundamentales transversales. Esto significa que hoy día el Ministerio de Educación y los canales formales dicen que la educación, efectivamente, tiene que procurar formar valores. Respecto a esto, la Comisión Nacional de Modernización de la Educación[3] y la Ley Orgánica señalan que "la educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y sobre esta base formarlas dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como a la disposición para participar y aportar conforme a su edad y madurez en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz".

La realidad de transformación mundial, de una educación que está en reforma y la de nuestra crisis histórica recién pasada sin duda que nos hacen recoger los desafíos de esta sociedad moderna de una manera responsable y urgente. Nuestro país hoy día vive un estado de profundo cuestionamiento sobre su convivencia y bienestar; es un momento serio y radical sobre el futuro y el presente de miles de ciudadanos que se forman en nuestras escuelas con la esperanza de una vida mejor.

Los objetivos fundamentales transversales buscan ser una respuesta a las necesidades de una educación que necesita formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de su país y el bienestar de todos quienes habitan en él. En estos objetivos se han distinguido tres áreas. La primera es la formación ética, en la que se busca no sólo la entrega de valores, sino que se quiere formar la capacidad de discernimiento moral, tema central en la formación de la Responsabilidad Social. La segunda es la idea de crecimiento y auto formación personal. La idea es poner al ser humano como centro de la vida. Una tercera área es el concepto de persona situada en relación con su entorno. Se trata de crecer con otro, reconociendo la importancia de los otros en mi vida.

La Responsabilidad Social

Esta ponencia ha sido escrita desde la perspectiva del trabajo de un grupo de psicólogos norteamericanos. Se tomó como base a Sheldon Berman, James Junis y Miranda Yate. El primero de Massachussets y los otros dos de Washington, de la Universidad Católica de América.

Berman (1997)[4] define la Responsabilidad Social como "el compromiso personal con el bienestar de otros y del planeta" (p.12). A mí me parece que cuando habla del planeta no se refiere sólo a los seres humanos, sino que estamos hablando de nuestro planeta entero, de la dimensión ecológica de él. Cuando hablamos de Responsabilidad Social, debemos hablar de los seres humanos y también de la naturaleza. La calidad de vida que nosotros estamos procurando no pasa simplemente por el desarrollo de nuestras capacidades humanas y sociales, sino también de cómo tratamos y abordamos la ecología. Desde esta perspectiva, el tema ecológico parece relevante en la educación de la Responsabilidad Social.

Berman (1997) define tres dimensiones básicas respecto al constructo Responsabilidad Social. La primera consiste en entender que cada individuo pertenece a una extensa red social más amplia que tiene una influencia decisiva en la formación de su identidad. Es interesante hacer un paralelo con la enseñanza media y los primeros años de la universidad. No olvidemos que es en la edad de la universidad en donde los jóvenes terminan de consolidar su personalidad, es decir, se definen las grandes opciones profesionales y el ciclo vital, en ese sentido, termina de consolidarse. Hay psicólogos que plantean que el tramo etario de la adolescencia ya no es entre los 13 y los 18, sino que ha extendido sus extremos entre los 11 y los 28 años, más o menos.

En la perspectiva recientemente señalada, es interesante notar que así como el Ministerio de Educación le endosa el trabajo de formar en valores a la escuela, la universidad tendría que empezar a plantearse con mayor claridad respecto de cómo formar la Responsabilidad Social, ya que en esta etapa los jóvenes terminarían por definir rasgos de personalidad y opciones fundamentales en su vida.

Quería contextualizar este tema, porque me parece básico saber cómo se puede abordar la Responsabilidad Social en la educación básica y media; ambas están siendo motivadas por los objetivos fundamentales transversales de la reforma. Si el sistema educativo no cambia, Chile como país se quedará atrás. Y cambiar en estas circunstancias habiendo hecho el Estado

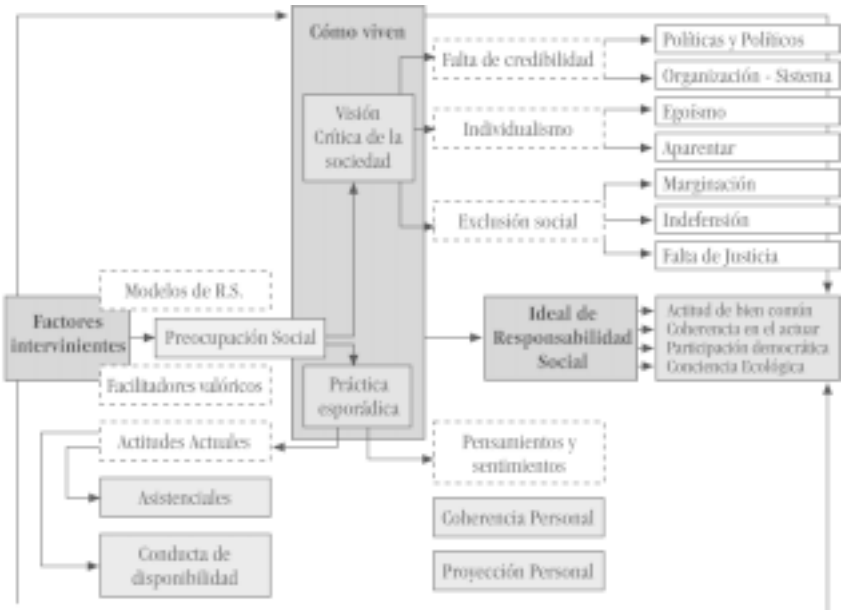
chileno una inversión enorme en educación plantea el riesgo de generar un aumento de las brechas sociales. Esta situación hace que este tema sea urgente en nuestras escuelas.

Investigación sobre la Responsabilidad Social de los jóvenes de cuarto medio en Santiago

Para acotar aun más el tema, quisiera darles a conocer un modelo relacional que describe cómo los jóvenes están viviendo la Responsabilidad Social. Este cuadro parece no tan simple en un primer momento, pero finalmente resulta de fácil comprensión. Es un modelo relacional construido a través del enfoque cualitativo llamado la Teoría Fundada. La pregunta de esta investigación fue: ¿cómo viven los jóvenes adolescentes de cuarto medio la Responsabilidad Social? Ésta es una investigación que fue desarrollada en tres colegios de Santiago, uno en la comuna de Las Condes, un segundo colegio en la comuna de San Joaquín y un tercer colegio en la comuna de El Bosque, en el sector sur de Santiago.

Seguramente hoy el 30% de los jóvenes que participaron de esta investigación está estudiando en alguna de las universidades que ustedes representan. Un dato que vale la pena decir, es lo difícil que resulta agrupar a la juventud en una definición o un concepto. Sin embargo, algunas cosas se pueden decir de ellos. Adela Cortina habla de los mínimos éticos que pueden dar identidad; hay cosas en los jóvenes que sin duda se pueden mínimamente definir, sobre todo cuando se está hablando de sus aspiraciones.

Para seguir el cuadro, tengamos siempre presente la pregunta acerca de cómo viven los jóvenes la Responsabilidad Social, ya que ésta nos dará la clave para entenderlo. Veamos entonces qué sucede con los alumnos cuando están por salir del colegio, la categoría central que da la respuesta es la pre-ocupación social. En ningún sector social donde se entrevistó a los jóvenes, éstos dijeron que eran indiferentes ante los sucesos sociales sino, por el contrario, su mayor inquietud era el mundo que les tocaba enfrentar. Algunos no querían salir del colegio, sobre todo, en los sectores más populares, simplemente porque no tenían nada que hacer. Pero esa preocupación social conlleva una ambivalencia, ya que los jóvenes tienen una visión crítica de la sociedad y una práctica esporádica de lo que entienden por Responsabilidad Social.



Estos jóvenes tienen tres críticas fundamentales. La primera es la falta de credibilidad a la política (a los políticos), a la organización y al sistema. Esto es común en todos los sectores sociales. La segunda es el individualismo, el egoísmo y el aparentar de la gente. Les molesta vivir en una sociedad mojigata en que todo lo que se estimula es más bien la superficialidad, donde la gente no es auténtica. Y su última crítica gira en torno a la exclusión social. Aunque los jóvenes del sector alto no se sienten marginados, reconocen que hacia los jóvenes existen muchos signos de marginación, indefensión y falta de justicia. Estas tres características fueron recurrentes en casi todas las entrevistas que se realizaron. Sin embargo, existe una práctica esporádica de la Responsabilidad Social que se subdivide en actitudes actuales y sus pensamientos.

Ustedes pueden ver la ambivalencia que se produce, ya que los jóvenes tienen una preocupación por lo social pero es una pre-ocupación, no una ocupación permanente, sino una práctica esporádica, que tiene por un lado actitudes actuales, asistenciales y conductas de disponibilidad, y por otro lado, pensamientos y sentimientos sobre la Responsabilidad Social.

Los jóvenes en general manifiestan una enorme generosidad. Todos podemos reconocer que en momentos de necesidad, sea por temporales o algún tipo de catástrofe, muchos jóvenes están dispuestos a prestar sus ser-

vicios. De aquí se desprende una pregunta que nos interroga sobre por qué el sistema político no les representa ningún interés, cuando es un servicio público, y por qué otras actividades sí lo hacen. Una posible respuesta tiene que ver con el anhelo de coherencia que ellos buscan y las contradicciones que ven en aquellos que manifiestan algún liderazgo público.

Otro dato importante es que los jóvenes no diferencian entre responsabilidad y Responsabilidad Social, más bien hacen unívocos ambos conceptos. Tienden a asociar su significado a una actitud ética sobre cómo responder a las cosas de la universidad, los padres o el colegio. A veces la relacionan con el servicio a los demás, con la proyección personal, los estudios y la solidaridad. Aunque siempre está presente el anhelo de poder hacer algo, la Responsabilidad Social es una preocupación, pero no es un tema que esté reflexionado por ellos.

La categoría central tiene un antecedente y un ideal. Sus antecedentes son los factores intervinientes que emergen y hacen que los jóvenes se pregunten, analicen el mundo y desarrollen un compromiso social. Creo que en este seminario se han dicho varios. La investigación que estamos viendo ha señalado: la familia, la escuela, los amigos en menor medida y algún grupo de iglesia. También en el desarrollo psicológico existen características de la personalidad que ayudan y que serían innatas en el ser humano. Berman y otros psicólogos también así lo afirman. Se trata de lo que llamamos "facilitadores valóricos": la alegría y la compasión.

El último esquema del modelo representa el ideal de Responsabilidad Social para los jóvenes. Se plantean una actitud de bien común, coherencia, solidaridad, participación democrática y conciencia ecológica. Éstos son sus ideales, no lo que viven, y la sociedad se representa para ellos con esta ambivalencia.

Este modelo es una síntesis de una realidad de los jóvenes de Santiago. Si uno toma otros informes como la encuesta del Instituto Nacional de la Juventud realizada hace un par de años y lee los informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, se va encontrando con realidades y necesidades comunes entre estos estudios y el cuadro que estamos conociendo.

Los resultados de esta investigación nos pueden llevar a tomar una mayor y mejor conciencia sobre el rol que puede jugar la educación en la vida de los jóvenes. Las aspiraciones que ellos tienen, las necesidades de construir una sociedad cada día más responsable de la vida humana, sin duda pueden y deben ser abordadas por la escuela.

Algunas reflexiones

Estas reflexiones las hago como una forma de integrar las necesidades que exige el mundo de hoy a la escuela con los anhelos de los jóvenes que participan actualmente del sistema educacional en nuestro país:

1. Si la Responsabilidad Social no es trabajada por los educadores y dirigida a ellos en un primer momento, la distancia social entre aquellos que tengan más y mejores medios para adaptarse a los cambios y requerimientos de la sociedad va a crecer. Y aquellos más empobrecidos, en los que se piensa precisamente cuando se plantean las transformaciones, van a seguir siendo más pobres, aumentando la marginación.

Esto significa que los responsables de generar capacitación en el sistema deben centrar su atención en los profesores. Son ellos quienes ejercen una importante influencia en la manera de pensar y en las costumbres de sus alumnos. Cuando hablamos de Responsabilidad Social, no tenemos claro cuál es el contenido de la Responsabilidad Social en los profesores, no sabemos qué entienden ellos por este concepto. Sin embargo, estamos exigiendo a la educación que forme valóricamente a los alumnos. Creo que en este punto existen vacíos que deben estudiarse para avanzar con claridad y obtener buenos resultados.

2. Los jóvenes efectivamente tienen anhelos que de alguna manera tenemos que saber encausar. Pero el sistema educativo tiene, a mi entender, una dificultad en la escuela, ya que en ella el alumno siempre es el alumno, a quien se le debe enseñar y éste aprender, nunca o pocas veces es el joven lleno de aspiraciones. En la escuela los seres humanos entramos en un proceso de formación en el que se nos provee de una serie de conocimientos, pero se repara poco en cuáles son nuestras características individuales y la particularidad del pensamiento. El alumno tiene que hacer lo que la escuela le dice y, en este sentido, el buen alumno es aquél que puede ir desarrollándose y aprendiendo las materias funcionales que la escuela entrega, pero la escuela no acepta fácilmente las particularidades de sus estudiantes. Éste es un problema estructural de la escuela que creo que hay que analizar profundamente para formar la Responsabilidad Social.

3. Es la escuela con sus profesores y abarcando a las familias quienes deben abordar el tema. Sin embargo, no basta un espacio en el currículum para tratar temas relativos a Responsabilidad Social; se debe generar un verdadero compromiso de todos los educadores. Muchas escuelas en Santiago realizan actividades solidarias, trabajos voluntarios, colonias de vera-

no, inserción laboral en fábricas, actividades asistenciales, visitas a hogares de niños y ancianos. Todo esto está muy bien, pero sólo conozco dos colegios en Chile que les dan a sus alumnos la posibilidad de no rendir la Prueba de Aptitud Académica, irse por un año al sur y participar en un proyecto de vida comunitaria y servicio a los pobres. Es una especie de Servicio País que se hace al terminar cuarto medio. Esta experiencia lleva cuatro años y a los jóvenes les ha cambiado la vida, a ellos les resulta tremendamente vital, no teórica, y en ella han podido expresar y vivir sus ideales de un profundo compromiso social.

¡Muchas gracias!

ROL DE LAS UNIVERSIDADES

Reginaldo Zurita
Secretario General de la Universidad de La Frontera

He decidido iniciar mi presentación con una advertencia: si ustedes están pensando que no diré nada nuevo, les garantizo que no los voy a defraudar. Cuando me solicitaron que escribiera una ponencia sobre educación para la Responsabilidad Social y el rol de las universidades, me surgieron dos dudas y un pálpito. En consecuencia, he decidido compartir con ustedes tales dudas y dicho pálpito.

He estimado necesario, para darle sentido a mi presentación, tener presente tres párrafos contenidos en los antecedentes del programa de este seminario, que dan una sintética cuenta de las fases que ha tenido el desarrollo del Proyecto "Universidad: Construye País".

Durante el primer año (2001) se realizó la convocatoria y la adhesión de las once universidades que participan en este Proyecto. Asimismo, se trabajó de manera colectiva en la elaboración de un marco de referencia de la Responsabilidad Social Universitaria y se auscultó el país para levantar los desafíos que nuestra realidad le plantea a la universidad.

Durante el segundo año (2002), el trabajo estuvo centrado en fortalecer el compromiso oficial de las once universidades con el desarrollo del Proyecto, así como las alianzas entre ellas. En términos de marco conceptual, se elaboró colectivamente un documento que explicita los principios y valores de la universidad socialmente responsable y se creó un instrumento con indicadores que permiten observar la práctica de cada universidad desde la perspectiva de su Responsabilidad Social y orientar la toma de decisiones sobre este aspecto.

El tercer año (2003) deberá ser el de la instalación del Proyecto en cada una de las universidades, a través de la aplicación del instrumento de observación de la Responsabilidad Social y la elaboración de planes para mejorar sus estándares.

Y aunque resulte iterativo, también es menester tener presente que el objetivo general de este seminario es contribuir a la reflexión sobre educación para la Responsabilidad Social en el marco de la función docente de la universidad.

La primera duda

¿De qué estamos hablando hoy día en Chile cuando hablamos de la universidad? Una respuesta es ciertamente compleja, al menos por tres razones:

Primero, porque durante sus ocho siglos de existencia han coexistido más de una concepción de universidad.

Segundo, porque esta institución enfrenta hoy una severa crisis de identidad y de misión. La universidad, se afirmó en 1997, no sabe dónde está parada ni hacia dónde va. "Nos encontramos –afirmó el Ministerio de Educación en el documento Marco de la Política para la Educación Superior– en este momento ante una aparente paradoja. Tanto las universidades como el Estado quieren el cambio y, sin embargo, el diálogo no ha tenido la profundidad, la creatividad ni la eficacia que debiera. Porque en el fondo existe un cierto malestar con la comunidad que no sólo tiene que ver con sus relaciones con el Estado, sino que con la sociedad y con ella misma. La dificultad puede radicar en la dificultad para redefinir un concepto de universidad que dé cuenta de los profundos cambios vividos por el mundo contemporáneo, que han desatado una multiplicidad de demandas heterogéneas sobre la Educación Superior, a la vez que los Estados le han exigido normas de gestión y de eficacia que han impactado su organización interna. Para muchos, es la identidad de la universidad la que está en entredicho. Sea como fuere, lo cierto es que el desafío que enfrenta la universidad no es sólo de gestión, financiamiento y organización, sino también de identidad y de misión". Y agregó: "Esta reflexión conceptual no la hemos hecho a nivel nacional con la profundidad que debiéramos. Esta tardanza, sin duda, se ha debido a deficiencias por parte del Gobierno y del Ministerio, pero tampoco el tema ha sido atendido debidamente por las propias comunidades universitarias. Ha llegado el momento de hacerlo y de proponer un debate innovador, valiente y crítico". Sinceramente, pienso que este párrafo ministerial adquiere hoy absoluta vigencia en mayo del 2003.

Tercero, porque hoy, bajo la expresión Sistema de Educación Superior, coexisten 60 universidades, 65 institutos profesionales y 120 centros de formación técnica; todos, además, impelidos a tener que competir, casi como un imperativo ético, al amparo de la lógica de la libre y sana competencia.

Ahora, si miramos el estricto ámbito universitario, la situación se torna más compleja aún. De 60 universidades existentes –en 1997 había

70 universidades- 16 son estatales, 9 particulares de vocación pública y 40 privadas; las hay estatales y privadas; con aporte fiscal directo y sin aporte fiscal directo; existen universidades que hacen investigación e instituciones docentes; metropolitanas y de ubicación regional; de complejidad alta, media, baja; sobre 10.000 alumnos y con menos de 400 alumnos; hay universidades anteriores a 1980, derivadas de las universidades estatales, creadas a partir de institutos profesionales derivados, derivadas de universidades privadas con aporte estatal y privadas propiamente tal.

Este cuadro se complejiza si recordamos que las academias de guerra de las Fuerzas Armadas, las academias politécnicas Militar, Naval, la Escuela Técnica de la Dirección General Aeronáutica Civil y el Instituto de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile pueden otorgar, además de títulos profesionales, grados académicos de licenciado, magíster y doctor en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales. Estos títulos profesionales y grados académicos son equivalentes, para todos los fines legales, a los de similares características que otorgan otras instituciones reconocidas por el Estado. Ésta es la primera duda.

La segunda duda

¿Qué desafíos enfrentan las universidades, en la base, desde la perspectiva de cómo instalar el concepto de Responsabilidad Social? La crisis de identidad y de misión de que se habla no es nada de trivial. En la propia Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI, aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior organizada por la UNESCO, en París, octubre de 1998, se advierte: "la consecución de la Responsabilidad Social de las universidades en el siglo XXI dependerá, por un lado, de cómo se defina su misión y, por otro, de los problemas que enfrente la sociedad en la cual ellas operan". Esta afirmación tampoco es trivial. Primero, porque condiciona, estratégicamente, "la consecución de la Responsabilidad Social" a cómo la universidad defina su misión. Y en esto bien convenga recordar a Ortega y Gasset cuando sostuvo: "todo cambio, adobo, retoque de nuestra casa que no parta de haber revisado previamente con enérgica claridad, con decisión y veracidad el problema de su misión, serán penas de amor perdidas". En segundo lugar, porque justamente es esta Conferencia Mundial la que propuso recuperar y reinstalar el concepto de Responsabilidad Social como un rol consustancial a la universidad.

Así cobran vigencia las palabras de Ortega y Gasset en su ensayo publicado en 1930 y titulado "Misión de la universidad". "La razón de la reforma universitaria –escribió- está en acertar plenamente con su misión, llegando a ella por nuestro propio pie tras personal combate con la cuestión sustantiva misma". Y enunció sus ya clásicas tres preguntas: "¿para qué existe, está ahí y tiene que estar la universidad?"

Así las cosas, cuando queremos reflexionar sobre el rol de las universidades en una educación para la Responsabilidad Social, surge la interrogante: ¿de qué universidades estamos hablando? Ciertamente no de las 60 universidades existentes actualmente en nuestro país, porque toda generalización oculta parte de la verdad. Por lo tanto, osaré tener como referente las universidades asociadas al Proyecto "Universidad: Construye País" que nos convoca.

Osaré afirmar que de estas universidades, las que pertenecen al Consejo de Rectores no tienen resuelto el tema de una declaración de visión y de misión de universidad explícita y consensuada, es decir, habiendo "llegando a ella por nuestro propio pie tras personal combate con la cuestión sustantiva misma".

Un reciente libro publicado por CINDA en diciembre del 2002 incluye un artículo titulado "Visión y misión de las universidades chilenas: Declaraciones que no son compromiso." En él se da cuenta de una evaluación de las declaraciones de visión y misión de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores. Se evaluaron la calidad de las declaraciones de visión y de misión y el cumplimiento de lo establecido en las mismas.

Sobre la base de esta evaluación y simplemente a modo de ilustración, aquí van algunas conclusiones, sin identificar de qué institución se trata:

a) La evaluación hecha permite concluir que las declaraciones de visión y misión no generan compromiso. Los académicos encuestados estiman que tales declaraciones fueron hechas cupularmente para dar respuesta a exigencias formales del Ministerio de Educación (especialmente como respuesta a los requerimientos de los fondos concursables), pero que no constituyen una guía de acción en sus unidades académicas.

b) De 130 académicos y directivos involucrados en procesos de auto evaluación conducentes a la acreditación de sus respectivas carreras, el 80 % de los encuestados declaró que no conoce ni está informado de las declaraciones de visión y misión de la universidad.

c) En materia de formación profesional, el 92 % de los académicos señala que en la construcción de perfiles de egreso no se tuvo

en consideración la visión ni misión institucional. Por consiguiente, no hay evaluación del desempeño de las autoridades de las unidades académicas y menos de las autoridades de la administración central de la universidad en consideración a lo declarado en la visión y misión institucionales.

d) Éstas, al igual que otras conclusiones transcritas para el caso de la universidad en comento, concluye el autor, "no difieren de la mayoría (por no decir de la totalidad) de las veinticinco universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Es más, agregando a lo anterior los niveles de generalidad y calidad de las declaraciones de visión y de misión del conjunto de las universidades, se puede señalar que para estas instituciones los indicadores construidos muestran que tales declaraciones, además de ser pobres cualitativamente, no generan mayores compromisos en la base académica".

Volvamos a la advertencia que citara en un párrafo anterior: "la consecución de la Responsabilidad Social de las universidades en el siglo XXI dependerá, por un lado, de cómo se defina su misión y, por otro, de los problemas que enfrente la sociedad en la cual ellas operan". Dicho de otro modo, la instalación de la Responsabilidad Social como tarea educativa de la universidad pasa por la definición de la misión de ésta.

Esta interpretación se fortalece cuando el Proyecto que nos convoca acordó trabajar un concepto que no pretende ser definitivo, pero que ofrece los lineamientos necesarios para pensar y actuar con una orientación común. "Entenderemos por Responsabilidad Social Universitaria -se declara- la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión. Así asume su Responsabilidad Social ante la propia comunidad universitaria y el país donde está inserta".

El concepto en comento está centrado en la universidad como totalidad, es decir, la interpela a asumir institucionalmente el desafío de educar para la Responsabilidad Social, lo que ciertamente no excluye acciones específicas que se están realizando y que se realizarán en el futuro. La noción de institucionalidad está contenida en tres ideas basales:

a) "…capacidad que tiene la universidad para difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores…"

b) "…por medio de cuatro procesos claves: gestión, docencia, investigación y extensión". Es decir, el corazón mismo de la universidad.

c) "Así asume su Responsabilidad Social ante la propia comunidad universitaria y el país en que está inserta".

Los principios y valores de la vida universitaria relacionados con la vida de la sociedad, identificados como constitutivos del concepto de Responsabilidad Social Universitaria, son:

a) Dignidad de la persona.
b) Libertad.
c) Ciudadanía, democracia y participación.
d) Sociabilidad y solidaridad para la convivencia.
e) Bien común y equidad social.
f) Desarrollo sostenible y medio ambiente.
g) Aceptación y aprecio a la diversidad.

Los principios y valores específicos de la universidad identificados como constitutivos del concepto de Responsabilidad Social Universitaria, son:

a) Compromiso con la verdad.
b) Integridad.
c) Excelencia.
d) Interdependencia e interdisciplinariedad.

Así las cosas, no parece posible instalar el concepto de Responsabilidad Social Universitaria para educar en consecuencia, si no es constitutivo de la misión de la respectiva universidad.

"Pareciera existir consenso en la amplia bibliografía disponible que la visión se refiere a una imagen ideal y única (distintiva) en pos del bien común. Por su parte, la misión refiere al (los) propósito(s) que se establece(n) en un institución en particular, alrededor del (los) cual(es) giran las políticas institucionales y que explica(n) a quién sirve(n) estableciendo el cómo se logra(n). También parece existir consenso en que, en términos ideales, las declaraciones de visión y de misión debieran ser claras y concisas, además de identificar las características y prioridades únicas de la institución, con el agregado que deberían ser conocidas y apoyadas por las autoridades, académicos y administrativos". (Herrera 2002).

Ciertamente la misión orienta, da sentido y coherencia a los procesos claves de gestión, docencia, investigación y extensión; los mismos que deberían ser atravesados por los principios generales de la vida universitaria en cuanto sociedad inserta en un entorno mayor y los valores específicos que son propios de la vida universitaria, y que han sido citados en el párrafo anterior.

Se nos plantea, entonces, un desafío complejo y crucial; el de las estrategias para la incorporación de la Responsabilidad Social en la universidad, en una institución -habrá que reconocerlo una vez más- renuente y lenta para hacerse cargo de sí misma.

Una estrategia de cambio que se complemente con el desarrollo de actividades concretas, intencionadamente diseñadas para dar cuenta de la voluntad de una universidad de difundir y poner en práctica los principios que sustentan el concepto de universidad socialmente responsable. Una estrategia de cambio que permita instalar institucionalmente en la universidad los principios que subyacen a la idea de Responsabilidad Social y que esperamos que crucen los procesos de gestión, docencia, investigación y extensión.

El pálpito

No tengo la respuesta respecto de cuál pueda ser dicha estrategia. Sólo tengo un pálpito: que la tarea central prevista para el tercer año de este Proyecto (2003), la de instalar el Proyecto en cada una de las universidades a través de la aplicación del instrumento de observación de la Responsabilidad Social y la elaboración de planes para mejorar sus estándares, podría ser el punto de partida para que las universidades se miren con cara de duda y asuman la postergada tarea de definir su visión y misión participativamente, es decir, como aconsejaba Ortega y Gasset, “llegando a ella por nuestro propio pie, tras personal combate con la cuestión sustantiva misma”.

ROL DE LAS IGLESIAS

P. José Luis Correa Lira
Asesor Coordinador del Departamento de Pastoral Universitaria, Concepción

Aclaraciones breves, previas

No puedo hablar en general de "las iglesias", sino sólo en singular del aporte de la Iglesia Católica en este cometido de educar para la Responsabilidad Social.

Hablaré desde la Pastoral Universitaria específicamente y no desde la Pastoral Juvenil en general, y me ceñiré a la solidaridad y voluntariado y a la participación democrática y política, en específico.

La formación *para* la Responsabilidad Social se da también simultáneamente *en* la misma Responsabilidad Social. O sea, llevando a los jóvenes a asumir compromisos concretos en la sociedad por un nuevo orden social más justo, más solidario, más fraterno, más austero, y esto ya durante su tiempo de Educación Superior.

Según un estudio realizado por FLACSO, MORI y CERC -presentado hace 6 meses-, las organizaciones religiosas ocupan las primeras preferencias a la hora de ubicar o elegir un espacio de participación y colaboración con la sociedad.

Las creencias religiosas son también una motivación importante para la acción solidaria. De acuerdo al estudio señalado, para el 51% de los voluntarios esta motivación es muy importante y para el 16%, importante.

La solidaridad crece, como nunca antes, en la juventud chilena. Testimonio de un estudiante católico de la Universidad de Chile, comprometido en "Un techo para Chile":

"Hay mucha gente que se está metiendo en las poblaciones, tratando de relacionar lo que estudia con un trabajo para otros. Hay una fuerza súper grande y se ve hasta en las conversaciones; ya no es raro entre los amigos hablar de pobreza".

Otro aspecto a destacar es la capacidad de los jóvenes para organizarse ellos mismos y un mayor profesionalismo en la acción solidaria. Hay un sentido de la eficacia.

"No van así no más; planifican, hacen proyectos, presupuestos, pá-

ginas web, estrategias de difusión y de captación de fondos, evalúan, etc." - P. Felipe Berríos, Capellán de "Un techo para Chile".

"Solidaridad pragmática", como la calificó el sociólogo Eugenio Tironi; lo valórico impregna la solidaridad juvenil, pero traducido en eficiencia y no sólo en lo romántico

"Que sea sin fines de lucro (lo que hacen) no significa que no pueda ser eficiente, organizado y tener objetivos claros" - Sergio "Checho" Domínguez, de la Universidad de Chile, gerente de la agrupación "Da tus manos", proyecto nacido de la inquietud de estudiantes inspirados en valores cristianos, que buscan mejorar la dignidad de los sectores en riesgo social a través de la educación, concretamente, construyendo jardines infantiles proyectables como colegios. Tienen personalidad jurídica y tratan con municipios para que les cedan terrenos donde edificarlos.

Importancia de la formación integral de la personalidad del joven

Ante la tendencia de repliegue social que lleva a muchos a manifestar cierta "indiferencia social" y los lleva a centrarse más en su desarrollo personal, es fundamental ofrecerles posibilidades de acción solidaria, que los saque de ese encierro y estar permanentemente mirándose el ombligo para que dejen de ser tan autorreferentes. Para que llenen los vacíos existenciales que puedan, a pesar del bienestar económico de la mayoría de los voluntarios, pues se dan cuenta de que el dinero puede formar parte de la felicidad, pero no la hace completa.

El "ideal del servicio" se propone a los jóvenes para ayudarlos a superar las tentaciones del individualismo y la ilusión de procurarse la felicidad.

"En el corazón de muchos jóvenes se da una natural disposición a abrirse al otro, de forma especial, al más necesitado. Todo ello los hace generosos, capaces de empatías, dispuestos a olvidarse de sí mismos, para anteponer al otro a sus propios intereses" - Juan Pablo II.

También para el liderazgo juvenil es muy importante la fuerza que ha adquirido el trabajo social. Como legitimador del liderazgo juvenil, demuestra que los jóvenes no están al margen de lo que ocurre en la sociedad.

"El líder juvenil, en la actualidad, no es ideólogo sino ejemplar. Se gana la legitimidad de sus pares porque hace cosas y realiza obras conside-

radas valiosas. Es un líder más testimonial que político" - Cristián Parker, sociólogo e investigador del Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago.

Desde la perspectiva de la Iglesia

La Iglesia valora muchísimo la experiencia del voluntariado, hacia la cual está creciendo la sensibilidad de los jóvenes, incluso desde la perspectiva vocacional:

"Una pastoral vocacional auténtica no se cansará jamás de educar a los jóvenes al compromiso, al significado del servicio gratuito, al valor del sacrificio, a la donación incondicionada de sí mismo... Un voluntariado motivado evangélicamente, capaz de educar al discernimiento de las necesidades, vivido con entrega y fidelidad cada día, abierto a la posibilidad de un compromiso definitivo en la vida consagrada, alentado por la oración; dicho voluntariado podrá ayudar a sostener una vida de entrega desinteresada y gratuita y, al que lo practique, le hará más sensible a la voz de Dios que lo puede llamar al sacerdocio" - Juan Pablo II, PVD nº 40.

Es la experiencia de las jóvenes en la India junto a Teresa de Calcuta y de tantas otras formas de voluntariado y solidaridad.

Es la experiencia en las misas de cada tarde, casi al anochecer, antes de cenar, de los trabajos de verano de la Fundación Siempre Joven.

En la reflexión más reciente de la Iglesia Católica, a nivel del Vaticano se realizó un congreso internacional (2-6 de diciembre de 2002) titulado «Globalización y educación superior católica: esperanzas y desafíos", organizado por la Congregación para la Educación Católica -hay unas mil universidades católicas en el mundo y en ella estudian unos 4 millones de estudiantes.

Postuló la necesidad de una "globalización de la solidaridad".

La universidad debería "formar ciudadanos responsables, competentes y honestos que promuevan una globalización capaz de respetar al hombre en su integridad", afirmó el arzobispo Giuseppe Pittan, S.J., Secretario de esa congregación.

En un mensaje del Papa Juan Pablo II para la 40ª Jornada Mundial de Oración por las Vocaciones, el Santo Padre insistía en que "sólo en el servicio el ser humano descubre la dignidad propia y la ajena… Cuando las relaciones interpersonales son inspiradas en el servicio, se crea un mun-

do nuevo… Servir es manifestación de libertad… y de responsabilidad hacia el otro; y servir es posible a todos".

"La lacra de la pobreza ha de ser afrontada por todos los protagonistas de la vida social", pedía el Papa hace pocos días. Y advertía, por otra parte, que "lo que se ha dado en llamar 'idolatría del mercado' es una consecuencia de la denominada 'civilización del consumo', que tiende a cosificar a las personas y a subordinar el ser al tener. Así se disminuye gravemente la dignidad de las personas y no se promueve adecuadamente la solidaridad humana".

Por eso, la Iglesia propone a Jesús como el modelo perfecto del servidor, que se despojó radicalmente de sí para asumir "la condición de siervo" (Fil 2,7); que lavó los pies de sus discípulos; que vino a servir y no a ser servido (cfr. Mt 20, 28) e invita a ser servidor de todos (Mc 9, 35) –"sírvanse unos a otros por amor"-, y que nació de María, la servidora del Señor.

En la perspectiva de lo que el Papa Juan Pablo II llama la "espiritualidad de la comunión", se trata de sentir al hermano como uno que me pertenece y del cual, por ello, no podemos desentendernos. Lo que le pasa me afecta y me importa. ¡El hombre es "guarda de su hermano"!

No podemos repetir cínicamente como en el primer fratricidio de la historia: "yo, de mi hermano no sé" (cfr. Gen 4, 9).

Se trata, como dice el Papa, de un cambio de mentalidad "para saber compartir sus alegrías y sus sufrimientos, para intuir sus deseos y atender a sus necesidades, para ofrecerle una verdadera y profunda amistad" (Carta Apostólica al concluir el Gran Jubileo del año 2000, Novo Millennio Ineunte, n. 43).

Programas desde la Iglesia

Para canalizar el interés juvenil por la solidaridad, se han ido abriendo nuevos espacios para su ejercicio. Concretamente, en los últimos 5 años, cerca de 20 mil jóvenes han construido más de 13.000 mediaguas a través del programa "Un techo para Chile", que nació del programa "Dos mil mediaguas para el 2000".

En el Hogar de Cristo de Santiago trabajan voluntariamente casi 500 jóvenes de entre 19 y 30 años y, en Concepción, unos 350. Todos ellos no realizan esta labor esporádicamente, pues ésta no tiene lugar sólo frente a situaciones catastróficas o emergencias.

Además existe "ETAS" ("En todo amar y servir") y el programa "Adopta un hermano".

Experiencias de los trabajos de verano organizados por la Fundación Siempre Joven de Concepción, perteneciente a la Juventud del Movimiento de Schönstatt.

Desde 1998 al 2001, en Curanilahue, se llevaron a cabo, en cuatro oportunidades, estos trabajos voluntarios, que convocaron a casi 300 jóvenes. En los dos primeros años se repararon techos y se aislaron paredes. En los dos siguientes, se construyeron mediaguas y una sede social. Parte del horario del día de trabajo estaba dedicado a participar en la misa diaria (ya al caer la noche, como se dijo anteriormente), instancia que servía, además, para descubrir y darle un sentido más profundo a lo que se estaba haciendo y viviendo.

El estar ahí con los jóvenes, compartiendo su experiencia de acción solidaria, posibilita acompañarlos de cerca y ayudarlos con alguna iluminación. Cito lo que confidencia el P. Felipe Berríos, Capellán de "Un techo para Chile":

"En los trabajos de invierno diseñé unas fichas para que reflexionáramos sobre la pobreza, el dolor, la injusticia, la fe. Con esas fichas, hicimos un librito que se agotó". De ahí surgió la idea de que escribieran columnas en la revista "El Sábado", de El Mercurio. Por algo es uno de los más leídos del momento en Chile.

Otra experiencia importante es la que se realiza desde la Pastoral Juvenil Universitaria. Así, por ejemplo, junto a los ya citados trabajos voluntarios de verano, han surgido también trabajos voluntarios en las vacaciones de invierno y en fines de semana largos. El más reciente se realizó en Tomé del 30 de abril al 4 de mayo y fue organizado por los jóvenes de los Sagrados Corazones (comunidades laicales) y la CVX, con participación de miembros de otras muchas comunidades de Iglesia (Salesianos, Pastoral de la USCS, etc.)

Durante el año, particularmente en el invierno, son muchos los grupos de jóvenes católicos que organizan, ya sea en sus colegios, parroquias o movimientos, salidas de madrugada -antes de entrar a clases- a dar desayuno a la gente de la calle.

La Pastoral del DuocUC y la Pastoral del INACAP de esta ciudad, realizaron, durante un tiempo, salidas en la noche.

"Estaba con hambre y me disteis de comer" (Mt 25), como dice una de las "obras de misericordia" corporales.

Agreguemos a esto la disponibilidad de muchos jóvenes a participar en las colectas callejeras que hacen algunas instituciones como María Ayuda. En este sentido, fue importante el apoyo que dio a esta acción la Pastoral del Instituto Diego Portales, encabezada por la religiosa asesora, el año pasado, en el centro de Concepción.

No podemos dejar de mencionar el aporte creativo que ha sido la iniciativa Servicio País, impulsada fundamentalmente por un hombre de Iglesia como es don Alberto Etchegaray.

Unos 50 jóvenes universitarios de Concepción participarán como voluntarios en el Programa Chile Solidario (de Mideplan); tendrán que ir a una capacitación a Tomé el próximo fin de semana, como lo informó ayer el ministro Andrés Palma, con ocasión de la ceremonia de inauguración y bendición de la sede Las Salinas de la Universidad San Sebastián en Talcahuano.

Común a todas estas iniciativas es que en el contacto con la realidad de los que viven en situación de pobreza (un 20,6% de los chilenos) o indigencia (un 5,7%), los jóvenes se sensibilizan y humanizan más.

Que alguien le confiese a un joven sentirse honrado por su visita a su humilde morada (una mediagua), dado que nadie nunca lo había ido a ver, es impactante.

Las visitas casa a casa en los trabajos voluntarios y en las misiones universitarias son insustituibles. Personalizan el vínculo y permiten al beneficiado por la acción solidaria sentirse reconocido y valorado como persona.

Promoción de otros valores que se deben difundir y ayudar a poner en práctica

La participación

En su contribución a la valoración de la política y el servicio público en general, la Iglesia cumple también un rol importante. La mayoría de los jóvenes no están inscritos en los registros electorales, o sea, tampoco votan en las elecciones. Apenas el 15% de los jóvenes que tienen entre 18 y 19 años declara sentirse comprometido con su país. Sienten que la política es sucia. Ven la corrupción que carcome a muchos políticos. El testimonio de un joven resulta elocuente:

"Los partidos están viciados. A mí me interesa el bien social. Por esto estoy estudiando economía; para entender el problema de la sociedad y plantear soluciones".

De ahí que el Vaticano sacara, hace poco, un valioso documento sobre los cristianos y la política: "Nota doctrinal sobre algunas cuestiones relativas al compromiso y la conducta de los católicos en la vida política", aprobado por el Papa el 21 de noviembre de 2002 y dado a conocer en Roma, en la sede de la Congregación por la Doctrina de la Fe, el 24 de noviembre de 2002. Éstos son algunos de los puntos abordados en el documento:

1. El compromiso del cristiano en el mundo, en dos mil años de historia, se ha expresado en diferentes modos. Uno de ellos ha sido el de la participación en la acción política: los cristianos, afirmaba un escritor eclesiástico de los primeros siglos, "cumplen todos sus deberes ciudadanos".

2. La enseñanza del Concilio Vaticano II es que "los fieles laicos de ningún modo pueden abdicar de la participación en la política, es decir, en la multiforme y variada acción económica, social, legislativa, administrativa y cultural destinada a promover orgánica e institucionalmente el bien común, que comprende la promoción y defensa de bienes tales como el orden público y la paz, la libertad y la igualdad, el respeto a la vida humana y el ambiente, la justicia, la solidaridad, etc."

3. La importancia de la "aportación de los cristianos para que, a través de la política, se instaure un ordenamiento social más justo y coherente con la dignidad de la persona humana".

Ya lo decía el Papa en la exhortación Christifideles Laici, "los laicos deben considerar las actividades de la vida cotidiana como ocasión de unión con Dios y de cumplimiento de su voluntad, así como también de servicio a los demás hombres" (Nº 17).

Se trata no sólo de motivar la participación de los jóvenes en política, sino de redimir su concepto e iluminar su actuación. Un ejemplo de ello fue la clase magistral que dictó el Obispo de Angers, Francia, en la inauguración del 125º aniversario de la Universidad Católica de esa ciudad, publicada por la Revista Humanitas.

Con razón afirmaba el Papa Juan Pablo II que "el futuro de la democracia depende de una cultura capaz de formar a hombres y mujeres preparados para defender ciertas verdades y valores".

Recordaba que "la democracia es una empresa moral, una prueba continua de la capacidad de un pueblo de gobernarse a sí mismo, para

servir al bien común y al bien de cada ciudadano" (27 de junio 1998, a un grupo de obispos de los Estados Unidos).

¡Cuántos jóvenes parlamentarios, de distintos partidos políticos, son precisamente hombres y mujeres que provienen de las filas de comunidades eclesiales! Allí han sido formados, en su tiempo de estudiantes, y desde ahí sacan la motivación fundamental para su servicio a la sociedad.

Muchos de ellos escucharon al Papa en el Estadio Nacional, en ese memorable día de abril de 1987: "¡Joven! ¡Levántate y participa!" La fe en Cristo nos enseña que vale la pena trabajar por una sociedad más justa, que vale la pena defender al inocente, al oprimido y al pobre, que vale la pena sufrir para atenuar el sufrimiento de los demás…

Joven; ¡levántate! No caigas en la apatía frente a lo que parece imposible. En ti se agitan las semillas de la vida para el Chile del mañana. El futuro de la justicia, el futuro de la paz, pasan por tus manos y surgen desde lo profundo de tu corazón. Sé protagonista en la construcción de una nueva convivencia, de una sociedad más justa, sana y fraterna.

Porque, como él mismo también aquí lo dijo, "¡los pobres no pueden esperar!"

Al joven, como a todos nosotros, hay que llevarlo al conocimiento y a la convicción de que "si no vives para servir, no sirves para vivir".

El Cardenal Raúl Silva Henríquez dijo una vez que "la universidad representa, en el conjunto de la vida nacional, lo que la inteligencia dentro del organismo humano. Es evidente que el hombre no vive para pensar, sino que piensa para vivir mejor, más humanamente" (mayo de 1971).

Las palabras de la señora Mónica Jiménez -"soñé"- me evocaron ese sueño del Cardenal y me recordaron el texto de una tarjeta que recibí siendo universitario. Decía: "No sueñes tu vida. ¡Vive tus sueños!"

No puedo terminar sin ceder la palabra a un gran universitario, amigo y confidente de muchos universitarios, guía y maestro de miles en la Responsabilidad Social; el Padre Hurtado:

El sentido social

El sentido social
es aquella cualidad
que nos mueve a interesarnos por los demás,
a ayudarlos en sus necesidades,
a cuidar de los intereses comunes.

Si ensayamos una definición más cabal,
podemos decir que es aquella aptitud
para percibir y ejecutar prontamente,
como por instinto,
en las situaciones concretas
en que nos encontramos,
aquello que sirve mejor al bien común.

Quien tiene sentido social
comprende perfectamente
que todas sus acciones repercuten
en los demás hombres,
que les producen alegría y dolor,
y comprende, por tanto,
el valor solemne del menor de sus actos.

Santo Tomás llega a decir
que todo desfallecimiento
en cualquier virtud
hiere en alguna manera la justicia social.

...Las manifestaciones cotidianas
de la falta de sentido social
no van manchadas con sangre,
pero sí de falta de justicia,
de respeto, de delicadeza.

No destruyen un pueblo,
pero le impiden tener el grado de bienestar
a que tiene derecho.

A veces no son faltas contra la justicia,
pero sí contra la caridad.
No quitan, pero tampoco dan.
No matan ni roban,
pero tampoco aman ni sirven.

El hondo problema social de nuestros días,
¿se resuelve por la vía pacífica?
¿Están resueltos a ceder parte de sus privilegios
para que los que no tienen posean algo?

¿Están dispuestos antes que estalle la revuelta,
o antes que surja la ley
a anticiparse por amor
a lo que después deberán abandonar por la fuerza?

No te engañes

...Se engaña
si pretende ser cristiano
quien acude con frecuencia al templo,
pero no cuida de aliviar
las miserias de los pobres.

Se engaña
quien piensa con frecuencia en el cielo,
pero se olvida de las miserias
de la tierra en que vive.

No menos se engañan
los jóvenes y adultos
que se creen buenos
porque no aceptan pensamientos groseros,
pero no son capaces
de sacrificarse por sus prójimos.

Un corazón cristiano
ha de cerrarse a los malos pensamientos,
pero también ha de abrirse
a los que son de caridad.

¿Resignarse?

Ha sido muy mal entendida
la doctrina de la Iglesia
sobre la resignación,
como si el católico debiera resignarse
sin luchar,
al curso de los acontecimientos.

Tal concepción equivaldría ciertamente
al opio del pueblo.

Pero no ha sido nunca ésa
la doctrina de la Iglesia.

El católico debe luchar
con todas sus fuerzas,
valiéndose de todas las armas justas
para hacer imperar la justicia.

Sólo cuando ha quemado el último cartucho
tiene derecho a decir
que ha cumplido con su deber.

Ante los hechos consumados
que no está en su mano evitar,
se resigna,
pero no ante realidades que él puede evitar
o modificar.

Protesta contra el mal

Es cierto que los problemas económicos
son muy complejos.

¿Qué podemos hacer
cuando nadie ve claro?

Se diría que las soluciones escapan
a la pobre inteligencia humana...
Es posible.

Pero al menos
se puede protestar,
protestar con la conciencia
cuando no se dispone de otra arma.
Protestar con la voz
cuando se tiene aliento.

Se puede no adquirir el hábito de la injusticia.
Se pueden rechazar las complicidades...

"El silencio sobre las injusticias sociales
perjudica en mayor grado a la Iglesia
de lo que pudieran servirla grandes discursos
sobre el peligro de las logias".

La meditación,
la oración,
la educación
deberían mantenernos
con los ojos siempre abiertos
al dolor humano,
con el corazón adolorido por sus sufrimientos
y con la conciencia que rectifica
en cada circunstancia
los criterios que la masa horriblemente niveladora
trata de imponer como criterios del mundo,
como lo que todos aceptan,
como lo inevitable.

El sentido del escándalo
nos mantendrá en permanente protesta
contra el mal...

Panel 2: Desde otras instituciones con rol educativo

ROL DE LA EMPRESA

Eduardo Vial
Gerente General de MASISA

Hoy nuestra visión está vinculada a cómo compatibilizar los tres principios vitales para la empresa, que son la responsabilidad económica, ambiental y social, y que pueden graficarse como los vértices de un triángulo equilátero, donde los lados iguales representan igualdad de importancia.

La rentabilidad es fundamental y es lo primero que sabemos debemos mantener. Una empresa que no es rentable va a ser tremendamente irresponsable con sus trabajadores, proveedores y público interesado. Por lo tanto, lo primero que tenemos que hacer para poder ser responsables y para poder preocuparnos en serio del tema es ser una empresa rentable.

La responsabilidad la orientamos fundamentalmente en temas ambientales y sociales. En cada cosa que hacemos tenemos este triángulo presente. Si vamos a hacer una inversión, la evaluamos bajo estos tres principios. La idea es que sea una inversión rentable que tenga en cuenta el impacto social y ambiental de nuestros trabajadores, de quienes están cerca de la empresa, de nuestros clientes y de nuestro público interesado. Esto es lo que, en definitiva, se conoce como ecoeficiencia, que proviene de combinar la ecología y la economía en forma eficiente.

Desde antes de que esta empresa fuera parte del Grupo Nueva, el tema ambiental ya estaba presente, pero en forma más aislada, sabiendo que teníamos una legislación que cumplir en cada país y que era una condición que se empezaba a requerir por parte de las empresas en cualquier proyecto que se emprendiera. Los proyectos que nosotros estuvimos haciendo los últimos años contemplaban estándares ambientales adecuados, acordes a las leyes locales, y más aún, en muchos casos con estándares que provenían de los proveedores de maquinaria europeos.

Simultáneamente, respecto a nuestras plantas y maquinarias que ya tenían cierta antigüedad operando, hemos estado haciendo mejoras paulatinas, sin tener definido un plazo ni una meta específica. Simplemente,

sabíamos que era algo que en algún momento el mercado nos exigiría mejorar y superar.

Empezamos con el tema de certificaciones, como la ISO 14000, porque sentíamos en el mercado que ya algunos clientes comenzaban a preguntar. También por condiciones propias de nuestro negocio, en el cual se combinan el rubro forestal y químico, ambos de alta exposición ambiental.

Lo primero que hizo el Grupo Nueva cuando compró MASISA fue hacernos una auditoría ambiental, que fue realizada por un grupo auditor independiente de procedencia canadiense. Nos revisaron todas las plantas industriales y evidenciaron varias falencias, ausencia de sistemas de gestión ambiental e impactos ambientales importantes como emisión de material particulado en la atmósfera y suelo, altas emisiones de formaldehído en algunos puntos de las fábricas, alto nivel de ruido en ciertas zonas de trabajo. Todos problemas inherentes y comunes al tipo de industria al que nos relacionamos. Además, por las zonas lluviosas en que nos encontramos, Concepción y Valdivia, también presentábamos contaminación de aguas lluvias.

Lo primero que tuvimos que hacer fue un compromiso y un plan de trabajo con nuestro actual directorio para solucionar nuestros problemas en un plazo de tiempo. Así, hicimos un cronograma de compromiso de certificaciones que ha comenzado a tomar un sentido diferente, ya que es nuestra forma de validarnos frente a la sociedad. Queremos usar las certificaciones como un mecanismo válido e importante para que quienes quieran saber cómo nos comportamos, tengan la opinión de un sistema de certificación prestigiado.

La certificación ISO 14000 la tendremos implementada a finales de este año al menos en todas las plantas de Chile, Argentina y Brasil, como primera tarea, dejando para el final México.

También tenemos un compromiso con las OSHAS 18000, que certifica seguridad, salud e higiene ocupacional, para diciembre del próximo año en todas las plantas.

Además, queremos implementar un sistema de gestión social a diciembre del 2004. Todas las empresas deben integrar los sistemas de gestión social, de calidad, salud, seguridad y medio ambiente como un sistema integrado único para finales del 2005.

Junto con esto, como testimonio a la sociedad, queremos emitir públicamente reportes de sustentabilidad que describen y cuantifican los

avances en estas materias. Éstos deben ser auditados externamente, como parte de una política del Grupo Nueva a la cual nos estamos recién integrando. Esperamos poder publicar a principios del próximo año la información correspondiente a 2002 y 2003.

Este año hemos avanzado y ya obtuvimos algunas certificaciones que expresamente nos han solicitado los clientes y otras relacionadas con los sistemas de gestión, como las ISO. Ya tenemos una planta certificada de las cinco en Chile, y esperamos dentro del año lograr que pase lo mismo con el resto de nuestras plantas.

El trabajo de certificación no es menor. La ISO 14000 significa una participación completa de todos los trabajadores de una determinada planta, tanto los operarios como los administrativos. Ambos forman grupos de análisis, donde se revisan los impactos, los aspectos ambientales, se proponen soluciones y se van escribiendo los procedimientos para resolver los problemas.

La verdad es que nos ha sorprendido el entusiasmo de la gente al ir entendiendo por qué estamos haciendo esto. En el fondo, se ha transformado en motivo de orgullo para la planta que ya logró su certificación. La gente se siente contenta de cumplir con todos los requisitos legales, normas y leyes que regulan los aspectos industriales.

Las regulaciones abordan todos los aspectos de una planta industrial, desde cómo manipular los aceites usados de los motores hasta cómo manejar la basura. Lo primero que se hace es una tremenda recopilación de todas estas regulaciones legales del país, de la región y de la comuna, para luego verificar dónde están las diferencias que tenemos en la forma en que estamos haciendo las cosas con respecto a lo que la norma establece.

Este trabajo involucra a toda la gente de la planta y hace que cada uno se empape de esta responsabilidad ambiental, se sientan entusiasmados y orgullosos de poder decir que cumplimos con todo lo que la comunidad espera en cuanto a que estamos limpios. No se trata sólo de cumplir con las reglamentaciones, sino también de cumplir con exigencias que nosotros mismos nos hemos auto impuesto, algunas un poco más allá de lo legal. Así también, es requisito para certificarse no tener ninguna cuenta pendiente con ningún vecino ni público interesado.

Creemos que lograr una certificación es realmente un paso importante en el avance de ser responsable socialmente.

Otras normas impuestas por el mercado, como la SCS, son exigidas por muchos clientes en Estados Unidos. En ella se quiere garantizar que

nosotros no estemos usando en nuestra materia prima trozos de bosques, sino residuos de otros sistemas industriales, es decir, materiales reciclados o residuos. SCS es un certificado que proviene de una certificación estándar que emite un organismo en Estados Unidos. Efectivamente, nosotros en Chile hacemos todos nuestros tableros con aserrín, virutas y astillas que provienen de procesos de aserrío o picado de otros productos de la madera. Esto se aprecia y hoy hay cadenas de distribución en Estados Unidos, como Home Depot, que privilegian a proveedores con algún tipo de certificación como ésta.

También hay certificaciones y normas japonesas que regulan las emisiones de productos fabricados con resinas. Para la fabricación de estos productos, que emplean madera y resinas como materias primas básicas, nuestro proceso presenta un desafío que consiste en lograr una emisión de formaldehído baja. Esta emisión se genera por reacciones químicas incompletas dentro del adhesivo y las reglamentaciones a nivel internacional son muy exigentes. En Chile, la norma es de 25 miligramos por 100 gramos de tablero, valor que se estima inocuo para que la gente con asma, personas sensibles a irritaciones nasales o en los ojos, no tenga problemas.

En Europa, y particularmente en Alemania, los niveles son más exigentes. Bajando a 1/3 los niveles de emisión chilenos, y voluntariamente hemos asumido estos estándares europeos como referencia para nuestros procesos. Lo mismo ocurre con las emisiones dentro de los lugares de trabajo en las plantas industriales, que afectan a los trabajadores cuando se usan estos adhesivos.

También nos estamos exigiendo estándares de operación altos para otros parámetros de operación, controlando y midiendo índices que reflejan una gestión de los aspectos ambientales y sociales. Éstos son los que cuantificamos y mostramos en el reporte de sostenibilidad en el que estamos trabajando. Las famosas GRI, que son un conjunto de indicadores diseñados internacionalmente para quienes voluntariamente desean hacer gestión ambiental y social. Hay indicadores que monitorean consumo de energía, consumo de agua, cantidad de desperdicios, etc.

Nuestro compromiso es confeccionar voluntariamente cada 2 años una especie de memoria contable, reporte de sostenibilidad, donde trataremos aspectos económicos, sociales y ambientales, en un solo documento auditado. Es una rendición de cuentas a la comunidad; una especie de balance de este triángulo de valores.

Hay algunas acciones especiales que estamos haciendo a través de nuestras empresas forestales, como reservas naturales en sectores de nuestros bosques, todo un programa de cortinas forestales para disminuir el impacto del trabajo silvícola, además de una política de buena vecindad.

Respecto al rol de desarrollo social con nuestros públicos interesados, es algo que estamos empezando a trabajar y que tiene un aspecto interno que siempre hemos considerado muy importante con nuestros colaboradores. En el aspecto externo necesitamos estructurar un plan de acción social con las comunidades. Éste se basará en crear valores en la empresa que se dirijan a la comunidad directa y al público interesado haciendo planes de trabajo según las segmentaciones que hagamos y, como requisito, debe ser medible su avance y objetivos de mejoras. Queremos que esto sea permanente en el tiempo y que no sean beneficencias o filantropía en base a apoyos puntuales, sino que permanezca un plan a largo plazo que, además, motive la participación personal y voluntaria de los trabajadores.

ROL DE LAS INSTITUCIONES POLÍTICAS

Sergio Micco Aguayo
Director Ejecutivo del Centro de Estudios para el Desarrollo y Presidente de la Corporación A Todo Sur
Abogado, cientista político y candidato a doctor en Filosofía

Agradezco a Corporación PARTICIPA, de la cual soy miembro, representada por Mónica Jiménez; a The AVINA Group, representada por su presidente Stephan Schmidheiny, y al señor Sergio Lavanchy, Rector de la Universidad de Concepción, por esta invitación.

Se me ha invitado a reflexionar, en veinte minutos, acerca del rol de las instituciones políticas en la difusión de la Responsabilidad Social. Se quiere que englobe en un juicio crítico el papel de los partidos políticos y del Estado en estas materias.

Quiero partir por recordar; ejercer esa bendita facultad del alma que consiste en volver a traer al corazón lo que se presumía olvidado. Vuelvo al 27 de marzo de 1984, es pasado un frío mediodía. Caupolicán Inostroza, estudiante de Ingeniería, cae herido por Carabineros en una protesta por recuperar la democracia. Un balín de goma lo desangra. Un estudiante de Medicina, brutalmente torturado a los 14 años y que ha vivido el exilio en Inglaterra, lo atiende desesperado. Contemplo la escena. Escondidos detrás de unos arbustos estamos un puñado de estudiantes. Todo es inútil. Caupolicán Inostroza morirá en el Hospital Clínico Regional de Concepción. El desarrollo libre del espíritu ha cobrado una víctima. Silencio, llanto y mucho movimiento estudiantil hasta aquel cálido sol del mediodía del 6 de octubre del año 1988. Es la Plaza de Armas de Concepción, las gargantas roncas de tanto gritar de alegría.

Vuelvo al presente; han pasado 19 años y contemplo a los jóvenes de hoy. Mil quinientos jóvenes protestan, pues quieren crédito fiscal para todos. “La educación es un derecho”, reclaman, cosa que comparto. Pero, ¿y cómo andan con sus deberes para con la sociedad? Como ha sostenido Amitai Etzioni, sociólogo comunitario, la nueva regla de oro moral es “haz por tu comunidad lo que tú le pides a tu comunidad que haga por ti”.

¿Qué hacen esos jóvenes universitarios, que representan el 10 % de los jóvenes chilenos, que piden que se aumente el aporte en su educación universitaria? Poco, muy poco.

Veamos las frías cifras. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Juventud del 2001, sólo un 0,9% de los jóvenes dice participar en un partido político. Sólo a un 10,4% le gustaría participar en un partido político. Un 84,3% de los jóvenes dice que los partidos no representan sus inquietudes. Algunos dicen que los jóvenes no están ni ahí con la política, pero participan en otras cosas. La verdad es que no es así, pues un 48% no participa en nada. Los clubes deportivos (18,3%) y los grupos de parroquia (14,9%) son los más concurridos por los jóvenes. Los jóvenes cristianos que reconocen hablar de política no superan el 20%. Lejanos son los tiempos del social cristianismo de la Parroquia Universitaria y de la Vicaría de la Solidaridad. Un 69,1% de los jóvenes no están inscritos en los registros electorales. Los jóvenes que más se inscriben (39%) son del sector alto, contra un 31,3% del sector bajo. Un 38 % de los jóvenes inscritos en los registros electorales dice que no se inscribiría de nuevo. Un 51,2% de los jóvenes dice que la democracia es un sistema político como cualquier otro. Un 48,8% dice que es el mejor sistema de gobierno. El sector alto valora más la democracia (66,7%) que el bajo (42,4%).

Es obvio que los mecanismos de socialización política están fracasando estrepitosamente en Chile. Escuela, grupos de pares, medios de comunicación social, iglesias y partidos políticos no logran transmitir conocimientos, afectos y actitudes políticas a los jóvenes.

La escuela pública ha renunciado a hacer educación cívica como ramo obligatorio. Es más importante aprender física, química, matemática, español, inglés e Internet que saber en qué consiste ser un buen ciudadano. Eso, a pesar de que uno de los objetivos fundamentales transversales de la educación media, referidos a la persona y su entorno, apuntan al mejoramiento de la interacción personal, familiar, social y cívica, contextos en los que deben regir valores de respeto mutuo, ciudadanía activa, identidad nacional y convivencia democrática.

Lamentablemente ello no se está logrando. Un estudio hecho en 28 países demostró que el nivel de cultura cívica propuesta a nuestros escolares es bajo.

N°	País	Cultura cívica y escolaridad
1.	Polonia	110,6
2.	Finlandia	109,3
3.	Chipre	108,1
4.	Grecia	107,9
5.	Honk Kong	106,6
6.	Estados Unidos	106,5
7.	República Eslovaca	105,4
8.	Italia	105,4
9.	Noruega	102,9
10.	República Checa	102,6
11.	Australia	101,7
12.	Hungría	101,6
13.	Eslovenia	100,6
14.	Dinamarca	100,4
15.	Alemania	99,8
16.	Federación Rusa	99,6
17.	Inglaterra	99,4
18.	Suecia	99,1
19.	Suiza	98,3
20.	Bulgaria	97,6
21.	Portugal	96,2
22.	Bélgica	94,7
23.	Estonia	94,0
24.	Lituania	93,6
25.	Rumania	91,6
26.	Latvia	91,5
27.	Chile	88,4
28.	Colombia	86,4

Sin embargo, ese mismo estudio demostró que la educación cívica y la escuela sí tienen impacto en la sociabilidad y politicidad del escolar. En Chile, el modelo completo aplicado en el estudio comparado demostró que el civismo gana 6% si se agregan variables relativas al joven escolar para el caso chileno, y 3% para el caso de Estados Unidos. Pero lo importante es que si incorporamos variables de la escuela, más de un tercio de los resultados en civismo son explicados por la escuela. Por lo tanto, la escuela sí importa. Aquí hay una tarea que emprender por parte del Estado, ahora y no mañana.

De los partidos políticos mejor ni hablar. En un estudio que hicimos como CED en 1997, descubrimos que sólo la UDI y el PC hacían formación política entre los jóvenes secundarios de cinco comunas de Santiago. Ese estudio, hoy agotado, se llamó "¿Debieron haberse inscrito los jóvenes en los registros electorales?" y fue publicado como Cuaderno Nº 7 de los Cuadernos del Segundo Centenario del CED.

De los partidos políticos diré que ellos deben reformarse. Y una de sus reformas debe ser el asignar recursos y esfuerzos en la formación de ciudadanos. Y a los que no creen en los partidos políticos sólo diré que no hay democracia en el mundo que funcione sin ellos. Y, por lo tanto, malos partidos políticos es igual a mala democracia.

Volviendo al tema de los jóvenes y la política, quiero decir que no nos debiera extrañar tan baja socialización, pues los chilenos poco nos informamos de la política y, cuando conversamos de ella, es para hablar pestes. La política es una plaga bíblica que hace salir "sapos y culebras" de las bocas de nuestros ciudadanos. Ser político es como ser un rufián. Las acusaciones son conocidas: «los políticos se acuerdan de nosotros para las elecciones», «esté quien esté en el poder, da lo mismo, todo sigue igual», «los partidos políticos lo único que hacen es pelear por cargos que utilizan en su beneficio propio». La condena es tal que incluso hay políticos que se presentan a elecciones políticas, donde se compite por el poder político, apelando a su condición de antipolíticos.

Para algunos esto no debiera ser motivo de mayor preocupación. Que los jóvenes sean buenos hijos, ordenados estudiantes, futuros trabajadores y profesionales cumplidores de la ley, amantes padres de familia, que trabajen duro, ganen ojalá un buen ingreso y paguen sus impuestos. ¿Para qué más?

Voz de una sociedad más bien individualista que ha permeado entre los jóvenes. En efecto, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Juventud del 2002, sabemos que los jóvenes señalan ampliamente que estarán mejor en el futuro (55,1%). La felicidad la encontrarán en su desarrollo personal (30,9%), en un trabajo estimulante (27,5%) y en la familia (25,4%). Apenas le asignan un 7,1% a la idea que asocia felicidad con vivir en un país justo. Para que les vaya bien, sostienen que la fórmula es constancia y trabajo (58,2%), buena educación (31,7%) y metas claras (28,2%).

Justamente son jóvenes que buscan la felicidad a través del propio esfuerzo. Nada de cometer el error de sus padres, la generación de los '60, que la buscó en medio de las luchas sociales por la transformación de Chi-

le. Nuestros jóvenes son realistas y valoran su dignidad, derechos y capacidades individuales. Para ellos, ser joven es tomar decisiones y aprender cosas exitosas. Sólo un 8,3% identifica la juventud con lo que creyeron sus padres: jugársela por amplios ideales.

Vivimos en un mundo en que la vida privada y sus devaneos, labor y trabajo, han triunfado en nuestra cotidianeidad y concepción del mundo. Buscamos la felicidad en la familia, la autorrealización y la autosuficiencia material. El ideal de vida va desde el feliz padre de familia hasta el empresario exitoso, joven y rico.

Pero, ¡ay por ellos!; este desprecio por la política y lo público les será muy negativo pues necesitan un Estado integrador fortalecido. En efecto, más de un 52,8% de los jóvenes de estratos sociales bajos dicen que no manejan un computador y un 66,3% no domina ningún idioma extranjero. Por cierto, los jóvenes de estrato alto que declaran dominar la computación y un segundo idioma rozan el 80%. Sabemos que sólo el 9% de los jóvenes del quintil más pobre llegan a la Educación Superior, contra un 65% del quintil más alto.

Los jóvenes que cuentan con padres que pueden financiarles un colegio particular pagado, el 8% de la matrícula, reciben una educación en que se invierte hasta seis veces más que en un joven tan chileno como el anterior, pero que estudia en un colegio municipalizado. Y ese joven pobre que con gran esfuerzo llega a salir de cuarto medio, si no ingresa a la Educación Superior, a los 55 años sólo ganará tres veces más que uno que no alcanzó a aprender a leer. Si egresa de la Educación Superior, sus ingresos serán nueve veces más elevados.

Por mucho que uno se esfuerce, si nació en el lugar equivocado, es muy difícil que salga adelante y alcance las bases materiales que le permitan la posibilidad de ser feliz. Por ello, los jóvenes debieran ser los primeros en promover una mejor política y un mejor Estado. Sólo así tendrán una educación de calidad y con equidad.

Pero no lo hacen y se perjudican ellos. Pero también perjudican al país.

Lo sabemos y lo repito, más recursos públicos para la universidad es más ingresos para los jóvenes más ricos de Chile. Y si se me reclama entonces que aumentemos los recursos en educación pública, les digo que eso supone que los jóvenes estén inscritos en los registros electorales y voten por legisladores y gobernantes que tengan esa prioridad. Pero, bueno, nuestros jóvenes no se inscriben en los registros electorales porque no les gusta la política.

Por lo que, junto con mejorar la educación cívica, debemos promover la inscripción en los registros electorales, sobre todo pensando en los que sólo pueden conocer la igualdad una vez cada cuatro años, cuando el rico y el pobre, la mujer y el hombre, el mapuche y el mestizo, el de Santiago y el de provincia, el de Vitacura y el de Mulchén, valen lo mismo: una persona, un mismo voto.

Pero no sólo se trata de inscribirse y participar en política para obtener ciertos beneficios sociales, como educación pública, salud pública, subsidio de cesantía o previsión social de calidad. Se trata de pensar en Chile. Porque al limitarnos a hablar mal de la política, sin hacer nada más, estamos aserruchando la rama en la que estamos sentados los demócratas chilenos. Esa rama que pertenece al árbol de la sociedad se llama república democrática. Y esa rama supone una buena política, o si no, se pudre y se rompe.

Sabemos que somos seres gregarios, es decir, que debemos vivir juntos. Si queremos educar a nuestros hijos, recurrimos a la escuela. Si uno de ellos se enferma, hay que ir al hospital. La salvación de su alma recibe cuidado en la iglesia. Necesitamos de los demás para vivir y vivir bien.

Y bueno, la señorita política irrumpe cuando nos topamos con la tragedia humana: somos libres y debemos vivir juntos. Pero no sabemos cuál es la mejor forma de organizarnos. La historia de la humanidad es, en buena parte, el relato de esta discusión que no pocas matanzas ha provocado. Heródoto, hace dos mil quinientos años, consignó este debate. En la Biblia, los judíos discutieron si debían tener reyes o seguir con sus jueces. Cuando nos damos cuenta de que no somos rebaños de ovejas, surge la constatación de que somos distintos en intereses, opiniones y características. Nos damos cuenta de que hay algo en nosotros que, como entre otros animales, nos atrae al líder fuerte que ordena. Pero la experiencia nos demuestra que esa solución se transforma en pesadilla. Que los bienes son escasos y las necesidades, múltiples. ¿Cómo generarlos? ¿Cómo repartirlos? ¿Quién, cómo, cuándo y qué se decide?

Y surgen dos vías para organizarnos. La primera es la vía de la violencia. Uno decide, el fuerte, y los demás deben obedecer. La segunda es la vía política. Todos participan, deliberan, y si no hay acuerdo, se vota. Se cuentan cabezas y no se cortan cabezas.

Por cierto, siempre habrá conflictos y la tentación de resolverlos por la fuerza siempre estará presente. Philippe Delmas, un historiador francés, lo ha señalado con claridad:

"Durante el siglo XVI Europa sólo conoció 10 años de paz; 4 en el XVII, y 16 en el XVIII. De 1500 a 1800, en 300 años, Europa pasó 260 en guerra, con una nueva cada tres años… Las dos guerras mundiales, vecinas cercanas, causaron 100 millones de muertos, de los cuales 60 eran civiles. Las revoluciones rusa y china agregaron, por parte baja, 50 millones y un número creciente de historiadores estima la cifra en más del doble".

Las Naciones Unidades han calculado que 1200 millones de personas han muerto en guerras desde que tenemos historia escrita. Y hoy sabemos que un 75% de esos muertos -"bajas", se les llama- son mujeres y niños.

Los latinoamericanos lo sabemos bien. Cuando fracasa la política democrática que se funda en la voz y en los votos, son la violencia y las balas las que la reemplazan.

País	Período	Muertos	Desaparecidos	Amnistía
Argentina	1976 - 1983	35.000	10.000	1985, 1989
Chile	1973 - 1990	1.934	1.080	1978
El Salvador	1980 - 1991	75.000	35.000	1985, 1993
Guatemala	1954 - 1996	150.000	45.000	1982, 1988
Honduras	1962 - 1982	N.D.	184	1982, 1987 y 1991

Cuando el conflicto entre el Presidente Balmaceda y el Congreso Nacional llegó al paroxismo, se desató la guerra civil. Más de 10 mil muertos quedaron en los campos de batalla y en las ciudades saqueadas. De un Chile de alrededor de dos millones de habitantes. Y la «Estrella de Chile se apagó en 1891».

En 1973 el diálogo se hizo imposible y dejamos de sentirnos todos chilenos. La idea de una solución quirúrgica empezó a rondar por las mentes de muchos, de demasiados. Y las balas reemplazaron a los votos. El saldo es estremecedor. Una tradición democrática única en el mundo quedó destruida. Hasta el día de hoy se nos conoce por el General Pinochet. Y no para bien, como lo advirtieron los parlamentarios de derecha en Londres. Cientos de miles de exiliados, decenas de miles de torturados, miles de muertos. Al poder militar se sumó la ideología de economistas neoliberales que aplicaron su modelo a rajatabla. Llegamos a casi un 45% de pobreza, ¿se acuerdan? Porque desde los tiempos de Platón, los poderosos se alían con «expertos» que dicen conocer las leyes que rigen la sociedad y por ello los ignorantes deben callar y ellos, mandar. Stalin, asesorado por

insignes economistas, llegó a la conclusión de que había que industrializar el país y, bueno, fue una lástima para millones de campesinos rusos que se murieron literalmente de hambre.

Cuando falla la política, es la guerra la que llega. O, más corrientemente, la mala política. Que mis hermanos argentinos me perdonen, pero veamos su tragedia. Se trata de un país de 3 millones de kilómetros cuadrados, que estaba entre los 10 más ricos del mundo hace 100 años. Fue capaz de invitar a 3 millones de inmigrantes europeos a vivir en sus tierras. Es la hermosa tierra del tango y del mejor fútbol. Su gente es muy educada y su ingreso per cápita es más que mediano, y se puede dar el lujo de más que autoabastecerse en alimento y energía. No necesitan al mundo. Sin embargo, malos militares, malos políticos, malos economistas y malos empresarios dan como resultado 9 millones de niños argentinos pobres, 45 mil muertos y desaparecidos en una guerra sucia, empresas públicas privatizadas en forma salvaje, 10 mil millones de dólares anuales en evasión de impuestos y una deuda externa de 154 mil millones de dólares.

Por ello, no hablemos mal de la política democrática. No vaya a ser cosa que ese discurso termine favoreciendo a los otros, a los violentos. Esos que cuando se sienten poderosos, no dudan en oprimir. Y si no le gustan los políticos actuales, inscríbase en los registros electorales, vote, participe y cámbielos. A los candidatos que pierden nada malo les ocurre. No les cortan la cabeza ni les quitan sus bienes. Simplemente pierden y se retiran a su hogar y vuelven a su profesión. Porque la política no es la guerra.

No permitamos que nos privaticen la política, nos quiten nuestros partidos, nos arrebaten la república y hagan de la democracia un juego de unos pocos. Que nadie tome las decisiones por nosotros. Y si no estamos conformes con lo que ocurre hoy en día, más que quejarnos, una su voz a la de millones de ciudadanos tan libres como críticos y participe democráticamente.

Por eso agrego una cuarta propuesta, crear comunidades republicanas de cara al bicentenario. Estamos seguros de que en la tradición republicana, la de 1810, se encuentra un punto de inflexión, pues esta tradición republicana plantea exactamente lo contrario a los que creen que si las cosas me van bien a mí, ¿qué me importa el resto? O "de mí y sólo de mí depende salir adelante". Lo decimos pues el republicanismo dice que la preocupación por la cosa pública es central, no sólo para el futuro de Chile, sino para la propia felicidad de cada uno de sus habitantes.

Y si invoco el republicanismo es porque la invitación de Participa a pensar en la Responsabilidad Social es de cara al bicentenario.

A diferencia del antipoliticismo, el republicanismo concibe al ser humano como un animal cívico. Es decir, se parte del supuesto de que el hombre y la mujer, para desarrollarse plenamente, requieren de la comunidad política y de su participación en ella.

Por ello, lo central está dado por las virtudes públicas. El ciudadano cliente o consumidor, que a lo sumo vota cada cuatro años y que vive reclamando sus derechos individuales, es reemplazado por el ciudadano virtuoso del republicanismo. El ideal democrático involucra la idea de que es imprescindible el desarrollo de las virtudes cívicas, ya que el Estado requiere del buen ciudadano para preservarse y preservar la libertad. No hay política de salud que resista al ciudadano alcohólico, como no hay Ministro de Hacienda que aguante una población de dilapidadores de lo propio, incapaces de ahorrar y de postergar la gratificación inmediata. ¿Política medioambiental exitosa con ciudadanos que tiran colillas de cigarrillos encendidas a la pradera reseca? ¿Educación exitosa de nuestros niños con padres ausentes?

La libertad de los republicanos no es aquella que dice "yo puedo hacer lo que quiera con tal que no dañe igual derecho del otro". La libertad democrática consiste en la participación activa y constante en el poder colectivo. Ser libres es participar en la elaboración de las leyes y del gobierno que me obligarán más tarde. Ser libre para consumir una Pepsi o una Coca Cola no es ciertamente una libertad fundamental. La libertad es poder decir "yo me gobierno a mí mismo y participo en las decisiones de mi comunidad".

Para el republicano, parte del bien de cada persona es estar involucrado en algún sentido en el debate político, de modo que las leyes y políticas del Estado no aparezcan ante ella simplemente como imposiciones extrañas, sino como el resultado de un acuerdo razonable del cual ha formado parte.

Todo lo anterior sólo es posible si existe patriotismo, es decir, lo que para Montesquieu es "una preferencia continua del interés público sobre el interés de cada cual". Los patriotas de 1810 reaccionaron contra la amenaza despótica o la invasión extranjera y exigieron el fin de la monarquía justamente porque consideraron valiosa y buena la forma de gobierno republicana para Chile, y no sólo para Estados Unidos. Es el amor a la patria el que los llamó a volver de Cádiz o de España para trabajar incansable-

mente por un país mejor. Pues, si de comodidades se trataba, siempre los privilegiados podrán encontrar otro país -Inglaterra- o lugar -la hacienda de Las Canteras, donde O'Higgins tenía 10 mil cabezas de ganado- para disfrutar del ideal del buen burgués: morirse de viejo y atosigado de satisfacciones terrenales.

Los revolucionarios latinoamericanos de 1810 terminaron estableciendo repúblicas y desterraron la idea monárquica. Eso sí, no lograron vencer a todos los que predican que poco importa quien gobierne o dicte las leyes que nos regirán. Si hemos de celebrar el segundo centenario de la independencia nacional, nos deberemos referir a estas ideas fundantes.

Ésta es la tarea de republicanos y patriotas.

Eso es lo que entendieron los patriotas de 1810. Ellos se emocionaban leyendo «La Araucana» en el extranjero, fe de bautismo de una nación. El Abate Molina y Lacunza, desde el exilio, habían añorado un Chile perdido. Y de su dolor se expresaba que "sólo hay un Chile y ése es Chile". Del patriotismo geográfico e histórico, amor al terruño y a sus orígenes y próceres, nace el patriotismo político de los promotores de 1810. Cuando ellos decían que estaban dispuestos a morir por la patria no decían frases que se las llevara el viento. Ramón Freire, junto con su amigo sureño, Bernardo O'Higgins, rompiendo el cerco en Rancagua, no bromeaban.

Amor por la comunidad para recuperar el sueño republicano de la felicidad pública: «cambias tu vida para cambiar el mundo». Esperanza en una buena y nueva sociedad. Entusiasmo para transformar el espacio público. Se trata de hacer realidad en una distinta forma y en un mundo distinto los valores del republicanismo: felicidad pública, autogobierno y virtud ciudadana.

Si nuestra democracia anda en busca de nuevas ideas y de distinciones claras, que las busque en el republicanismo. Y esas inspiraciones se encuentran a raudales en las fuentes del segundo centenario: en 1810. "Nada nuevo bajo el sol", canta el profeta.

Por eso, nuestros jóvenes deben valorar más sus derechos políticos y deberes cívicos. Deben entender que la felicidad, y todo lo que entendemos valioso, se juega de manera superlativa en la acción diaria por vivir en una sociedad más justa y libre, en una buena sociedad. Y ésta es la tarea política por excelencia.

Es la tarea de la generación bicentenario.

Cuatro propuestas, entonces, para abordar el papel del sistema político en la promoción de la Responsabilidad Social:

1. Cursos de educación cívica en cada liceo, universidad, centro de formación técnica e instituto profesional de Chile.

2. Campaña de inscripción en los registros electorales.

3. Reforma de los partidos políticos para que cumplan con sus misiones de canalizadores, socializadores y reclutadores de los mejores servidores públicos y ciudadanos ilustrados, críticos, autónomos y solidarios.

4. Generación en cada universidad de Chile de comunidades republicanas que hagan del servicio público un derecho y un deber de todos.

ROL DE LAS ONGs

Nicole Etchart
Directora Ejecutiva de NESsT

NESsT es una organización internacional sin fines de lucro que trabaja para la independencia financiera de las organizaciones del sector civil como son las ONGs, las corporaciones y las fundaciones sin fines de lucro cuyo trabajo está enfocado al cambio social sistémico. Nos dirigimos específicamente a organizaciones en Chile y en Europa Central que están trabajando en el cambio social sistémico, que quieren cambiar las causas de los problemas sociales, ecológicos y otros. Trabajamos en esta área porque consideramos que con el autofinanciamiento algunas organizaciones del sector civil pueden reforzar su sustentabilidad a largo plazo, generando sus propios recursos y disponiendo libremente de ellos para complementar el apoyo de los donantes. En Chile, por ejemplo, la cooperación internacional en los años '90 se ha ido retirando y las organizaciones del sector civil quedaron un poco desprotegidas, mirándose entre ellas para ver cómo se iban a apoyar.

La propuesta de NESsT es suplementar esas donaciones con el autofinanciamiento, ya que la filantropía en Chile no es muy fuerte. Específicamente, se trata de estrategias que las fundaciones pueden usar para generar sus propios recursos, las cuales pueden estar o no relacionadas con sus misiones. Por ejemplo, honorarios por servicios, ventas de productos, uso de activos tangibles o no tangibles, dividendos y cuotas de socios. La verdad es que en Chile se han intentado estas estrategias pero hasta ahora con muy poco apoyo de conocimiento, ya que las organizaciones del sector civil no son empresas y no tienen las herramientas para hacer este tipo de actividad.

En términos de la Responsabilidad Social, muchas veces se asume que las ONGs, por sus misiones y por el trabajo social que realizan, son automáticamente responsables, lo que no es así. Creo que para practicar la Responsabilidad Social auténtica, las ONGs deben empezar en su propio hogar y practicar lo que predican. En términos de transparencia, deberían publicar sus balances, tener sus documentos financieros claros, respetar las leyes, usar contratos y pagar impuestos igual que cualquier empresa. Además, en su actuar, asumir el compromiso de practicar la equidad en sus

equipos de trabajo al igual que la diversidad, usar proveedores responsables y ecológicos, entre otros aspectos.

La verdad es que para hacer legítima la Responsabilidad Social en las ONGs, se debe comenzar por casa. Una de las cosas que nosotros hicimos cuando empezamos a trabajar este tema fue que desarrollamos un código ético como un compromiso con la integridad. La idea aquí es que las organizaciones del sector civil que van a entrar en el mercado para vender sus productos y servicios asuman una responsabilidad importante con respecto a su misión y sus valores. Deben ser transparentes y practicar la equidad, más todavía cuando se van a empezar a vender productos y servicios. De esta forma, nosotros les pedimos a las organizaciones con las que trabajamos que adapten este código y que lo practiquen en su propio funcionamiento, además de hacerlo también con sus beneficiarios. No porque uno dé asistencia a las personas de escasos recursos o trate de cambiar el medio ambiente o de trabajar por los derechos humanos, necesariamente va a estar practicando la Responsabilidad Social.

Código ético: Compromiso con la integridad

• Misión y los valores
• Transparencia
• Buena Gestión
• Equidad

También es una responsabilidad el educar a otros actores sobre esa misión. A mí me parece que algunas veces separamos demasiado el mundo empresarial del universitario y de diferentes actores sociales. Es muy importante que la ONG involucre a los diferentes actores de la sociedad en la importancia de su misión.

El modelo con el que nosotros estamos trabajando en este campo está representado por el Fondo Nido de NESsT, ligado a lo que nosotros llamamos "filantropía de inversión", ya que el propósito no es hacer donaciones de corto plazo y solamente enfocado en proyectos, sino que brindar apoyo financiero y asistencia técnica a largo plazo para las organizaciones que quieren iniciar actividades empresariales. Empezamos la relación con ellas trabajando por 6 a 9 meses en el desarrollo de un plan de negocios que cuadre bien con sus metas financieras, sociales e institucionales. Una vez que entran en el Fondo Nido, seguimos brindando capacitación y

apoyo financiero entre 3 a 5 años para que logren alcanzar sus objetivos y para que puedan sostener ésta u otra actividad empresarial en el largo plazo de manera independiente. Por lo mismo, sólo podemos trabajar con algunas pocas, con una cartera bastante pequeña, pero asistiéndolas intensa y prolongadamente.

El Fondo Nido es un modelo de Responsabilidad Social por varias razones. Primero, porque el trabajo que hacemos con estas organizaciones es una inversión de tiempo y recursos donde se da una relación de mutuo beneficio. Nuestra metodología es bastante rigurosa porque para tener verdadero impacto social se deben analizar bien cuáles son sus misiones, qué están haciendo, qué clase de liderazgo tienen y si son transparentes o no.

Para identificar a las organizaciones aquí en Chile empezamos una relación bastante cercana con ellas y luego vamos viendo si están dispuestas a abrirse verdaderamente y compartir lo que está pasando dentro de ellas. Trabajamos en un período de tiempo de selección rigurosa con criterios bastante claros. Nuestro interés está puesto en instituciones pequeñas que están actuando en el cambio social sistémico, que tienen metas muy claras y realizan sus actividades de una manera transparente. Invertimos tiempo en seleccionar estos grupos porque asumimos un riesgo súper importante en lo que es la Responsabilidad Social. A veces sucede que la relación no es muy exitosa, pero estamos dispuestos a atrevernos porque creemos que es importante esta cercanía en este tipo de actividades.

Una vez que comenzamos a trabajar con las organizaciones, empezamos a ayudarlas a prepararse para iniciar una actividad empresarial. Usamos instrumentos como estudios de factibilidad y planes de negocios. Quiero explicar que estos procedimientos no son como los de las empresas regulares sino específicos para las actividades empresariales en un contexto que, en última instancia, busca fortalecer la misión social de la institución. La investigación y el análisis para anticipar el impacto en la misión y los riesgos que enfrentan mediante la actividad empresarial son puntos claves. Una vez que pasan por este proceso, las organizaciones entran en la cartera del Fondo Nido, donde hay una inversión de capital, y se firma un compromiso muy concreto entre nosotros y ellos en cuanto al tiempo, los objetivos esperados y el contenido del trabajo a realizar. También se firma el código ético y se implementa en la ONG.

Uno de los ejemplos que está en nuestra cartera es La Morada, organización feminista que confronta las relaciones de poder para la superación de la discriminación, para modificar prácticas sexistas y mejorar la calidad

de vida de las mujeres. Ellas tienen una actividad empresarial que es un servicio de atención psicológica dentro del área de salud de la corporación. En los años '90, ellas pudieron ofrecer ese servicio gratuitamente a las personas de escasos recursos, pero como ya no cuentan con el subsidio, están iniciando un estudio para evaluar el potencial de autofinanciamiento de esta actividad. De esta forma, se diversificaron ofreciendo su asistencia a personas con mayores recursos para subsidiar ellas mismas la ayuda de alta calidad a las personas de sectores de bajos ingresos. Ellas están muy comprometidas con eso y nosotros les estamos ayudando a hacerlo de una forma más equitativa y lo más profesional posible.

Fondo Nido: Integrantes

La Morada (Santiago)	
Misión:	**Actividad Empresarial:**
La Morada es una organización feminista que confronta las relaciones patriarcales de poder, para superar la discriminación, modificar prácticas sexistas y mejorar la calidad de vida de las mujeres.	NESst está ayudando a la Morada a identificar una estrategia que le ayude a incrementar los ingresos derivados del servicio de atención psicológica dentro del Area de Salud de la Corporación, que ofrece un servicio de psicoterapia individual de orientación analítica principalmente dirigido a mujeres adolescentes y adultas de nivel socio-económico medio y bajo.

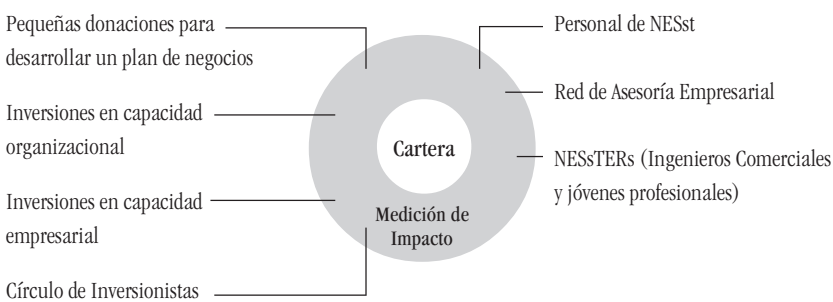
En otro nivel, trabajamos con una red de asesoría empresarial e involucramos a los empresarios de una manera muy concreta. No les pedimos financiamiento, aunque si viene es bienvenido, pero más importante es que nos ayuden con su tiempo y conocimiento en industrias específicas que ellos conocen. Yo creo que para los empresarios, especialmente aquí en Chile, es como aire fresco el hecho de que no les estén golpeando la puerta y pidiéndoles financiamiento sino que les soliciten una forma de involucrarse muy concreta donde ellos ganan una comprensión del mundo social que creo es muy importante. Además, nosotros nos enfocamos en personas, no en instituciones, con empresarios más que con empresas, ya que los individuos tienen un efecto multiplicador y muchas veces traen a otras personas y la red sigue creciendo. De esta forma, se es responsable de otra manera y se maximizan los recursos. Traer trabajo voluntario a personas con conocimientos para que pasen tiempo con nosotros es muy importante y a la vez

es una estrategia sustentable porque puede seguir para siempre y algunos de esos asesores se pueden convertir en inversionistas al encontrar este modelo compatible con su forma de trabajar.

A otro nivel, trabajamos con estudiantes universitarios (sobre todo ingenieros comerciales), quienes nos ayudan con las organizaciones que están en la cartera. Aquí se les ofrece una forma de aplicar su enseñanza y además de abrirlos al mundo del cambio social. Su labor también se realiza de forma concreta, ya que ellos trabajan con las organizaciones y pasan con ellas algunas semanas ayudándolas a hacer el estudio de factibilidad, el plan de negocios o dándoles un apoyo específico. Esto promueve una mentalidad de inversión social y no solamente de caridad, que creo es importante también. Muchas veces se trata de una formación de por vida porque se está trabajando junto a estudiantes que algún día serán profesionales. A la vez, tenemos un impacto en los programas universitarios, ya que creemos que parte de la Responsabilidad Social del sector civil es publicar y dejar que se conozca su aprendizaje. Por esta razón, nosotros publicamos los estudios de casos que hacemos e incluso hicimos una guía legal sobre el marco regulador en Chile en términos de actividades empresariales, lo que se comparte con las universidades y se transforma en currículo para las diferentes instituciones con las que estamos trabajando. De esta forma, también se involucra a los profesores, que pueden usar estos materiales para sus cursos.

Fondo Nido: Desarrollo Institucional y Apoyo Técnico

Inversiones de Capital:	Capacitación:
Paquete de financiamiento adecuado a las necesidades:	Asistencia técnica sostenida por parte de NESst y de sus socios estratégicos:



Finalmente, este modelo demuestra que uno puede educar para la Responsabilidad Social con diferentes actores, ya que nosotros trabajamos con empresas que nos prestan servicios gratis, con otras ONGs, con abogados y con gente del público también.

Para terminar, quiero decir que todo el trabajo que se hace con el Fondo Nido se evalúa con una herramienta de medición de impacto, ya que lo que nos interesa es que estas organizaciones puedan mantenerse en el largo plazo. También estamos midiendo el impacto social y si verdaderamente esto les permite hacer mejor su trabajo. Además, analizamos el impacto organizacional, ya que hemos visto que al hacer este trabajo se revela un impacto en la institución, en su trabajo, en la gestión, en su motivación, en el fortalecimiento del equipo y en las relaciones con los donantes. Esta fortaleza les da autonomía e independencia financiera, lo que las hace actores equitativos con el resto de la sociedad. Los resultados se publican anualmente en la página web como parte de la Responsabilidad Social de las ONGs al no tener miedo a decir que esto no resultó, que se cometió un error y ser honestos en ese aspecto. Esta difusión la tenemos como algo para más adelante porque todavía estamos recién comenzando los informes en nuestra página web, pero nos interesa informar a otros sobre los aprendizajes buenos y malos.

En resumen, yo creo que las ONGs podemos practicar la Responsabilidad Social a todos los niveles, empezando por nuestro propio hogar y continuando con nuestros beneficiarios y con otros actores. Nos sentimos con esa responsabilidad y las universidades, al ofrecernos un espacio para eso, se sumarán tanto en educación como en la acción.

ROL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Juan Costa Tramón
Periodista, profesor de Historia y Geografía y miembro del Tribunal Regional de Ética del Colegio de Periodistas de Concepción

No sé si se me han puesto al final de este día porque nosotros los periodistas somos los culpables de todos los males, o porque me quieren linchar al terminar mis palabras. Pese a esos riesgos, intentaré desarrollar el tema lo más crítica y objetivamente posible.

En la universidad nos enseñaron que las tres grandes misiones que teníamos que cumplir en los medios de comunicación eran informar, educar y entretener. Hoy, sin embargo, encontramos que ese orden de prioridades es otro.

Veamos primero qué nos dice la introducción del Código de Ética del Colegio de Periodistas:

"La Responsabilidad Social inherente a su labor aumenta la necesidad de que los periodistas se atengan a lineamientos éticos generales y específicos y que cuenten con los instrumentos propios necesarios para velar por su cumplimiento".

"Los periodistas y los medios de comunicación social son importantes agentes socializadores. Tienen influencia decisiva en la formación de valores, creencias, hábitos, opinión y conductas de los distintos estamentos de la sociedad".

"El masivo acceso a información cierta, confiable, oportuna y permanente, fundamentalmente sin censura alguna, acerca de los derechos individuales y colectivos, como asimismo sobre el acontecer nacional e internacional, incide en la mantención y elevación de la dignidad y calidad de vida de las personas. Esto, a su vez, permite a todos los estratos de la ciudadanía informarse, optar y participar en la toma de decisiones y actuaciones de la nación".

"En su calidad de orientadores de la opinión pública, los periodistas y los medios tienen la responsabilidad de informar verazmente acerca de los hechos, las opiniones y actos de los distintos actores sociales y sus con-

secuencias. Es decir, los periodistas y los medios de comunicación social juegan el papel de mediadores entre la realidad y los receptores del mensaje que entregan".

Esto es lo que dice el Código de Ética de nuestra Orden. Un documento que todos los que pertenecemos al Colegio de Periodistas debemos guardar, mantener y respetar. Pero ello, ¿es así?

Chile vive fuertemente la llamada "sociedad de la información". El periodismo y los medios de comunicación son cada vez más importantes en la vida de la sociedad en que están insertos. Pero, ¿qué Responsabilidad Social tienen hoy los periodistas en el quehacer ciudadano en Chile?

Antes de responder, analicemos primero brevemente la situación que vive hoy la profesión periodística en el país.

Periodistas hoy en Chile

En primer lugar, hay que señalar que hoy menos de la mitad de los periodistas titulados o que ejercen están en las filas del Colegio de Periodistas. Uds. saben muy bien que los colegios profesionales los convirtieron en casi clubes de barrio cuando por ley del gobierno militar transformaron a éstos en asociaciones gremiales. De tal manera que el hecho de pertenecer a la única entidad que podría tener algún peso para poder mejorar o controlar las tareas que hacen los profesionales del área, tiene escasa o ninguna importancia.

De hecho, el Código de Ética anteriormente señalado sólo es aplicable a quienes pertenecen a la Orden. El resto sólo responden ante sí mismos, ante sus empleadores o ante los tribunales de justicia.

En segundo lugar, la descontrolada apertura de escuelas de periodismo de todo tipo de universidades y en los lugares más increíbles ha hecho que hoy dicten la carrera más de 40 instituciones en Chile. Sólo en Concepción hay universidades que reciben 80 o más estudiantes cada año, y se titulan anualmente casi un centenar de profesionales. Sin contar que algunos medios de comunicación y, en especial, algunas radios y canales de televisión, "titulan" de periodistas a futbolistas, actrices, locutores, vedettes, cantantes o simplemente a jóvenes que buscan la ansiada fama mediante encierros voluntarios. Así, hay no periodistas que ejercen como tales sin serlo y los menos que siendo periodistas son capaces de hacer cualquier cosa como bailar, cantar, recitar, desnudarse, etc. para que los medios tengan lectoría, audiencia o telespectadores.

En síntesis, hay un fuerte contingente de profesionales de mi área que, habiendo estudiado periodismo o no, siguiendo las leyes del mercado, buscan dónde trabajar abaratando el valor de nuestro trabajo que nadie controla.

Periodismo hoy en Chile

Si un chileno viajara y estuviera fuera de nuestro país, sin saber nada de él por unos 20 años, y al llegar al aeropuerto se acercara a los quioscos y leyera las portadas de los diarios y revistas no entendería nada seguramente. Pensaría que le cambiaron el país.

Lamentablemente, ésa es la sensación que da a quienes llevamos algunas décadas en esta tarea y aprendimos que ella era muy hermosa y casi sagrada.

Chile naturalmente es otro, y los medios de comunicación también. El periodismo chileno pasa por momentos en que los grandes temas que habían concitado tradicionalmente el interés de los medios y del público, como la política y el fútbol, son reemplazados por la farándula, la noticia roja o el sexo. Los primeros o fueron vapuleados fuertemente por 17 años, o no han cumplido en nada las expectativas ciudadanas y han desencantado a moros y cristianos.

Junto a esa liviandad en el tratamiento de los temas surge el periodismo píldora, nacido en los diarios que se regalan en el Metro de Santiago –y que está a punto a llegar a nuestra zona- que, en pocas líneas, aparentemente, dicen mucho, pero que finalmente no dicen nada.

Con todo, las leyes del mercado se han asentado también en los medios y la fauna muestra entierro o exitosos proyectos periodísticos.

Los medios en Chile

Vamos viendo ahora medio por medio.

Las horas de ocio, en general en el mundo, han aumentado, y el tiempo que entregan los chilenos a los medios también, como en todo el mundo.

Veamos los datos que entregó un estudio de la Facultad de Sociología de la Universidad Católica:

Trabajo/ocio mundo desarrollado

1900:	**2.688 horas de trabajo anual**
	(56 hrs. de trabajo semanal)
	(9,3 hrs. diarias de lunes a sábados)
2000:	**1.936 horas de trabajo anual**
	(44 hrs. de trabajo semanal. Un mes de vacaciones anuales)
	(8,8 hrs. diarias de lunes a viernes)
2025:	**1.540 horas de trabajo anual**
	(35 hrs. de trabajo semanal. Un mes de vacaciones anuales)
	(7 hrs. diarias de lunes a viernes)

Tiempo/consumo y tecnología Chile (2000)

Tiempo diario dedicado al consumo de medios y tecnologías (minutos)	
Ver TV abierta:	178 (2,58 hrs.)
Escuchar radio:	77 (1,17 hr.)
Ver TV pagada:	28
Escuchar música grabada:	21
Hablar por teléfono fijo:	18
Leer diarios:	9

Al observar los datos se muestra cuánto han aumentado las horas de ocio en el mundo; como también vemos el atractivo que tiene la televisión abierta. Los otros medios le siguen muy abajo.

Al analizar la situación de cada medio en Chile podemos señalar lo siguiente:

Prensa

Quien les habla trabajó casi tres décadas en uno de los diarios de la ciudad, por lo que puedo hablar de este sector con alguna propiedad.

Los medios nacionales impresos, especialmente en provincias, subsisten cada vez con mayor dificultad en medio de una desigual lucha. Por un lado, dos grandes cadenas de diarios venden más del 60% de la circulación de los diarios en Chile, controlando más del 75% de la publicidad contratada por todos los medios impresos.

De esta manera, en provincias, los diarios independientes subsisten con la publicidad menor, las defunciones o los avisos económicos.

Así, los chilenos leen hoy lo que los medios más poderosos escriben como noticias trascendentes, sin contar con que se ha puesto fin a la que fuera otrora la prensa de servicios.

Por otra parte, la circulación o venta efectiva de los medios impresos es casi un secreto de Estado luego que ésta define los costos de la publicidad. Debemos sí indicar que en Chile hay serios planes para revertir esta situación, existiendo interés por parte de la Asociación Nacional de la Prensa por dar seriedad al tema y legalidad a éste a través de un organismo verificador de la circulación. Y todo porque el que más circula, más publicidad vende y ésta es más cara. En provincias el tema se evita y los datos que las empresas señalan son risibles y engañosos.

Frente a este escenario, la venta de diarios es muy sensible a los vaivenes económicos. Hasta hace unos 30 años, los sectores A, B, C1 y C2 leían hasta dos diarios. Hoy ese panorama es desconocido, sólo privilegio de los sectores intelectuales y pudientes. La lectoría de diarios ha bajado enormemente y sólo es considerable los días domingo.

Con todo, las encuestas señalan a La Cuarta, de COPESA, como el diario que más vende en Chile, incluso en Concepción, ciudad que se califica de culta y universitaria. Entonces, ¿es ése el medio impreso que Chile necesita? No creo, y lo pongo en duda.

Y, ¿cómo está la lectoría en el mundo? Veamos el siguiente cuadro:

Lectores de periódicos por c/ 1000 habitantes (1999)

Noruega:	600
Japón:	576
Suecia:	464
Finlandia:	464
Suiza:	365
Singapur:	345
Luxemburgo:	338
Austria:	317
EE.UU.:	226
Chile:	98

Fuente: Inter Nationes. Basic-Info 31-1999

Lamentables cifras para nuestro país, si las comparamos con las de naciones desarrolladas.

Radio

Es un medio muy importante en Chile, pero su situación no es mejor que la de la prensa.

La llegada de grandes consorcios extranjeros y la instalación en provincias de antenas repetidoras definen casi lo que es la radio hoy en Chile.

Los pequeños empresarios radiales subsisten con la publicidad menor que casi llega al canje, mientras las cadenas atrapan el grueso de la publicidad radial que contratan las grandes empresas comerciales.

El raiting radial marca la presencia de las emisoras de red nacional y valora a su vez la propaganda del medio.

Así, los contenidos de mayor éxito no son justamente los que entregan mejores valores, profundidad o calidad de lenguaje. Uno de los programas más escuchados en el país es aquél en que se dicen más garabatos por tiempo de transmisión y donde el animador y el público compiten por las groserías.

Además, se puede observar que las radios de menor capacidad son muchas más que las poderosas, que apenas son dos de onda larga que están en Santiago. Aquí en Concepción estamos llenos de emisoras repetidoras que nos dicen el estado de las calles de Santiago en la mañana, el clima, la restricción, etc. Ésa es la realidad de la radio en provincia.

Veamos el cuadro general de emisoras en Chile:

Emisoras de radio en Chile

	Amplitud modular	Frecuencia modulada	Total
1996	179	685	864
2000	172	981	1.153
Potencia radial en Megahertz (2000)			
0-250	15	401	416
251-1000	91	528	619
1001-5000	16	4	20
5001-10000	41	48	89
10001-50000	7	-	7
50001-100000	2	-	2
		Total	1.153

Fuente: INE

Se observa la gran cantidad de radios de poca potencia, por ende, de escasa cobertura, mientras las grandes son las menos.

Número de receptores x c/1000 hab.

Alemania:	830
Chile:	354

En cantidad de aparatos de radio, nuestras cifras son menos lejanas, pensando que hoy hay más radios que personas en algunos hogares de nuestro país.

Televisión

Este medio merece un capítulo aparte. Su importancia en la vida de la sociedad chilena es muy relevante.

Quiero indicar que no realizaré una radiografía de la televisión, pues tomaría mucho tiempo, pero sí indicaré –como ejemplo de los tiempos que se viven- que los lamentables resultados económicos publicitarios y raiting hicieron cambiar la cara al canal católico, aumentando la crónica roja y poniendo en escena el primer *reality show* de la televisión chilena. Por otra parte, un canal privado que tiene una línea editorial bastante más conservadora que el anterior, desde las 22 horas muestra un fuerte viraje en su parrilla programática, con un programa estable de humor diario, con un estilo ligero y en momentos con fuerte procacidad.

Esa procacidad es la que ha roto los raitings y ha llevado esos fuertes vientos de cambios en esos medios, pero con buenos resultados económicos.

Esa línea programática muestra hoy la mayor parte de los canales en el país después de las 22 horas, con programas en que abunda la presencia de pseudo estrellas del "jet set criollo" representado por famosas hermanas, alcaldesas, actrices, vedettes, actores o pseudo actores, geishas que bailan, cantan y pontifican del oro y del moro. Total, el raiting manda y los segundos de publicidad suben la escala de millones y millones como espuma y hacen bajar a límites insospechados los valores de esta curiosa sociedad que fue calificada antes de culta, afrancesada y cuna de actrices, escritores y poetas.

¿Es ésa la televisión que la sociedad chilena necesita?

Creemos que no. Este año fue la copia de los *reality shows* europeos

–surgidos en el año 2001 y que ya se encuentran en decadencia.

¿Qué programa se copiará ahora y atraerá el raiting de la teleaudiencia?

Con todo, veamos cómo se muestran las audiencias televisivas en el mundo y cuál es la cantidad de aparatos de televisión que hay en el mundo:

Principales audiencias de televisión (millones)

	1970	1980	1990
Estados Unidos	84,6	142	300
Unión Soviética	34	85	140
Japón	22,8	28,4	35

Número de aparatos por c/ 1000 hab. (2000)

Alemania:	970
EE.UU.:	805
Francia:	589
Chile:	232
Argelia:	89
Filipinas:	49
Etiopía:	4,4

Fuente: Screen Digest

Nuevamente, naciones altamente desarrolladas tienen las mayores audiencias y la mayor cantidad de aparatos de televisión.

Algunas conclusiones

Frente al trascendente rol que tienen hoy el periodismo y los medios de comunicación de transmitir valores, cultura e información y, en definitiva, ayudar a construir una sociedad más sana y responsable, el actual panorama presenta serios problemas.

En honor a la verdad, debo indicar que no todos los medios de comunicación del país tienen las características que he señalado. Hay algunos medios -especialmente en provincias- que luchan fuertemente por mantener principios que ayuden a la sociedad chilena y por sobrevivir frente a la esclavitud de la circulación y el raiting.

Al terminar, nuestra reflexión final:

• De permanecer este sistema en las actuales condiciones seguirán desapareciendo los medios de calidad y aquéllos que entregan identidad a los habitantes de un país o de una región. A lo mejor se seguirán los pasos del Canal 13 Cable, que desapareció para provincias, o de algunas radios que eran culturales, o de algún diario, como La Época, o las radios de provincias que han tenido que arrendar su frecuencia al mejor postor. Ojalá que no sea esto el comienzo de una muerte anunciada.

• Sería importante que el Ministerio de Educación, a través de su Dirección de Educación Superior, o de una nueva Superintendencia de Educación, controle y no deje en manos del mercado la aparición de carreras de periodismo –o de cualquier otra- en cualquier lugar y circunstancia. Ésta es una profesión seria que necesita seriedad en su formación.

• Volver a otorgar a los colegios profesionales, a lo menos, la real potestad ética de sus miembros.

• También sugiero, desde esta tribuna, que el Consejo Nacional de Televisión tenga mejores y mayores armas para delimitar y mejorar -no para acallar- la libertad de expresión, y para ver las programaciones de los canales.

• Hay que elevar el nivel educativo cultural de nuestro pueblo a través de una reforma educacional con la participación de todos sus protagonistas, para mejorar los niveles del SIMCE y los de las pruebas de ingreso a la universidad -donde cerca del 40% de la gente que la rinde no alcanza los puntajes mínimos.

• También es importante integrar de manera más fuerte a los empresarios, reunidos a través de la Asociación Nacional de Radiodifusores, la Asociación de la Prensa o de la Federación de Medios de Comunicación, para poder lograr elevar el nivel de nuestros medios de comunicación.

Finalmente, nosotros como periodistas y profesionales de los medios de comunicación, tenemos que cumplir nuestro importante rol y asumir, completamente, nuestra Responsabilidad Social, elevando el nivel de nuestra tarea diaria.

Gracias.

N o t a s

[1] *Castells, M. (1996). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Editorial Alianza.*

[2] *Brunner, J. (1994). Desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado por S.E. el Presidente de la República. Santiago: Editorial Universitaria.*

[3] *Brunner, J. (1994). Desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena designado por S.E. el Presidente de la República. Santiago: Editorial Universitaria.*

[4] *Berman, S. (1997). Children's social consciousness and the development of social responsibility. New York: New York State University Press.*

Nelson Rivera, del Colegio de los Padres Franceses de Valparaíso; Olga Mora, Directora Programa de Estudios de Familia de la Universidad de Concepción; Reginaldo Zurita, Secretario General Universidad de la Frontera, y José Luis Correa, Asesor Departamento de Pastoral Universitaria de Concepción.

Sergio Micco, Director Ejecutivo Centro de Estudios para el Desarrollo y Presidente Corporación A Todo Sur; Nicole Etchart, Directora Ejecutiva de NESsT; Juan Costa, periodista miembro del Tribunal Regional de Ética del Colegio de Periodistas de Concepción, y Eduardo Vial, Gerente General de MASISA.

CAPÍTULO

3

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Panel 1: Estrategias para la incorporación de la Responsabilidad Social

Francisco Javier Gil Llambías
Violeta Arancibia
Dr. Jaime Serra Canales

Panel 2: Experiencias en gestión académica

M. Dolores de la Maza
Pablo Palet
Ximena Rojas
María Eugenia Horwitz

Panel 3: Experiencias actividades académicas

Raúl Atria
David Oviedo Montecino

Panel 1: Estrategias para la incorporación de la Responsabilidad Social en la universidad

SELECCIÓN Y MANTENCIÓN DE ESTUDIANTES BASADOS EN CRITERIOS DE EQUIDAD Y CALIDAD

Francisco Javier Gil Llambías
Profesor titular de la Universidad de Santiago de Chile

En primer lugar, quiero agradecer esta invitación porque me da la oportunidad de compartir con ustedes una experiencia que data de varios años. Voy a intentar resumir un trabajo que hemos estado realizando durante 12 años.

La aproximación que voy a hacer a la selección y mantención de estudiantes nace de una profunda convicción personal que se basa en dos puntos. El primero es que los talentos están homogéneamente distribuidos en los diferentes estamentos de una sociedad. Si partimos de esta tesis, podemos creer y convencernos de que podemos encontrar chiquillos con capacidades para la vida académica en Alto Hospicio, en el Alto Las Condes, en Curanilahue y en el mejor colegio del país. El segundo, es que las personas tenemos el deber con nosotros mismos de desarrollar nuestros propios proyectos de vida personal y ponerlos al servicio de la construcción de una sociedad más justa. Este compromiso se extiende a eliminar todas las trabas que existen en la sociedad para que otras personas que no tienen la suerte y los privilegios nuestros puedan también desarrollar su propio proyecto de vida.

El tema de la educación no es un tema de entrar a la universidad a estudiar, salir, ganar plata y explotar a los demás. No se trata de eso. Se trata de entrar a la universidad para realizar nuestro propio proyecto de vida y ser felices a través de esto.

Calidad

Les voy a mostrar algunos datos estadísticos. Les quiero advertir que estas cifras son eso, no más que datos, ya que nosotros como personas

libres podemos salirnos de las estadísticas. Se muestran tendencias, pero nosotros no somos prisioneras de ellas. Un primer dato que quiero compartir con ustedes, porque no todo el mundo lo sabe, es de un trabajo del año 2002 de un colega de aquí de la Universidad de Concepción.

	Candidatos de la promoción			Candidatos rezagados		Candidatos Total	
Matrícula terminal de la educación media	217.583	100,0%					
Rindieron la P.A.A.	111.389	51,2%	100,0%	60.490	100,0%	171.879	100,0%
Postularon	36.516	16,8%	32,8%	36.841	60,9%	73.357	42,7%
Ingresaron	20.638	9,5%	18,5%	21.641	35,8%	42.279	24,6%

Referencia: Ricardo Rojas, U. Concepción (Octubre 2002).

El año pasado salieron del colegio 217 mil personas. De ellas, el 51% se inscribió en la Prueba de Aptitud Académica y de éstas, sólo ingresaron a las universidades del Consejo de Rectores 20 mil, lo que representa el 9,5%. Ésta es una señal para los colegios, porque ocurre que muchos de ellos desarrollan todas sus actividades creyendo que lo que les corresponde lograr es que todos sus alumnos entren a la universidad, lo que se contradice con estos datos.

Esto ocurre porque en total hay 42 mil plazas en las universidades del Consejo de Rectores y resulta que ellas no sólo son ocupadas por alumnos que salen recién del colegio, sino también por personas que vienen de promociones anteriores. De esta forma, los que ingresan de la promoción del año son cerca de 20 mil seiscientos y de las promociones anteriores, 21 mil seiscientos.

La razón del alto ingreso de alumnos rezagados es que, como la selección universitaria se hace mal en nuestro país, muchos entran a la universidad pero se titulan sólo la mitad. Así, al año siguiente de ingresar, permanecen en la universidad algo más de la mitad y los otros normalmente vuelven a dar la prueba e ingresan nuevamente. De esta forma, los colegios que se sienten satisfechos porque todos sus alumnos entran a la universidad debieran también considerar que cerca de la mitad de ellos al año siguiente no continúa. Contribuye a ello también el que al rendir la prueba en segunda oportunidad, los alumnos suben normalmente 80 puntos respecto de la primera ocasión

Respecto a la calidad, me voy a referir al libro “Niños y jóvenes con talentos”, de Sonia Bralic y Claudia Romagnoli (Ed. DOLMEN, 2000) y

les voy a mostrar unas estadísticas. Se trata de un estudio que se hizo por encargo de la Fundación Andes en el Departamento de Sociología de la Universidad Católica a 4.049 personas de segundo y tercer año medio, de la II a la X Región.

Región	Metrop.	II	V	VIII	X	TOTAL
Nº	2151	292	565	627	141	4049
%	53.1	7.2	14.0	15.5	10.2	100.0

Dependencia	Municipal	Corporación	Particular subvencionado	Particular pagado
Nº	2042	188	1409	410
%	50.4	4.6	34.8	10.1

Modalidad	Científico humanista	Técnico Profesional	Polivalente
Nº	1914	1166	969
%	47.3	28.8	23.9

Edades de los alumnos	15 años o menos	16-17 años	18 años o más
Nº	1155	2540	353
%	28.5	62.7	8.7

Nivel	2o medio	3o medio
Nº	2164	1885
%	53.4	46.6

Sexo	Hombre	Mujer
Nº	1801	2148
%	46.9	53.1

Ref: "Niños y jóvenes con talentos". Sonia Bralic y Claudia Romagnoli. Ed. DOLMEN, 2000.

Fueron encuestas personales en colegios científico-humanistas y técnico-profesionales de hombres y mujeres; una muestra representativa muy bien hecha. Una de las preguntas fue si en comparación a sus compañeros de curso, su promedio de notas era o no más alto que el resto y ahí se vieron las diferentes categorías.

El escenario que les voy a mostrar a continuación se refiere a las diferencias que hay entre 319 alumnos que contestaron que su rendimiento era muy superior al resto de sus compañeros.

Focalización del estudio

En comparación con tus compañeros de curso, tu promedio de notas es:

Alternativas	Nº	%
Mucho más alto	319	7.9
Un poco más alto que el de la mayoría del curso	1163	28.7
Está en el promedio del curso	2101	51.9
Un poco más bajo que el promedio del curso	401	9.9
Bastante inferior al promedio	46	1.1
No contesta	19	0.5
TOTAL	**4049**	**100.0**

Una de las muchas preguntas fue sobre su facilidad para el estudio. El mismo grupo anterior contestó que tenía muy alta capacidad para estudiar en un 39,3% de ellos, y sólo un 8,9% en el resto. Éste es un dato importante porque a estos chiquillos les resulta fácil estudiar. Entonces uno podría ver que los alumnos con más altos rendimientos en cada colegio tienen una facilidad y un gusto por el estudio distinto y superior que el resto. Esto no significa que haya algunos que no tengan un alto rendimiento escolar aun cuando tengan un destacado gusto y facilidad para el estudio.

En comparación con tus compañeros de curso, tu promedio de notas es:

Alternativas	Muy alto rendimiento		Menor rendimiento	
	Nº	%	Nº	%
Muy grande	125	39.3	332	8.9
Grande	175	55.0	1717	46.1
Regular	18	5.7	1584	42.5
Baja / muy baja	0	0	93	2.5

Tu gusto por el estudio es:

Alternativas	Muy alto rendimiento		Menor rendimiento	
	Nº	%	Nº	%
Muy alto	118	37.0	400	10.7
Alto	150	47.0	1649	44.3
Regular	48	15.0	1565	42.0
Bajo / muy bajo	3	0.9	111	3.0

Les preguntamos en cuáles organizaciones participaban. El deporte aparece como la principal actividad en ambos grupos de alumnos.

¿En cuál de las siguientes organizaciones participas?

Alternativas	Muy alto rendimiento		Menor rendimiento	
	Nº	%	Nº	%
Grupo deportivo	72	47.1	814	54.6
Grupo religioso	41	26.8	225	15.1
Centro alumnos	36	23.5	237	15.9
Grupo musical	35	22.9	291	19.5
Grupo de teatro	21	13.7	204	13.7
Grupo de acción social	21	13.7	198	13.9
Grupo Scout	13	8.5	148	9.9
Grupo científico	13	8.5	139	9.3
Grupo literario	8	5.2	59	4.0

Los de muy alto rendimiento se distinguen por participar en grupos religiosos con un 26,8% frente a un 15% del resto, y musicales 22,9% frente a un 19,5%. En el teatro, la acción social y los scout no hay diferencia entre ellos. El punto es que sí hay un compromiso por participar distinto en el grupo de jóvenes de mayor rendimiento escolar que en el resto.

El gusto por la lectura es, como todos sabemos, clave en la Educación Superior. Los jóvenes encuestados, en general, tienen un destacado gusto por la lectura, ya que cuando les preguntamos si habían leído algún libro por interés propio el 52,2% de la media nacional respondió afirmativamente, y entre los de alto rendimiento, el 63,6% respondió afirmativamente. Lo anterior contradice la idea de que los jóvenes no leen y que están todo el día en carrete; yo pienso que la juventud tiene mala prensa. Como quiera que sea, es claro que también el gusto por la lectura es mayor entre los alumnos de alto rendimiento escolar.

Este año, ¿haz leído algún libro por interés propio?

Alternativas	Muy alto rendimiento		Menor rendimiento	
	Nº	%	Nº	%
Sí	199	63.2	1934	52.2
No	116	36.8	1768	47.8
Total	315	100.0	3704	100.0

Una pregunta clave fue si al salir de la educación media pensaban que iban a continuar estudiando en la universidad, en institutos profesionales, en una formación técnica o si sólo iban a seguir trabajando. Entre los alumnos de más alto rendimiento de cada colegio, el 80% tiene programado seguir estudiando en la universidad, frente a los otros alumnos, que es la media nacional, de los cuales alrededor de un 55% tiene programado estudiar en la universidad.

Finalizada la enseñanza media, piensas que vas a:

Alternativas	Muy alto rendimiento		Menor rendimiento	
	Nº	%	Nº	%
	256	80.8	2022	54.9
Continuar estudiando en un Instituto profesonal	19	6.0	638	17.3
Continuar estudiando en un centro de formación	9	2.8	163	4.4
Sólo trabajar	5	1.6	149	4.0
No sabe / no contesta	19	6.0	471	12.8
Otro	9	2.8	240	6.5
Total	317	100.0	3683	100.0

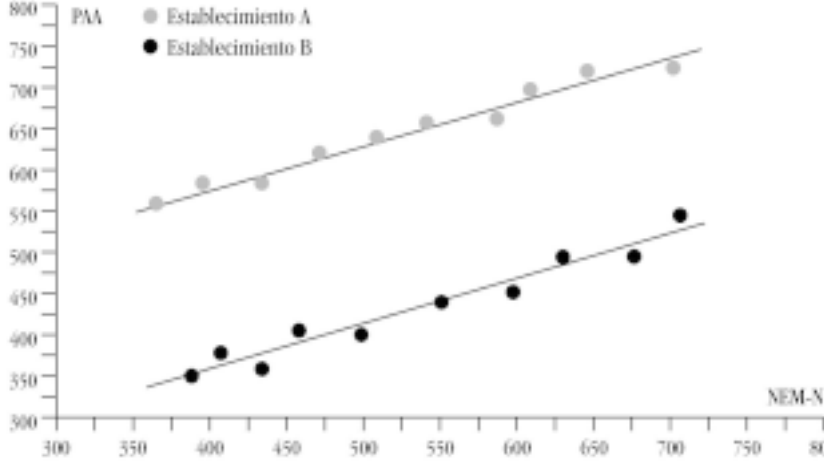
Este dato es muy importante porque tenemos que aceptar que algunos jóvenes tienen bastante claro que para su futuro y el desarrollo de su proyecto de vida, no todos requieren de 5 años de estudios universitarios. Saben o intuyen que en otras instituciones, como pueden ser los institutos profesionales o centros de formación técnica, ellos pueden desarrollar sus proyectos de vida. Éste es un nuevo llamado a los colegios para que no crean que todo el estudiantado tiene como única salida el ingreso a la universidad.

En suma, los resultados de este estudio explican por qué todos sin excepción, todos los estudios realizados en las universidades chilenas concluyen que las notas de enseñanza media son un mejor predictor del rendimiento de la universidad que las pruebas externas al colegio como la Prueba de Aptitud Académica o cualquier otra evaluación de este tipo. Esto es así, era así y continuará siendo así. Nosotros comenzamos a trabajar en 1990 en este asunto y hemos recopilado los estudios realizados por todas las universidades del país y ésta es una constante universal, casi como la ley de gravedad del planeta. En otros países pasa lo mismo; la tendencia es la

misma. Ésta es la conclusión de un informe muy confidencial que hicimos en 1992 para el Consejo de Rectores de la época.

Equidad

Respecto a la equidad, les voy a hacer una presentación bien didáctica. Si nosotros presentamos en el eje Y la Prueba de Aptitud Académica y en el eje X las notas de enseñanza media, vemos que los chiquillos que tienen del orden de 700 puntos en las notas del colegio, también tienen 700 y un poco más en la prueba. Eso ocurre así. Y si vamos a alumnos que tenían notas inferiores, también en la Prueba de Aptitud Académica tienen resultados inferiores a los anteriores. Hay una tendencia bastante lineal, ya que normalmente a los que les va bien en el colegio, les va bien en la prueba. La conclusión es que para sacar ese promedio de notas, los chiquillos han dado alrededor de quinientas pruebas en los cuatro años de educación media; lo que hacemos es llenarlos de pruebas durante la educación media para que al final en un solo día rindan otra (la PAA), como una más, con lo que los resultados se observan bien correlativos.



El tema es que esta tendencia se da al interior de un mismo colegio, donde hubo un grupo de estudiantes que aprovechó al máximo las oportunidades que el establecimiento le otorgó. Todos los estudiantes de un colegio tienen los mismos profesores, biblioteca y laboratorio, mejores o peores, pero las mismas condiciones. Probablemente, pertenecen a familias que tienen un capital cultural también homogéneo. De esta forma, desde

el punto de vista de la igualdad de oportunidades, considerar un colegio como unidad de referencia es casi un ideal, porque todos los alumnos tuvieron las mismas oportunidades, salvo que algunos las aprovecharon de una forma distinta que el resto.

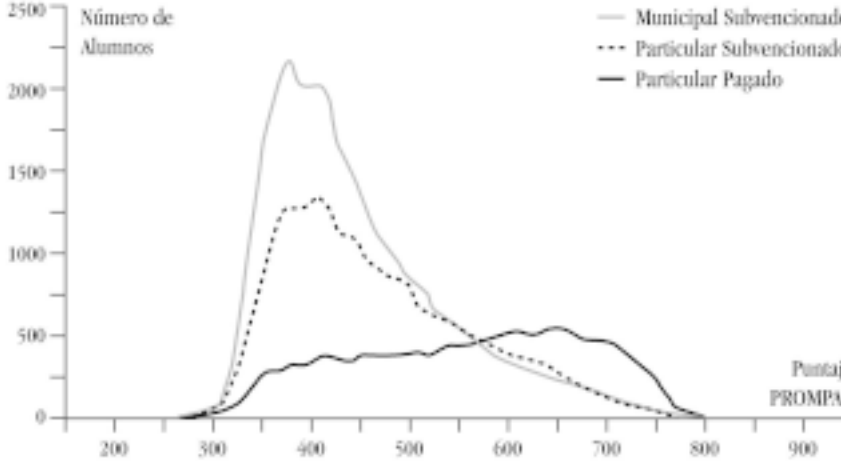
El hecho que el promedio final de las notas de la enseñanza media sea el mejor antecedente para la selección universitaria nos está diciendo que lo más probable es que los jóvenes con las mejores notas de cada colegio se titulen. Si por el contrario, favorecemos el ingreso de los alumnos de más bajas notas, aunque reitero siempre hay excepciones, se demorarán más en titularse o quizás no lo hagan nunca.

Ahora bien, cuando se habla con los profesores de colegio, éstos suelen decir que en su establecimiento no tienen ningún problema con la PAA porque al alumno que le va mejor en el colegio también le va mejor en la Prueba de Aptitud Académica. Y es verdad. El cuadro anterior resume casos reales y no un modelo. De esta manera, deberíamos estar contentos. El problema de Responsabilidad Social es que cuando uno estudia los resultados de otro colegio no pasa lo mismo. También se observa una tendencia lineal (por ello en la figura se observan rectas paralelas), pero varias decenas de puntos de diferencia entre los distintos colegios. Sucede entonces que, por ejemplo, un joven puede tener 700 puntos por las notas, pero sólo 500 en la Prueba de Aptitud Académica. Este comportamiento se repite año a año y es en este punto donde nosotros debemos tomar decisiones éticas con Responsabilidad Social.

En Chile -hasta este año- lo que más se valora en el ingreso a la universidad es la PAA, la cual se pondera con aproximadamente un 70%, la Prueba de Historia y Geografía, por ley, se debe valorar en un 10% y para el resto, queda sólo un 20%. Y todas las universidades se comportan de forma más o menos igual.

¿Por qué si todos sabemos que las notas de enseñanza media predicen mejor y son más equitativas que la PAA se siguen sin considerar, o considerando menos que la PAA? La razón de fondo es que el Estado paga a las universidades para que no usen las notas. Actualmente son aproximadamente 30 millones de dólares al año y en 1992 eran 40, con lo que desde que nosotros iniciamos nuestros estudios, ya suman cerca de 450 millones de dólares que ha puesto el Estado chileno tras la idea de que las universidades usen sólo la Prueba de Aptitud Académica como antecedente de selección, y no las notas. Y es así, aunque nos escandalice. Ya hablaremos más acerca de este punto.

Los resultados en la Prueba de Aptitud Académica de los egresados de colegios particulares pagados, la norma, es que saquen 650 puntos, mientras que los egresados de establecimientos subvencionados (municipalizados y particulares) lo normal es que saquen 400 puntos en la Prueba de Aptitud Académica. Si ustedes piensan que las universidades del Consejo de Rectores no permiten postular a quienes obtienen puntajes en la Prueba de Aptitud Académica inferiores a 450 puntos, quiere decir que *las universidades públicas no dejan postular al estudiante "normal" de la educación media pública.*



En este contexto, si a un alumno de 550 puntos en las pruebas y 785 puntos en las notas, que corresponde a un promedio de notas de los cuatro años de la enseñanza media de 6,8, le ponderáramos un 100% las notas, tendría 785 puntos.

Puntaje		Ponderación NEM	Puntaje
NEM	PAA y PCE	(%)	Ponderado
785	550	100	785
		70	715
		60	691
		50	668
		40	644
		20	597
		0	550

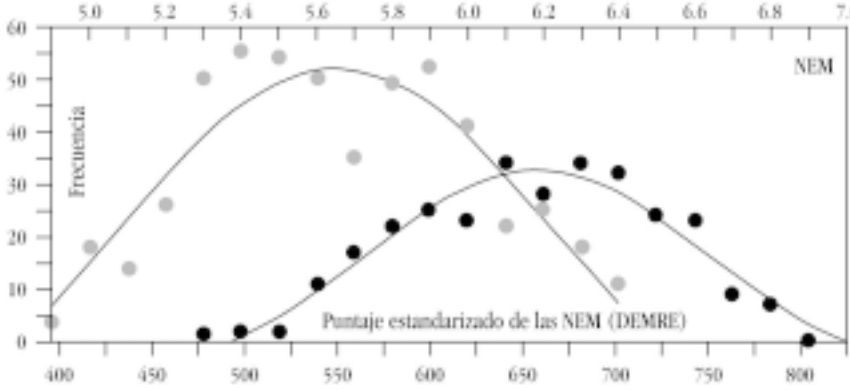
6.8 = 785

Se trata de un juego de oportunidades. Si vamos bajando la ponderación de las notas, el alumno va perdiendo y perdiendo puntos del puntaje de postulación. Por ejemplo, si las notas se le ponderan en un 70%, el puntaje de postulación sería de 715, de 691 puntos si las notas se le ponderaran en un 60%, y tan sólo de 597 puntos si las notas se le ponderaran en un 20%, como ocurre hoy en Chile. Y es el mismo alumno que terminó siendo el mejor en su colegio con un 6,8 y que le tomaron una prueba externa donde sacó 550 y por el juego de las ponderaciones perdió hasta 188 (785-597) puntos. Por esto, el tema de cómo se ponderen los distintos antecedentes no tiene sólo consecuencias matemáticas, sino también éticas y de bien común.

Actualmente en Chile las universidades Alberto Hurtado y la USACH bonifican el puntaje de postulación a quienes tienen notas en el 15% superior. Las becas Padre Hurtado y Monseñor Carlos Casanueva de la Pontificia Universidad Católica exigen tener notas en el 10% superior. Las becas Juan Gómez Millas en el MINEDUC exigen lo mismo. Estas últimas becas tienen una historia que es necesario compartir. En una de estas vueltas de la vida estábamos en el Ministerio de Educación en una comisión especial formada por el Consejo de Rectores e integrada por varios vicerrectores de finanzas. Nosotros les hablábamos de que teníamos que darles más oportunidades a los buenos alumnos de colegios pobres. Entonces, uno de ellos dijo que ésa era una causa noble, pero que a ellos no les interesaba educar a chiquillos pobres. Entonces, la gente del Ministerio -asumiendo esa realidad- creó las becas Juan Gómez Millas, las que se otorgan para toda la carrera siempre que el alumno mantenga su buen rendimiento. Como los beneficiados son buenos estudiantes (es el 10% superior de cada colegio) no han tenido problemas para mantener la beca.

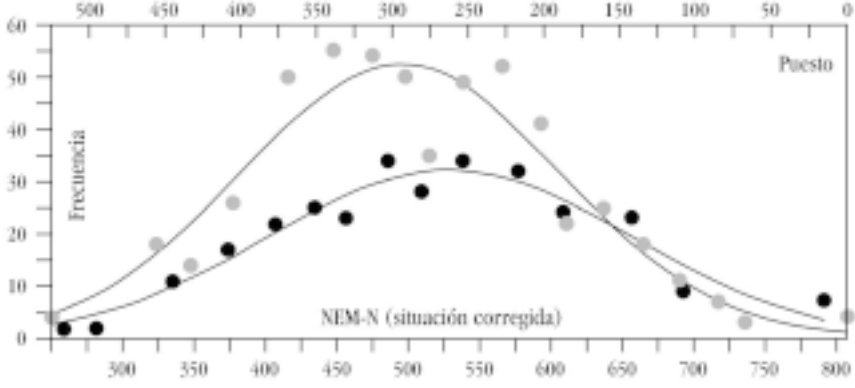
La pregunta es, ¿por qué en todas estas iniciativas no se usan directamente las notas sino que un ranking; por qué se usa por ejemplo el 10%-15% superior?

La primera razón tiene que ver con la igualdad de oportunidades de los alumnos de un mismo establecimiento que ya comentamos. La segunda razón es que usar directamente las notas tiene una debilidad tremenda, ya que las notas de distintos colegios no representan necesariamente lo mismo. Ocurre que hoy el departamento encargado de estos asuntos transforma, por ejemplo, un 5,6, en 525 puntos independiente del colegio.



En un colegio finalizar, por ejemplo, con un 5,6, puede ser normal (ser el valor de la norma), mientras que en otro colegio, el 100% de los alumnos puede finalizar con un 5,6 superior. Asignarle, entonces, a todos los alumnos del país que egresen con 5,6 el mismo puntaje es claramente anómalo; además, no considera ni respetar la libertad de cada colegio para poner notas. Nosotros creemos que esto no se debería hacer de esta forma, sino que la transformación -de la escala de 4 a 7 a la escala 200-800- debería hacerse de otra forma. Esto lo dijimos por primera vez en 1992 en esa comisión secreta que existió en el Ministerio de Educación.

Nosotros hemos usado el puesto relativo del alumno al interior de su propio colegio, lo que significa que al primer alumno, por ejemplo, con un 6,4 o un 6,8, se le asigna el mismo puntaje, al segundo alumno, ya sea con 6,2 ó 6,6, se le asigna el mismo puntaje, y así para abajo. Eso es matemáticamente trivial de hacer, lo que haría que en la norma estadística en todos los colegios sería de 500 puntos.



Ésta es una forma de hacerlo, pero hay otras para transformar las notas y hacer que ellas sean plenamente equivalentes. Esta forma la hemos propuesto nosotros porque es la misma ecuación que se usa hoy día para calcular el puntaje en las pruebas específicas a partir del número de respuestas correctas; es el mismo algoritmo matemático. Esta forma de homologar el puntaje asignado a las notas, además, respeta plenamente la libertad de cada colegio para aplicar su propio modelo educativo, del cual la evaluación y calificación es parte sustancial.

A partir del año '92, al igual que la Universidad Alberto Hurtado, tomamos a los alumnos que están en el 15% superior de su propio colegio, o sea, sobre 650 en las notas, y les bonificamos su puntaje de postulación con un 5% adicional. Eso significa, por ejemplo, que un alumno que tiene un puntaje ponderado de 600 puntos y además pertenece al 15% superior, va a tener finalmente un puntaje de postulación de 630. Bonificamos a estudiantes de colegios de todo tipo de dependencias: pagados y subvencionados. La idea es favorecer el ingreso de los alumnos con mayores posibilidades de titularse.

Nuestro cuestionamiento, y el de muchos, se centraba entonces en si a los alumnos bonificados les iría mejor que a los no bonificados pero de más alto puntaje en la PAA. Los resultados ya están publicados hace muchos años[1] .

	Bonificados (15% superior)				No bonificados (85% inferior)			
Puntaje en la PAA	Aprobados		Reprobados		Aprobados		Reprobados	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
500-600	73	52.5	66	47.5	10	40.0	15	60.0
601-700	306	60.6	199	39.4	168	45.8	199	54.2
701-800	70	76.1	22	23.9	56	54.9	46	45.1
TOTAL	449	61.0	287	39.0	234	47.4	260	52.6

En el rango de puntajes en la PAA 500-600, la tasa de aprobación de los jóvenes de alto rendimiento escolar es del 52,5%, mientras que la tasa de aprobación de los no bonificados fue de sólo 40,0%; la tasa de aprobación de los alumnos no bonificados que pertenecen al rango superior de puntajes en la PAA (600-700) fue inferior a la de los bonificados con 100 puntos menos en la PAA. El resumen, los alumnos no bonificados que tienen 100 puntos más en la PAA, tienen una tasa de aprobación del

45,8% frente a un 52,5% de los bonificados (con 100 puntos menos en la PAA). Aun más, es muy destacable que los alumnos bonificados tengan una tasa de aprobación cercana a la de quienes tienen 200 puntos más en la PAA pero una trayectoria escolar normal (no bonificados).

De la promoción que ingresó a la USACh el año 1992, se había titulado el 65.6% el 4 de abril del 2000, mientras que de los no bonificados, se había titulado sólo el 41,4%.

Ingresados en 1992, titulados hasta el 4 de abril del 2000

Titulados bonificados		Titulados no bonificados	
Nº	%	Nº	%
672	65.6	304	41.4

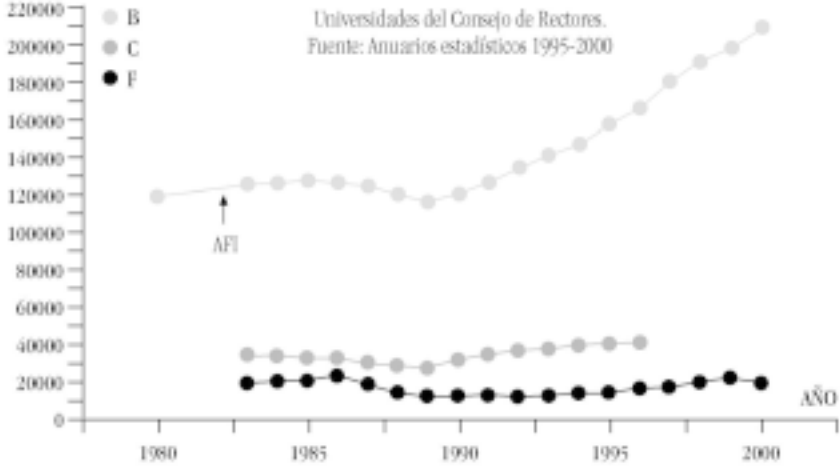
La USACh ha aumentado la tasa de titulación en aproximadamente un 400%[1] en la última década y la recaudación por matrícula en el 268%.

	Matrícula nueva total	Titulados	Recaudación
Año	Nº	Nº	($ 07/01/03)
1992	100	100	100
1993	96	146	131
1994	115	261	155
1995	105	200	222
1996	96	239	227
1997	76	271	239
1998	77	333	248
1999	78	404	268

Las universidades chilenas casi no usan como parámetro de ingreso las notas de enseñanza media porque el Estado paga entre 30 y 40 millones de dólares al año para que así ocurra. Esta idea se sustenta en un decreto fuerza de ley (DFL 4) del año 1981, que estableció el Aporte Fiscal Indirecto (AFI). Tras la aparición del AFI, las universidades del Consejo de Rectores elevaron -sin ningún fundamento académico- la ponderación de la PAA desde 42.9% en 1979 hasta 60.4% en 1982. Actualmente, la prueba se pondera en cerca de un 70%.

En la siguiente figura se muestra cómo a partir del año 1992 las vacantes de las universidades del Consejo de Rectores han subido en aproximadamente un 21% (desde 34 a 41 mil); el número de titulados ha per-

manecido prácticamente constante en 19 mil, mientras que la matrícula total subió en casi un 75% (desde 120 hasta 210 mil). Se observa también que de cada dos personas que ingresan a la universidad, se titula aproximadamente una. Se comprende entonces por qué el Estado chileno no es capaz de responder a la creciente demanda por créditos universitarios.



Nosotros hemos intentado modificar el AFI de modo que fuera calculado considerando en un 50% de notas y 50% de la Prueba de Aptitud Académica. El proyecto fue aprobado por la sala de la Cámara de Diputados en septiembre de 1997 y desde entonces duerme en el Congreso.

A diferencia de lo que ocurre en Chile, en la mayoría de los países europeos se usa sólo la ponderación de notas para entrar a la universidad. Los únicos países donde hay pruebas del tipo Prueba de Aptitud Académica son España y Alemania, donde éstas se valoran con un 40% y 30% respectivamente. En Estados Unidos hemos registrado 14 antecedentes usados para seleccionar a los alumnos y no es un ingreso automático, a pesar de lo que diga la prensa chilena.

A partir de 1996, en el Estado de Texas a los estudiantes que finalizan con calificaciones en el 10% superior en sus respectivos colegios se les exime de las pruebas para el ingreso a cualquiera de las 33 universidades públicas. Cabe señalar que también en Texas hay colegios donde se invierte 20 veces más por alumno que en otros. Nosotros nos alegramos cuando supimos esto porque constatamos que no estábamos tan solos. Los rendimientos en Texas son mucho mejores desde el principio entre los top ten.

		Universidad de Austin Texas												USACH
Sum/Fall 1996		Freshman Class		One-Year Persistence		Two-Year Persistence		Three-Year Persistence		Four-Year Persistence		Five-Year Persistence		
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Top Ten	Enrolled	2428	100.0	2268	93.41	2178	89.70	2060	84.84	1078	44.40	282	11.61	
Non Top10%	Enrolled	3375	100.0	3061	90.70	2829	83.82	2641	78.25	1677	49.69	560	16.59	
Top Ten	Graduated					1	0.04	55	2.27	973	40.7	1698	69.93	
Non Top10%	Graduated					1	0.03	42	1.24	847	25.10	1813	53.72	
Top 15%	Graduated													65.6*
Non Top10%	Graduated													41.4*

(*) 1992

En el segundo año ya es un 93% frente a un 90%, 90% frente a un 84%, 85% frente a un 78% y así sucesivamente. Al cabo de cinco años, se ha titulado un 70% de los top ten frente a un 54%. Datos similares se han obtenido en la USACh y en la Universidad Alberto Hurtado.

En conclusión, es necesario que las universidades valoren la trayectoria escolar como lo hacen las universidades más exigentes del mundo. El puntaje debe ser bien calculado y creemos que urge como un tema de Responsabilidad Social que el Estado no les siga pagando a las universidades para que no ingresen los más pobres.

FORMACIÓN DE TALENTOS: UN PROGRAMA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Violeta Arancibia
Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Un agradecimiento especial a quienes han organizado este seminario. La verdad es que es un gusto muy grande y agradezco al padre Montes que me haya cedido la posibilidad de hablar antes que él.

Lo que estamos haciendo nosotros en la Universidad Católica tiene una enorme coherencia con la presentación de la USACH, por lo que quiero tomar eso para seguir con la misma línea.

Voy a separar mi presentación en dos partes. Primero, voy a hablar brevemente de cómo surge este proyecto y se forman las alianzas, y por qué creemos que es un trabajo que tiene que ver con la Responsabilidad Social de la universidad. Luego voy a presentar un mini video donde podrán ver cómo se ha desarrollado el programa con los propios actores y lo que ellos dicen.

En 1999, la Fundación Andes convoca a un concurso para que todas las universidades del país presenten proyectos para un programa educacional para escolares con talentos académicos. El proyecto es adjudicado a la Universidad Católica. Para ello, la universidad crea el "Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos". Es en este centro donde se comienza a diseñar e implementar el PENTA-UC, programa educacional para niños y jóvenes con talentos académicos. La idea toma mucha fuerza y se hace una alianza estratégica con los municipios de La Florida y Puente Alto, y hoy día también se ha incorporado el de Santiago. Estas alianzas, junto al apoyo de Fundación Andes, permiten que los alumnos provenientes de colegios municipalizados estén completamente becados en el programa. El programa se inicia finalmente en agosto del 2001.

Cuando se habla de talento académico es difícil porque se tiende a decir que se trata de un programa elitista que no tiene nada que ver con la

equidad de la educación. Sin embargo, eso es absolutamente al revés. Nadie duda de que hay que hacer programas especiales para niños con talentos artísticos, musicales y deportivos. Pero se cree que el niño que tiene talento para lo académico se la puede solo y que no requiere una educación especial. Lo que comprueban los estudios es que este 10% superior de niños que tienen talentos y habilidades especiales, si no reciben una educación especial, se pierden y pueden convertirse, en general, en elementos de alto riesgo social. Es decir, no sería nada de raro que uno pudiera comprobar que la mayoría de las mafias o el lavado de dinero estén formados por personas muy talentosas, que no tuvieron ninguna oportunidad de poder desarrollar bien los talentos que tenían.

Las características del programa son las siguientes:

1. Es un programa innovador y pionero para jóvenes con talento académico. Nosotros entendemos por ese talento a los niños que están entre el 5 y 8% superior de su grupo de referencia. Nosotros trabajamos fundamentalmente con niños de colegios municipales y compartimos la idea expuesta anteriormente acerca de que está comprobado que en todos los grupos humanos hay un 10% que tiene talentos o habilidades especiales. El programa nuestro es extracurricular, compatible y complementario con la escolaridad regular, básicamente porque lo que nosotros queremos es no sacar al niño de su medio. La idea es que siga en el colegio y que se enriquezca con el aprendizaje y experiencia que les brinda la universidad a estos niños.

2. Está dirigido a jóvenes y niños de sexto básico a cuarto medio.

Nuestra misión es desarrollar las potencialidades de estos niños. No todos los niños tienen altos niveles de talentos o dotación y hay muchos en los que uno ve el potencial, por lo que ésta es una oportunidad para que ellos lo desarrollen. Nosotros tenemos un lema que recordamos diariamente, que es que nos interesa el niño con talento, no el talento del niño, y eso no lo podemos olvidar nunca porque es clave para nuestro trabajo, de ahí la formación integral para su personalidad.

El Programa PENTA-UC es un programa educacional para niños con talentos académicos destacados, ya sea generales o específicos, en el área de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades.

Los objetivos fundamentales del programa son:

- El desarrollo de talentos académicos generales y específicos.
- La creatividad y la capacidad para trabajar en forma autónoma y en equipo.

• Fomentar una ética social basada en la solidaridad y el servicio.

• Estimular el desarrollo integral de cada alumno.

• Ofrecer una formación disciplinaria y multidisciplinaria complementada con una formación personal y social.

Nuestra misión está justamente en dar una oportunidad a estos jóvenes entre los niños de bajos recursos que pertenecen al 10% superior.

Básicamente, el programa intenta formar jóvenes creativos, críticos y propositítos, lo que tiene mucho que ver con la Responsabilidad Social. Ellos se dan perfectamente cuenta de la oportunidad que están teniendo al asistir a estos cursos que le ofrece la universidad. En sus propios medios, estos niños se han transformado en líderes y apoyadores de sus propios compañeros. Nos interesa que mantengan y aumenten su pasión por el conocimiento, ése es nuestro negocio en la universidad. Lo que nosotros queremos es que se puedan encontrar estos dos grupos de académicos y alumnos altamente motivados por el aprendizaje y puedan desarrollarse. Pero también esperamos que tengan una fuerte sensibilidad y ética social y que se conviertan en líderes en el campo social, político y científico, de acuerdo a sus gustos.

La idea es buscar rigurosamente a los niños con talento y a los profesores de la universidad para que dicten estos cursos, a los que les ofrecemos un currículo novedoso, temático, flexible y relevante. Además, les prestamos un servicio de apoyo psicológico, el que no ha sido necesario. En realidad hay tanto mito respecto al niño con talento sobre que es raro, distinto o especial. El niño es niño y la única diferencia es que en vez de gustarle jugar a la pelota, le gusta leer, preguntar, saber más sobre las distintas disciplinas.

La búsqueda se realiza capacitando a los profesores de los colegios en la universidad sobre qué es un niño con talento y en este caso les decimos que no son sólo los que tienen buenas notas. Esto ha sido muy interesante, porque, de hecho, en el programa tenemos dos niños que se quedaron repitiendo de curso en su colegio. La mayoría va por la línea que planteaba Francisco Javier Gil y tienen buenas notas, pero la idea de nosotros es justamente poder rescatar a aquellos que tienen el potencial y que no han tenido el medio para desarrollar su capacidad de aprender, porque no se les ha dado la oportunidad.

De 10 mil niños a los cuales llegamos inicialmente, se pre seleccionan 800, los cuales van a la universidad, donde se les hace una prueba de inteligencia y otra de motivación. Esta última es tan importante como la

primera, en la que se le pregunta si está dispuesto a venir el día viernes en la tarde a clases y además a venir el sábado en la mañana de nueve a dos de la tarde. Es absolutamente voluntario y los niños van becados a la universidad. Dependiendo de cada año, seleccionamos 180 niños para que vayan ingresando.

La incorporación ha sido gradual y durante este año ya tenemos 500 niños que se distribuyen de sexto básico a cuarto medio.

Es importante el currículum que nosotros presentamos, porque el tema del talento hay que desarrollarlo de forma muy rigurosa y profunda de acuerdo al tema que se estudia.

El currículo PENTA-UC se caracteriza por ser un currículum significativo, en el cual se privilegia la profundidad por sobre la amplitud, los conceptos por sobre los hechos y está basado en problemas y temáticas de la vida real.

Los objetivos del currículo apuntan a desarrollar aprendizajes significativos, que sean relevantes para la vida personal de los alumnos a la vez que amplios, relacionados y aplicables. Además, el currículo tiene un énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

El PENTA-UC ofrece 75 cursos semestrales en todas las disciplinas. El profesor/a del PENTA-UC enseña el tema que más le apasiona, que no necesariamente es el que enseña en la universidad. Junto a un Consejo Académico se ve que ese tema tenga una relevancia real dentro de la disciplina. Así, el profesor desarrolla su programa con tres horas semanales por 16 semanas y el foco es que el niño vaya a través de un tema profundizando, aprendiendo y abriéndose a otros ámbitos a los que estamos acostumbrados a hacer como experiencia universitaria, lo que con estos niños es fácil de realizar.

Cada niño al inicio del semestre escoge dos cursos y un taller, de modo que cada niño desarrolla su propia línea en el área de su gusto y talento específico. Tenemos niños con talentos específicos claros que van por la línea matemática u otras áreas como literatura. También se dan asignaturas multidisciplinarios y talleres de desarrollo personal, de liderazgo, etc.

Sub-área	Disciplinas
Humanidades	Filosofía, Literatura, Historia, Lenguaje
Ciencias Sociales	Psicología, Sociología, Economía
Biología	Biología
Química	Química
Física	Física, Astronomía
Matemáticas	Matemáticas, Estadísticas
Taller Instrumental	Computación, Inglés
Taller Desarrollo Personal	Yo+Tú=somos mucho más que dos,
	Orientación vocacional, liderazgo
Taller Lúdico	Bridge, ajedrez
Taller Creatividad y expresión verbal y corporal	Escritura creativa, teatro

Los niños van durante los dos semestres del año más una temporada académica de verano de dos semanas, lo que finalmente suma 400 horas, que no es poco, si se piensa que las del colegio son 800 los cinco días de la semana.

Además, trabajamos con los padres de estos niños, lo que ha sido un trabajo enriquecedor para todos en la universidad, ya que ellos están especialmente comprometidos con esta oportunidad que tienen.

Asimismo, hemos desarrollado un plan de perfeccionamiento para profesores de Enseñanza Media. Éstas son las Pasantías PENTA-UC, a las cuales los profesores postulan por concurso público y toman el curso junto con alumnos de Educación Media. La experiencia ha sido fascinante al ser ambos alumnos y tener otro académico delante. La mezcla de estos tres elementos, más la permanencia en el tiempo en un curso de 4 meses, creo que responden a una necesidad real de un perfeccionamiento de los profesores.

La Universidad Católica se la ha jugado, porque en él participan 150 profesores, 70% de los cuales son de la universidad y se utiliza toda su infraestructura. Es necesario el apoyo explícito de las autoridades para que se sienta el apoyo y se apueste a la equidad con los niños.

Para más antecedentes, se puede visitar la página web: www.pentauc.cl

CENTROS INTERDISCIPLINARIOS PARA EL DESARROLLO LOCAL PROGRAMA "INTERNADO RURAL"

Dr. Jaime Serra Canales
Director del Departamento de Salud Pública y del Programa de Internado Rural Interdisciplinario. Facultad de Medicina, Universidad de La Frontera

Siguiendo con los sueños de los panelistas que me han antecedido de construir desde la universidad hombres integrales y no sólo buenos técnicos, cuyos conocimientos sean al servicio de la especie humana, les vamos a contar nuestros propios sueños.

Mi presentación va a surgir de las reflexiones de una experiencia concreta, lo que ayudará más fielmente a abordar el desafío del tema, dimensionando conceptos, recuperando procesos, estrategias y metodologías. Además, valorando aciertos, convicciones, contradicciones y "cuellos de botella". Lo importante del Programa de Internado Rural es que es un salto del discurso al compromiso, del querer ser al ser, que permite precisar el modelo de salud comunitaria a que se aspira y el papel de la universidad para formar los recursos humanos adecuados a ese modelo; también la forma de hacer universidad que implica nuevas modalidades de formación para el presente y futuro cercano.

I. Descripción del programa

Queremos partir reseñando brevemente lo que es en esencia, tanto en teoría como en la práctica, el Programa de Internado Rural Interdisciplinario (PIRI), hoy denominado también como "Centros Interdisciplinarios para el Desarrollo Local".

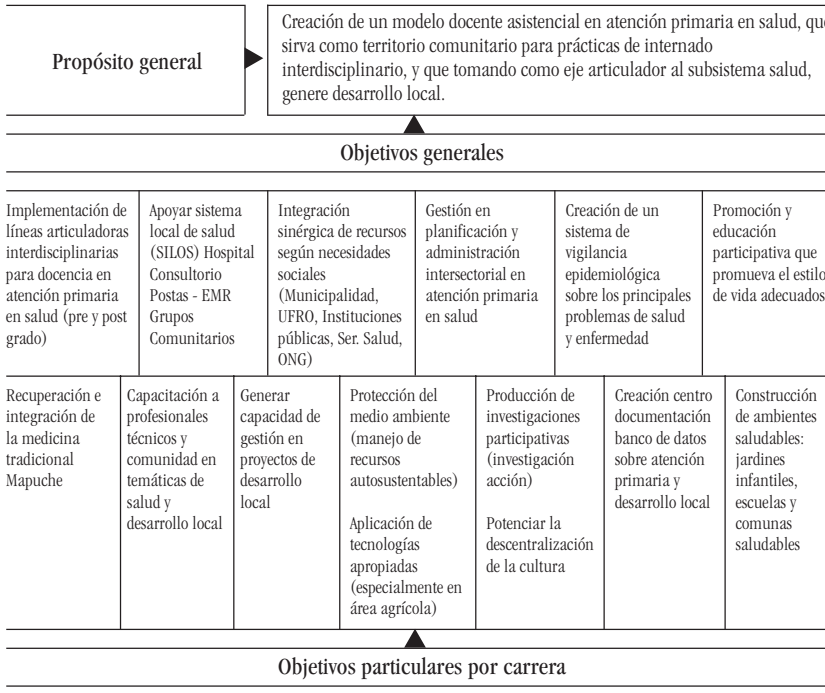
Nuestro Programa, creado y liderado desde el Departamento de Salud Pública de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera, ha cumplido 12 años de vida. Se inicia en el año 1990 en un contexto en que

las diversas prácticas finales rurales de las carreras de las ciencias de la salud se desarrollaban de manera dispersa, fragmentada, sin contacto entre ellas y fundamentalmente circunscritas a un hospital de cualquier lugar del país.

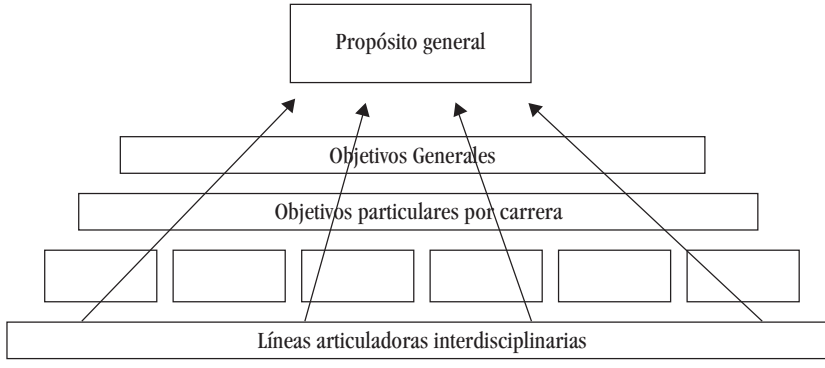
Corría el año 1990, en la comuna de Cunco se iniciaba una epidemia de hepatitis viral (la más importante en las últimas décadas) que rápidamente se propagó a las comunas vecinas. Es a partir de este año en que el Departamento de Salud Pública, en una época en que el trabajo comunitario era difícil y escaso, asumió el desafío de abordar el estudio y enfrentamiento de la epidemia desde la realidad, incorporando alumnos y alumnas de la Facultad de Medicina, desarrollando raíces comunitarias y tejiendo redes de relaciones colaborativas con diversas instituciones y organizaciones locales (hospitales, profesorado, juntas de vecinos, etc.). La epidemia fue derrotada, quedando la gran potencialidad de la visión de un territorio como escenario de aprendizaje y enseñanza y la fortaleza de enfrentar un problema colectivo con el aporte de diversas disciplinas.

Fue así como, partiendo de la solución de un problema, se planteó dar un salto cualitativo que permitiera avanzar *"de la hepatitis viral a la salud integral"; "de los problemas de salud al desarrollo comunitario"*.

Tras 12 años de historia, hoy el programa significa un modelo de universidad comprometida con la sociedad de la cual forma parte, con sus problemas, desafíos y potencialidades, y con un rol asumido como promotora de la Responsabilidad Social en los futuros profesionales. En la actualidad, el programa se estructura a partir de la articulación de las asignaturas de práctica profesional de salud pública y afines de las diferentes carreras de la Facultad de Medicina y de la Facultad de Educación y Humanidades. Se despliega en 6 escenarios territoriales, 5 comunas de la IX Región de La Araucanía y una de la XI Región de Aysén. El propósito del programa, explicitado desde sus inicios y vigente en la actualidad, es la *"creación de un modelo docente asistencial en atención primaria en salud, que sirva como territorio comunitario para prácticas de internado rural interdisciplinario y que, tomando como eje articulador al subsistema de salud, genere desarrollo local"*. Para el logro de este propósito, existen objetivos compartidos por todas las carreras y objetivos particulares de cada una de ellas.



Los ejes operativos de convergencia que permiten el cumplimiento de los objetivos específicos de cada disciplina, los objetivos generales y el gran propósito del Programa Internado Rural Interdisciplinario, son las *líneas articuladoras interdisciplinarias*, que constituyen actividades transversales para el conjunto de los internos, desplegadas en idénticos escenarios institucionales o comunitarios.



En cada territorio de trabajo existe una Casa del Internado Rural, en la que viven los estudiantes y desde donde se desplazan a los diversos lugares de trabajo de cada comuna.

En estas casas, al comienzo colocamos nuestras identidades con un letrero que señalaba las carreras incorporadas al proyecto. Hoy día ya no ponemos el nombre de las carreras sino *"la universidad y la municipalidad unidos construyendo una comuna saludable y forjando profesionales comprometidos con la realidad social y cultural de la Araucanía".*

El accionar del PIRI se materializa en un plan de trabajo construido participativamente en cada territorio comunal por el equipo local de profesionales y técnicos, equipo docente central de la universidad, internos y representantes de instituciones y de la comunidad local, dando origen a las *líneas o áreas articuladoras interdisciplinarias,* que históricamente han sido la promoción y educación en salud, la atención clínica a nivel descentralizado, salud, cultura, deportes y recreación, la salud integral del preescolar y escolar, salud y medio ambiente, salud e interculturalidad, la salud de la mujer, la salud ocupacional, entre otras. Estas áreas de trabajo permiten la visión longitudinal de la vida humana (desde que se nace hasta que se muere) y la relación del hombre con el medio ambiente, incorporando las variables culturales y sociales.

Este año se ha incorporado una nueva línea articuladora interdisciplinaria que es la de desastres y emergencias, que obligatoriamente, al igual que las anteriores, requiere de la *transversalidad del conjunto de la universidad* para ser asumida integralmente (médicos, enfermeras, periodistas, psicólogos, ingenieros, asistentes sociales, pedagogos, nutricionistas, sociólogos, antropólogos, ingenieros forestales, vulcanólogos, etc.).

Un papel destacado en esta transversalidad son las actividades culturales que permiten otras formas de comunicación y la transmisión de sensibilidades y afectos. Se trabaja tanto en la promoción de expresiones locales, como en la descentralización de actividades de grupos artísticos de la universidad, que recorren los diversos PIRIS con obras de teatro, danza, canto y exposiciones itinerantes.

Los alumnos semanalmente ocupan y aprovechan medios de comunicación masiva como la radio y la televisión local, promoviendo debates sobre temas de importancia colectiva. Reciben capacitaciones en metodologías de educación participativa que incluyen el uso de títeres, socio dramas, etc.

Lo relevante en las líneas articuladoras interdisciplinarias es descubrir aquellas que responden a necesidades locales y que incluyan lo técnico y lo valórico con visiones de globalidad.

Durante sus 12 años, el PIRI ha funcionado en las siguientes comunas: Angol, Collipilli, Cunco, Curacautín, Freire, Galvarino, Lautaro, Nueva Imperial, Puerto Cisnes y Saavedra.

En la actualidad, el PIRI cuenta con la participación de 9 carreras de las ciencias de la salud y ciencias sociales: Medicina, Odontología, Enfermería, Obstetricia y Puericultura, Nutrición y Dietética, Kinesiología, Tecnología Médica, Servicio Social y Psicología. El tiempo de permanencia es distinto de acuerdo a cada carrera y su malla curricular oscila entre 4 meses y 1 mes, pero la rotación de internos permite la continuidad del trabajo. Ya son más de *2000 los profesionales de la Universidad de la Frontera* y más de 70 de universidades extranjeras, que han culminado su formación habiendo pasado por el programa, llegando incluso a replicar en otros lugares del país esta experiencia de visión territorial, interdisciplinaria, interinstitucional, intersectorial y de redes participativas.

Durante el 2003 se plantea la eventual incorporación de carreras de otras facultades, como Periodismo, Sociología, Pedagogía e Ingeniería Forestal. Se abre, además, la expectativa de coordinar la participación de otras universidades públicas, dando paso a un *Programa Transuniversitario (sinergia universitaria).*

Un programa de tal magnitud era y es un desafío que parecía inalcanzable, lograr la interdisciplinariedad. El problema es no sólo aceptar un concepto y su discurso, sino construir el proceso de una práctica y conducta concreta, que significa asumir lo propio y lo ajeno, integrando saberes, ópticas, metodologías, categorías de análisis. Además, otro desafío era la autosustentabilidad económica exigida por la universidad, sin renunciar al principio de no traspasar el costo económico a los estudiantes de la región

más pobre del país. Esto nos ha obligado a aprender a construir con lo que se tiene y no con lo que no se tiene, y a una política de trueques en que es básico ganar confianzas interinstitucionales a nivel local. De aquí surgen numerosos convenios de mutuos apoyos entre la Universidad de La Frontera, las municipalidades de la región e instituciones públicas que también asumen el compromiso de ser actores del desarrollo local, se concreta la estrategia de responder a las necesidades sociales de manera coordinada y convenida entre las instituciones públicas.

Para la creación y operación del programa se ha establecido un modelo de gestión, fundado en la relación *universidad-municipio.* A través de estos acuerdos entre la universidad y los municipios locales, se establecen deberes y derechos que permiten coordinar recursos que redundan en las condiciones materiales y técnicas que facilitan el despliegue sin costo para los futuros profesionales. Si bien el programa ha mantenido como unidad macro de trabajo a la comuna, ha focalizado en territorios particulares el despliegue de todos los componentes –teóricos y prácticos- de un proceso de desarrollo humano local. Es así como se viven etapas en que se avanza desde lo urbano hacia lo rural, y desde el hospital al consultorio y la posta rural. Además se trasladan actividades de espacios cerrados a actividades en espacios abiertos (plazas públicas, etc.).

Actualmente la línea estratégica se concentra en el eje escuela-posta y la comunidad a que ambos pertenecen. En los últimos años se asume la construcción de *comunas y escuelas saludables* (escuelas modelos y escuelas apadrinadas). Es importante validar el modelo que se está implementando en salud y desarrollo local, visualizando los "cuellos de botella" para avances cualitativos (cambios de las mallas curriculares) y la necesidad de impregnar a otras instancias de la Universidad de La Frontera para los imprescindibles cambios culturales e institucionales que aseguren la sustentabilidad en el tiempo de la propuesta "Centros Interdisciplinarios para el Desarrollo Local. Programa de Internado Rural".

El PIRI es en esencia la Universidad de La Frontera "humanizada", proyectada al espacio local. Rescata de las universidades estatales que le dieron origen sus mejores tradiciones de compromiso público. El Internado Rural, de respuesta a asignaturas de carreras separadas y fragmentadas, se ha convertido en un proyecto colectivo, interdisciplinario, modelo de universidad interactiva, el que sin perder su condición inicial de docente-asistencial, avanza en un proceso continuo a ser – además- "un proyecto valórico y social".

Si hiciéramos una sistematización histórica de lo que ha sido este proceso de construcción, diríamos en apretada síntesis que las etapas vividas han sido las siguientes:

Etapas del Proceso de Construcción

1 Despegue	2 Consolidación	3 Crecimiento	4 Nuevas Proyecciones
(Sueños y esperanzas... primeros pasos) 1991	(Lucha contra los vientos. Cultura de la sobrevivencia) 1994	(Ampliando horizontes. Acumulando fuerzas) 1997	(Saltos cualitativos) 2003...
• Convenio con Municipalidades • Inserción inicial y diagnóstico comunal • Formación equipo central y local • Incipientes actividades interdisciplinarias • Predominio actividades hospitalarias, curativas y urbanas • Escasa infraestructura • Resistencia a los cambios	• Ganancia de aliados estratégicos y redes interinstitucionales • Participación en planes desarrollo comunales • Investigaciones operativas • Líneas articuladoras interdisciplinarias • Despliegue de actividades culturales • Capacitación a profesionales, técnicos y equipos locales • Reconocimiento Institucional (UFRO) • Incipientes cambios culturales - valóricos en alumnos y docentes	• Deshospitalización y ruralización • Opción por escenarios y estrategias de escuelas saludables («apadrinadas») • Capacitación comunidad escolar. (Niños monitores, profesores y apoderados) • Actividades intersectoriales • Líneas articuladoras de salud ambiental. • Actividades de salud y recreación • Predominio de actividades de promoción en salud (comunas y ambientes saludables)	• Incorporación otras regiones del país. («Macro región sur de Chile») • Incorporación otras carreras y facultades • Cambios en mallas curriculares (sincronismo) • Práctica pre-profesional del conjunto de la Universidad • Pre y postgrado en idénticos territorios (salud y desarrollo local) • Internacionalización • Proyecto transuniversitario • Validación modelo desarrollo local (salud - educación - producción)

II. El Programa Internado Rural Interdisciplinario: un proceso innovador y creativo coherente con un contexto desafiante

Hay consenso internacional desde hace mucho tiempo de la crisis del modelo docente-asistencial en salud. Reiterados documentos y declaraciones surgidas de los foros de educación médica, hacen ver su no pertinencia para formar recursos humanos con los conocimientos, compromisos y valores necesarios para responder a situaciones epidemiológicas y socialmente prioritarias.

El modelo sigue siendo fundamentalmente biologista, de enseñanza intra muros, con escasos contenidos en ciencias sociales y de la conducta, y en que la calidad y eficiencia de la atención es sinónimo de incorporación de alta tecnología. La formación es hegemónica y casi única en el hospital de alta complejidad, lugar donde acuden los pacientes en su etapa avanzada de enfermedad, al haber fracasado las medidas de menor costo y de más alta efectividad: la promoción, fomento y prevención en salud, o la acción en las etapas iniciales del proceso de salud y enfermedad. La dinámica del centro de alta complejidad es descontextualizada de la vida real y fragmentada en su quehacer, y no produce en los futuros profesionales la conciencia del peso de las variables sociales que surgen de las condiciones concretas de existencia.

Este modelo no crea (o muy escasamente) Responsabilidad Social, y desvincula los recursos humanos calificados del espacio geográfico, social e institucional donde existen los mayores problemas y desafíos, y las más grandes inequidades: "el mundo rural" (en La Araucanía, al mundo rural hay que agregarle un apellido, "el mundo rural mapuche"). En contraste con esta tendencia de formación, el Departamento de Salud Pública despliega desde hace 12 años un proceso de construcción de un nuevo paradigma educativo y formativo: en diversos territorios geográficos y socioculturales como lugares de enseñanza-aprendizaje, y de encuentro entre necesidades sociales, formación de recursos humanos adecuados a estas necesidades y de las políticas públicas institucionales y sus redes para enfrentarlas.

Hemos creído importante desde nuestro rol universitario como actores sociales, y frente a los desafíos de nuestra compleja realidad regional y sectorial, dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿en qué escenarios

aprenderemos de la mujer y el hombre sanos y de los contextos sociales y culturales de una comunidad? ¿Dónde conoceremos, respetaremos y eventualmente integraremos las otras medicinas para tener el derecho de hablar de salud intercultural? ¿Dónde y cómo ganaremos sensibilidades, valores y afectos que permitan visualizar desigualdades y nos decidan a enfrentarlas? ¿Dónde articularemos la salud, la educación y la producción como partes imprescindibles del desarrollo humano? ¿Dónde y cómo responderemos como centros de salud a la cambiante dinámica que se expresa epidemiológicamente por situaciones salud-enfermedad, cuya resolución no dependerá exclusivamente de un hospital de alta complejidad, descontextualizado de la vida real y fragmentado en su quehacer?

El Programa de Internado Rural Interdisciplinario (Centros Interdisciplinarios para el Desarrollo Local) pretende sumarse a la tarea colaborativa de dar respuesta a estas interrogantes. Los desafíos futuros de la salud chilena y de gran parte de otros lugares de América Latina, piden racionalmente cambiar los paradigmas centrados en la enfermedad y en modelos de atención insostenibles. Resulta obligado transformar las mallas curriculares para facilitar la formación de profesionales con visión integral, con los necesarios conocimientos y valores para enfrentar la enfermad y sobre todo para producir salud.

Nuestro programa en la actualidad es una experiencia históricamente validada que promueve la construcción de comunas, escuelas y ambientes saludables, con un enfoque territorial que no hace excluyente ni dicotómico lo curativo de lo preventivo, lo disciplinario de lo interdisciplinario, lo institucional de lo interinstitucional, lo sectorial de los intersectorial, y el territorio se asume en su tradicional dualidad urbana y rural.

III. Impactos a nivel nacional e internacional

En el transcurso de sus 12 años de funcionamiento, el PIRI ha logrado establecerse como una iniciativa reconocida en el ámbito universitario y de las instituciones responsables de las políticas de salud y desarrollo. A través de su despliegue, ha logrado instalar un estilo de gestión docente-asistencial para la formación de profesionales universitarios, desencadenando una serie de resultados que, a su vez, han permitido consolidar en impactos el quehacer en los distintos temas abordados en los diferentes escenarios institucionales y territoriales de trabajo:

• *Creación de 10 escenarios comunitarios y territoriales de enseñanza-aprendizaje* de salud pública integral en las comunas de Angol, Collipilli, Cunco, Curacautín, Freire, Galvarino, Lautaro, Nueva Imperial, Puerto Cisnes y Saavedra, en los cuales han pasado más de dos mil actuales profesionales en el transcurso de 10 años (de 1991 hasta la fecha).

• Articulación de *9 carreras* de la Universidad de La Frontera, de la Facultad de Medicina y de la Facultad de Educación y Humanidades, en torno a un proyecto docente-asistencial en salud pública: Medicina, Odontología, Enfermería, obstetricia y Puericultura, Nutrición y Dietética, Kinesiología, Tecnología Médica, Servicio Social y Psicología.

• Celebración de *30 convenios* y/o acuerdos de colaboración interinstitucional e intersectorial con municipalidades de la región y organismos públicos del sector salud, educación y medio ambiente.

• Contribución al fortalecimiento de la relación de cooperación internacional entre universidades, a través de la acogida a estudiantes extranjeros en los territorios del Programa Internado Rural Interdisciplinario (Período 1991-2001: 70 estudiantes).

• Contribución al reconocimiento de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera como centro colaborador para la educación y práctica médica (Organización Mundial de la Salud).

• Validación de modelos de salud y desarrollo local en espacios territoriales rurales (escuelas saludables).

• Cambios curriculares en las diversas carreras de la Facultad de Medicina. Práctica interdisciplinaria obligada en la totalidad de las carreras. Planes curriculares innovados con módulos integrados para el conjunto de las carreras. Propuesta de creación de asignatura de Internado Urbano Interdisciplinario.

• Apoyo al desarrollo e institucionalización de proyectos innovativos en formación de técnicos y profesionales en salud rural e intercultural: Técnico mapuche en salud rural, Diplomado en salud intercultural.

• Apoyo a la creación de institutos de la Universidad de La Frontera: Instituto de Informática Educativa, Instituto del Medio Ambiente e Instituto de Desarrollo Local y Regional.

• Proyecto Enlace que da en la Universidad de La Frontera como instancia responsable por la existencia del Programa de Internado Rural Interdisciplinario.

• Por iniciativa del PIRI se produce el software "Junamigos", que es usado en más de 2000 escuelas de Chile conectadas a la Red Enlaces.

• Producción de investigaciones en diversos ámbitos de la salud pública con enfoque epidemiológico: enfermedades infecciosas, enfermedades crónicas, salud sexual y reproductiva, salud mental, accidentes y violencia, salud ocupacional, salud ambiental, nutrición y alimentación.

• Referente para la obtención de proyectos sinérgicos: UNI Kellog, Mc Master, en la Facultad de Medicina (UFRO).

• Creación de un modelo de coordinación y articulación de recursos e intereses intersectoriales, instrumentalizado a través de convenios.

• Apoyo a la descentralización de la gestión universitaria, a través de la colaboración para la creación de sedes de la Universidad de La Frontera en La Araucanía: Angol y Pucón.

• Financiamiento de prácticas profesionales en comunidad, con trabajo en equipo interdisciplinario, sin costo para estudiantes universitarios de la región más pobre del país. Aportes gratuitos a los estudiantes: casa habitación, alimentación, movilización, material de oficina, material didáctico, insumos.

• Cambios valóricos en estudiantes de las diferentes carreras de la Facultad de Medicina, hacia la creación de un mayor sentido de Responsabilidad Social. Relaciones transversales e igualitarias y de mayor respeto entre las carreras.

• Colaboración en la redacción de la Misión de la Facultad de Medicina, cuyos contenidos reflejan la filosofía del Programa Internado Rural Interdisciplinario.

• Validación de escenarios de aprendizaje en salud fuera de los centros asistenciales de alta complejidad: escuelas urbanas y rurales, jardines infantiles, sedes comunitarias, espacios públicos.

IV. Desafíos, interrogantes y perspectivas

Partimos el año ’91. El proyecto era parte de sueños y esperanzas de otros tiempos, para muchos truncados o abandonados. Hoy, después de haber vivido la etapa de despegue con sus primeros pasos; la de consolidación, en que aprendimos a sobrevivir a pesar de los vientos en contra; la de crecimiento, en que acumulamos fuerzas para este presente con sus desafíos, saltos cualitativos y nuevas proyecciones, debemos reflexionar sobre el horizonte y perspectivas que se abren.

Queremos incorporar al Programa de Internado Rural otras regiones del país, especialmente de la región sur, desde la octava (Bío-Bío) a la

undécima (Aysén) macro región sur. En este año se inició el Programa de Internado Rural en la comuna de Cisnes, inserción que habría parecido imposible 12 años atrás, pero que hoy es producto de la consolidación del programa y de los avances cualitativos del mismo.

El proyectar el PIRI fuera de la región de la Araucanía nos debiera llevar a unir a las diferentes universidades de estas regiones en un proyecto transuniversitario que potenciará los impactos y producirá sinergia universitaria. También deben incorporarse otros actores claves como los gobiernos regionales.

Se requiere, además, la inserción de más facultades aparte de Medicina, (proyecto trans y supra facultades) y lograr cambios en las mallas curriculares para que esta práctica sea hecha sincrónicamente por el conjunto de la universidad en idénticos lugares con perspectiva hacia el desarrollo local, con programas de pre y postgrado en los mismos territorios y que incluya movilidad estudiantil tanto nacional como con otros países (especialmente se debieran buscar puntos de encuentros y convergencia con universidades de la región sur de Argentina). Si se logran estos avances, se consolidará un proyecto de desarrollo local en salud, educación y producción en que la universidad desplegará sus clásicas funciones de docencia, investigación y extensión desde espacios reales.

La meta seguirá siendo trabajar menos con la enfermedad y más con la salud y el desarrollo humano. Debemos apoyar los proyectos de descentralización que finalmente significan democracia participativa. Nuestra apuesta es por pequeños territorios donde se dan las fraternidades cotidianas, historias comunes, solidaridades concretas. Aquí aún es posible contrarrestar las trampas de una globalización que implica pérdida de identidades.

Hoy, cuando reflexionamos si vamos por el buen camino y si hemos transformado este proyecto tecnocrático en uno valórico y social, realmente sí lo sentimos. Cuando una alumna de Obstetricia explica a cientos de estudiantes de educación media en la plaza pública de Cunco qué implica su carrera, sentimos que vamos hacia un proyecto valórico y social. Cuando nuestros muchachos, futuros profesionales, caminan por las calles de Lautaro bajo el lienzo "Gran caminata saludable y solidaria", creemos que ésta es la dirección correcta. Lo mismo pensamos cuando nuestros alumnos de la Universidad de La Frontera se sumergen en la realidad local, mezclados y entremedio de niños rurales, construyendo interacciones fraternales no elitistas. Porque lo que queremos, en el fondo, es que este pro-

yecto de equidad social no sea sólo pedagógico e innovador, sino que sea uno que construya región y país, y que finalmente ayudemos a que estos mismos niños rurales lleguen algún día a la universidad.

Ciertamente detrás de la asignatura de Internado Rural, que antes se hacía fragmentariamente, hay un modelo de universidad interactiva, participativa, al servicio de la comunidad y vinculada al desarrollo regional. Tenemos, eso sí, la duda de si estos proyectos durarán en el tiempo y no serán contrarrestados por la fuerza del entorno socioeconómico cultural, hoy lamentablemente competitivo e individualista, y lo que hemos luchado en todos estos años se esfume en el tiempo. No podemos negar -al fin de cuentas- que el Programa de Internado Rural Interdisciplinario es un anti modelo al modelo actual predominante.

Pero no perdemos el optimismo cuando nuestros ex internos, hoy profesionales, nos piden que instalemos un PIRI en Puerto Cisnes en la XI Región, lo que nos comprueba que esta experiencia no sólo los ha influido como alumnos, sino también como profesionales, y que los valores que se adquirieron en esa etapa perdurarán en el tiempo.

Finalmente, creemos que la importancia de este seminario es permitir que nos conozcamos, que sepamos que no somos tan pocos, y que aún en tiempos difíciles hay espacios para la creatividad y el no conformismo. Debemos descubrir los proyectos y personas que comparten valores y apuestas similares, aprendiendo a construir puentes entre estas islas de esperanzas.

SOBRE PRÁCTICAS DE "MECHONEO": DATOS Y PROPUESTAS

M. Dolores de la Maza
Directora de Extensión, Universidad Católica de Temuco
Pablo Palet
Director de Docencia, Universidad Católica de Temuco

I. Itinerario

El año 2002, el proceso de "mechoneo" realizado por alumnos y alumnas de nuestra universidad terminó con dos estudiantes lesionados en el hospital.

Fruto de ello, un grupo de académicos redactó una carta pública, en la que expresaban:

"Queremos denunciar la irresponsabilidad de la institución y la indiferencia de la comunidad universitaria que finalmente nos hace cómplices.... Académicos y funcionarios pasamos ante el lamentable espectáculo como si no tuviéramos nada que ver con él".

La reflexión llegó al Consejo Superior de la universidad. El rector solicitó al equipo del Proyecto "Universidad: Construye País" de la Universidad Católica de Temuco que estudiara el tema e hiciera propuestas en vistas a la admisión 2003.

Este proceso, liderado por los académicos Luzio Uriarte y Ximena Navarro, significó una serie de reuniones de reflexión con docentes y estudiantes, la preparación de una encuesta, su aplicación y tabulación, la socialización de los resultados y la elaboración de un informe que proponía algunas medidas para el proceso de admisión del presente año.

En diciembre, el Consejo Superior acogió las sugerencias planteadas y encargó a la Vicerrectoría Académica que preparara una recepción diferente para los novatos y novatas de 2003.

En los puntos siguientes, ahondaremos primero en el proceso de reflexión y encuesta, luego en los criterios y el plan de acción para la recepción 2003 y terminaremos con una evaluación inicial de lo realizado y las tareas que reconocemos como pendientes.

II. Reflexión y encuesta

El equipo "Universidad: Construye País", en concordancia con la tarea que le designó el Consejo Superior, se propuso "crear conciencia sobre el daño objetivo de las prácticas denigratorias, así como de la responsabilidad de toda la comunidad universitaria, y crear las condiciones que imposibiliten las acciones denigrantes contra las personas en el contexto de la recepción de la nueva generación". Más en concreto, el plan presentado planteaba conocer la opinión y actitudes de los alumnos y académicos frente al "mechoneo" y generar instancias de diálogo entre ambos donde se pudiera conversar el tema, razonar acerca de su significado y formular propuestas.

Luego de la primera ronda de reuniones con académicos y estudiantes, se determinó realizar una encuesta que nos ofreciera datos cuantitativos sobre la percepción que alumnos y profesores tenían del "mechoneo". Algunos de los resultados y reflexiones que arrojó la encuesta realizada son los siguientes[1] :

a) El punto de vista de los académicos: mayoritariamente, los académicos tenían una opinión negativa de la forma del "mechoneo", percibiéndolo como un acto vejatorio, que atentaba contra los derechos humanos y que no servía a ninguna función integradora en la universidad. Teniendo en cuenta el universo que contestó la encuesta, el 73% sostuvo que en esta actividad no se respetaba los derechos humanos y el 79% estaba de acuerdo con que se actuaba con una violencia innecesaria. De hecho, prácticamente a ninguno le gustaría que un hijo o hija pasara por esa práctica. El 73% pensaba claramente que esta práctica del "mechoneo" no ayudaba a la integración dentro de la universidad. El 67% afirmó que le gustaría hacer algo para buscar una alternativa al "mechoneo".

b) El punto de vista de los alumnos: siendo los alumnos los principales protagonistas, fue muy significativo constatar que la mayoría no estaba muy feliz con la práctica del "mechoneo". Así, quienes afirmaron que no les gustaría volver a ser "mechoneados" eran muchos más que los que contestaron afirmativamente. Quienes no habían sido "mechoneados" no

sentían ninguna necesidad ni ganas de pasar por dicha prueba. Sólo un cuarto de los "mechoneados" consideraba esta experiencia "agradable" y apenas un 6% dijo que le gustaría que un hijo o hija pasara por una vivencia similar.

Mayoritariamente, se estaba de acuerdo en que la práctica del "mechoneo" no cumplía la función de integración que a veces tanto se proclamaba. Un dato muy significativo fue que incluso los que querían "mechonear", en general tenían claro que el fin no era la integración[2].

Otro aspecto importante era que, en términos relativos, la mayoría de los encuestados no deseaba "mechonear", aun cuando hubiera sido "mechoneado". Sin embargo, en la práctica, el "mechoneo" se presentaba como algo obligatorio, dando como resultado un acto claramente coercitivo y no opcional.

c) A modo de reflexión sobre los datos: después de ver estos datos, la pregunta central que debemos hacernos parece ser: ¿por qué una práctica que en general no gusta ni a los alumnos ni a los académicos se realiza año tras año con tanto estruendo y tanto éxito? Esta pregunta está necesariamente vinculada con la comprensión adecuada del fin real que tiene la práctica del "mechoneo". A la hora de responder, pienso que habría que desconfiar de las formulaciones espontáneas que tratan de explicar el fenómeno como una "tradición", una "venganza", o una forma de buscar la "integración".

Probablemente, hay una dinámica del inconsciente colectivo que está funcionando con mucha fuerza. Desentrañar esta madeja excede las capacidades que tenemos en este momento; sin embargo, sin comprender la complejidad del fenómeno, probablemente será muy difícil afrontar con éxito cualquier intento de cambiar esta práctica. Así, por ejemplo, tomar medidas represivas puede convertirse en un foco de conflicto mayor, pues fácilmente se genera solidaridad horizontal frente a la imposición externa. Acertar en este análisis parece de suma importancia para que las medidas que se tomen consigan a mediano plazo erradicar el problema.

A modo de hipótesis, algunas líneas que nos parecen importantes a tener en cuenta para comprender un fenómeno multifacético en sus significados pueden ser:

• Hay una inercia social que se ha ido instalando en las universidades y que hace que parezca normal este tipo de pruebas; de todas formas, la inercia es una causa que actúa como tal una vez que ya existe. ¿Qué ha posibilitado la puesta en marcha de esta inercia y su progresivo aumento?

• La llegada a la universidad es un cambio significativo en muchos jóvenes; es un paso que expresa una nueva etapa personal y de participación social. Es habitual que en la sociedad haya ritos de iniciación; este componente explica la necesidad de significar socialmente el paso, pero no la forma de realizarlo.

• Hay una tendencia y/o necesidad en los jóvenes de crear sus propios "espacios culturales" donde sentirse a gusto sin la presión externa. El "mechoneo", tal y como se practica, tiene mucho de espacio propio, sin ingerencias. Sin embargo, la generación de estas instancias no explican la forma actual que frecuentemente adquiere el "mechoneo" y que implica actos que atentan contra la dignidad de las personas.

• La acción del "mechoneo", tal y como se realiza actualmente, no parece que esté planificada con mucha antelación; más bien, se trata de algo que está en el ambiente (inercia social confundida con tradición) y donde es clave la iniciativa y el liderazgo de unos pocos que son capaces de generar el clima adecuado para coartar la libertad de los novatos.

• Correlativamente con el punto anterior, está la situación en la que llegan los novatos a la universidad: un espacio desconocido, sin referencias, sin tener lazos entre sí. No son un grupo articulado, sino una masa de gente susceptible de ser manejada fácilmente. El proceso en el que un grupo grande se deja dominar por un grupo relativamente pequeño puede ser bastante favorecido por el hecho de que la comunidad académica da signos externos de clara indiferencia.

• Cuando se analiza el contenido de las diversas pruebas que conlleva el "mechoneo" (en su objetividad, más allá de las explicaciones) muchas de ellas tienen un componente "sádico" de víctima y victimario, relaciones de tipo autoritario en los que probablemente están actuando mecanismos sociales y psicológicos no explicitados pero que tienen mucha fuerza (en la medida que son inconscientes tienen más vigencia).

El informe final de este proceso de encuesta y reflexión ofreció a la Dirección Superior de la universidad una serie de sugerencias para afrontar la recepción 2003.

III. Criterios para una nueva recepción

Con el informe de los resultados de la encuesta y el mandato del Consejo Superior en la mano, el equipo de la Vicerrectoría Académica generó los siguientes criterios para la Recepción 2003:

• *Novatos entran tres días antes:* esto con el fin de permitir su adaptación al medio y, sobre todo, la creación de vínculos interpersonales entre ellos, sentido de pertenencia y grupo.

• *Directores de carrera y profesores implicados:* es decir, no abandonar los espacios donde ocurren los excesos sino, por el contrario, hacer sentir a los alumnos y alumnas mayores -y por supuesto a los que entran- que los docentes también formamos parte de la bienvenida a quienes se integran a nuestra comunidad universitaria.

• *Diferentes tipos de agrupamiento:* por carrera, facultad, campus y toda la universidad en diferentes momentos, privilegiando tiempos para cada carrera.

• *Generar identidad de carrera:* lograr que los alumnos y alumnas desde el primer día se sientan identificados con su carrera, sepan quiénes pertenecen a ella, a quiénes recurrir, qué los caracteriza, etc.

• *Generar conciencia en los novatos de su posibilidad de decir "no":* Combatir la aplastante resignación con que llegan nuestros estudiantes y que no es más que reflejo de la resignación social propia de nuestra sociedad neoliberal.

• *Estimular recepciones diferentes en los alumnos/as antiguos/as:* fomentar la creatividad de aquellos alumnos y alumnas mayores (que son la mayoría) que quieren recibir a sus compañeros de maneras distintas. Sabemos que el mantener prácticas denigrantes está en directa relación con el haber sido objeto de las mismas. Si rompemos la cadena, la posibilidad de revertir la situación crece ostensiblemente.

IV. Actividades

Definidos los criterios, el mismo equipo de la Vicerrectoría Académica, con la participación de la Federación de Estudiantes, se abocó

a crear un programa de recepción de novatos y novatas 2003, cuyas principales actividades fueron las siguientes:

• Encuentro de carrera: primer contacto de los novatos y novatas con la universidad. Los reciben su director de carrera, profesores y centro de alumnos. Se les entregan informaciones, mapa y horario. Contestan la encuesta de ingreso a la universidad.

• Saludo del rector (en cada campus): se genera ambiente con música y un animador. El rector, acompañado de vicerrectores y decanos respectivos, se incorpora y da la bienvenida. Se proyecto un video de bienve-

nida con imágenes institucionales y de los mismos novatos tomadas durante el proceso de matrícula.

• *Liturgia de acogida (en cada campus):* al aire libre, organizada por la Pastoral Universitaria, con cantos, gestos y oración.

• *Recepción FEUCT – DAE (en cada campus o facultad):* en un trabajo coordinado en grupos no demasiado numerosos, se entregan informaciones y se reciben consultas sobre Bienestar Estudiantil, Federación de Estudiantes, Departamento de Salud, etc.

• *Película, teatro y tarde deportiva:* miércoles, jueves y viernes terminan las actividades del día con estas instancias en las que están todos convocados y que abren puertas respecto a las posibilidades de la vida universitaria.

• *Encuentro identitario por carrera:* es un segundo momento dirigido por el director de carrera o escuela y a su libre disposición con el fin de generar identidad y pertenencia. Se generan actividades diversas, desde charlas académicas y ceremonias, hasta convivencias y actividades recreativas.

• *Concurso proyectos de recepción:* destinado a los alumnos y alumnas mayores organizados. Presentan proyectos de recepción de novatos alternativos y creativos. Son financiados por la universidad los cuatro mejores.

• *Feria de la participación:* actividad coordinada por la Federación de Estudiantes con el apoyo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Se realiza una vez que los estudiantes antiguos se han reintegrado. Durante toda una tarde, se suspenden otras actividades académicas para concentrarlos en el Campus San Francisco. Hay un escenario central donde actúan bandas y conjuntos de universitarios previamente contactados. A la vez, en múltiples stands se presentan los diferentes colectivos de la universidad y variadas organizaciones sociales en las que los universitarios pueden participar: el Club de Andinismo del Ejército, la Cruz Roja, Conace, Sernam, Hogar de Cristo, Un techo para Chile, Grupo Bíblico Universitario, grupos ecologistas, etc.

V. Evaluación

Es el mismo equipo organizador de la recepción 2003 el que hasta la fecha ha hecho una evaluación inicial. Para ello se tuvieron como insumos dos reuniones de equipo; un breve informe de cada director de carrera de lo hecho por ellos y de cómo evaluaron la recepción general, y una breve encuesta de evaluación hecha a cerca de 200 alumnos y alumnas nuevos.

De todo lo anterior se puede desprender:

a) *Aspectos positivos:* en primer lugar, *se detuvo el incremento de la violencia,* lo que, dada la fuerza de los usos sociales, no es un logro menor. Buena parte de ello se logró, pensamos, gracias a que *los académicos se involucraron,* estuvieron presentes en las diferentes actividades, conversaron con los estudiantes nuevos y asumieron un rol protagónico, al menos durante los tres primeros días.

Otro aspecto rescatable es que algunos novatos pudieron decir "no". Es decir, logramos que en algunas carreras (las menos, para ser honestos) los estudiantes nuevos se organizaran y que los que no estuvieran de acuerdo con las bromas de los estudiantes antiguos no se prestaran para ello. Aun cuando este logro fue cuantitativamente muy menor, para nosotros es cualitativamente muy significativo; porque el "no" trasciende a los alumnos antiguos, es un "no" a la violencia que el conjunto de nuestra vida social acuna en su seno.

Por último, destacamos la conciencia de trabajar *no en un evento sino en un proceso que continúa,* que sabemos que no es fácil y que demanda constancia y creatividad, pero apostamos a que somos capaces de generar ambas cosas.

b) *Aspectos negativos:* la constatación de la resignación social es quizás el hecho que nos produce mayor preocupación. El tomar conciencia de la dificultad de generar cambio en las actitudes de los y las jóvenes, y de todos los adultos que hay detrás. Es un aspecto negativo porque uno esperaría una juventud portadora de mayores esperanzas y significados. El peso de la cultura dominante pareciera ser demoledor de esas esperanzas o ideales. Esta misma resignación de parte de los alumnos nuevos tiene como contraparte que *no se revirtieron prácticas denigrantes.* Es decir, no se incrementó la violencia, pero tampoco se eliminó. Lo más preocupante, en este sentido, son los mecanismos para financiar las actividades "mechonas": estudiantes con poca ropa, pintados y sucios, algunos amarrados, obligados a pedir dinero para recuperar sus pertenencias o para "terminar el rito".

Por otra parte, creemos que fue *débil la proyección a la ciudad del nuevo enfoque.* De esta manera, se disminuye la posibilidad de refuerzo positivo de lo logrado y, por el contrario, se refuerza el imaginario colectivo de que el "mechoneo" denigrante es lo único posible, que sólo cabe "soportarlo" y "ojalá que no me toque de cerca".

Por último, cometimos errores importantes por *descoordinación administrativa y logística,* tales como falta de afiches de bienvenida oportu-

nos, señalética, horarios, etc. Un mejor trabajo de coordinación y la misma conciencia de los errores hacen este tema fácilmente subsanable.

VI. Tareas pendientes

Por último, constatamos algunos desafíos que quedan por realizar:

• Lograr de parte de las carreras una mejor síntesis evaluativa de lo hecho por ellos.

• Evaluar más a fondo tanto la recepción universitaria como la "mechoneada" de los compañeros mayores con los alumnos y alumnas de primer año y, junto con ellos y ellas, preparar la recepción 2004.

• Instalar conversaciones sobre el tema con estudiantes y académicos que nos lleven a concordar, difundir y aplicar una normativa de los "mínimos intransables" a los que nos comprometemos como comunidad universitaria.

• Generar opinión en la comunidad local: el "mechoneo" es síntoma de la violencia social que vivimos. No es entonces un tema exclusivo de la universidad, sino del conjunto de la sociedad. La Responsabilidad Social Universitaria se juega también en su capacidad de confrontar a los actores sociales con el estilo de vida y de convivencia que queremos darnos como sociedad.

LA UNIVERSIDAD AUSTRAL Y SU PROYECTO DE ACCIÓN SOCIAL

Ximena Rojas
Profesora Facultad de Ciencias, Universidad Austral

Creada en 1954 como respuesta a la inquietud regional de contar con un centro de enseñanza superior que diera respuesta a las necesidades de la zona sur austral del país, la Universidad Austral de Chile ha participado desde sus inicios en acciones sociales.

Es así como es posible visualizar tres etapas con características distintivas entre ellas:

Pasado histórico (1954 a 1988)

La primera corresponde al pasado histórico, donde la universidad es emergente y crea presencia, especialmente con acciones de ayuda para el terremoto de Valdivia en el año 1960. Sin embargo, contaba ya con otras acciones comunitarias, perceptibles especialmente en la población de mayor formación cultural, como talleres literarios. Con el tiempo se fueron implementando otros, naciendo así la orquesta sinfónica universitaria, coro, grupo folclórico, etc. A nivel poblacional bajo, quizás la mayor presencia la adquirieron por acciones de alfabetización y de atención de policlínicos veterinarios dirigidos especialmente a perros y gatos. Dentro de este período hay un espacio de declinación en las acciones, dadas las circunstancias político-sociales que vivió el país, producto de lo cual la Facultad de Filosofía y Humanidades perdió un número importante de académicos que marcaban la tónica en talleres de difusión cultural.

Esta etapa se caracteriza más bien por un conjunto de acciones aisladas o grupales, en las que no necesariamente participaba la universidad en forma planificada.

Pasado reciente (1989 a 2002)

Este período corresponde a un pasado reciente en el cual se mantienen las acciones del período anterior y se estimulan corporativamente otras. Es así como nacen las orquestas juveniles, al alero del conservatorio de música de la universidad y se reestructura el coro y ballet folclórico, grupos que influyen fuertemente en todos los ámbitos de la comunidad de Valdivia y el sur del país. Especial mención, dada la trascendencia nacional que ha tenido, merecen las orquestas juveniles, principalmente porque abren un campo de recuperación de jóvenes de nivel socioeconómico bajo y con alto riesgo social (droga, delincuencia etc.), dándoles una vía de expresión artística, de valoración propia y de aprecio de su comunidad.

También toma presencia la Dirección de Asuntos Estudiantiles, que acoge inquietudes sociales de los estudiantes, potenciando y sustentando con un financiamiento básico acciones en favor de la comunidad interna y hacia grupos sociales deprimidos de Valdivia y áreas rurales aledañas. Es así como se crea, entre otros, el programa «Manos abiertas», dirigido a educar en aspectos legales a dirigentes poblacionales con activa participación de miembros de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Otro es el proyecto «Caballos carretoneros», llevado a cabo por los estudiantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias, que destaca por cuanto crea conciencia por el respeto a la diversidad insertando al mundo animal como integrante del ecosistema común para todos. También, muy ligado a la no discriminación, está el programa «Preuniversitario en la Cárcel», que capacita para la Educación Superior a internos del centro penitenciario de Valdivia. Cuenta ya con dos alumnos que accedieron a la universidad, uno en Comunicación y Lenguaje y el otro en Arquitectura.

Otra vía de acción social se desarrolla en la Pastoral Universitaria que, aún cuando está inserta en la doctrina católica, acoge estudiantes y miembros de la comunidad universitaria en general, de cualquier credo. Sus acciones son tanto de apoyo intra universidad, acogiendo a alumnos especialmente de otras ciudades y creando espacios formativos y de compartir grupales, como también iniciativas en favor de la comunidad, como refuerzo escolar a niños, preuniversitario a estudiantes de enseñanza media de difícil situación socioeconómica.

Este segundo período se caracteriza por que, manteniéndose acciones individuales y grupales, ya hay acciones sistematizadas de la universidad.

Presente y futuro (2003...)

Tal como en el período que lo antecede, en éste se mantienen y consolidan los programas anteriores, pero la diferencia es que tienen la posibilidad de introducirse todos en acciones corporativas, reconocidas por la universidad, insertándose en asignaturas de voluntariado creadas este año por la Dirección de Pregrado de la Vicerrectoría Académica.

Estas asignaturas tienen el valor de dar reconocimiento y espacio en tiempo tanto a los alumnos como a los académicos y funcionarios que participen. En los períodos anteriores, toda acción social significaba -especialmente para los alumnos- ocupar tiempo extracurricular y, por ende, la participación de ellos declinaba fuertemente en momentos de presión académica (pruebas, exámenes, etc.). Con esto se creaba un desencanto en la comunidad receptora de su accionar, que a la larga podía traducirse en un lógico resentimiento social.

RESPONSABILIDAD SOCIAL, RESPONSABILIDAD UNIVERSITARIA: EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE CHILE

María Eugenia Horvitz
Directora de Asuntos Estudiantiles, Universidad de Chile

La configuración social en la cual operamos

Las orientaciones que nos guían se construyen en condiciones sociales concretas en las cuales se encuentra nuestra universidad en particular y el país en general.

Estas condiciones determinan una contradicción básica en las orientaciones político-económicas que rigen el sistema social al cual pertenece nuestro país. Esta contradicción consiste fundamentalmente en la tendencia de los gobiernos locales a favorecer un desarrollo económico que no prioriza la superación de carencias que afectan a grandes sectores de la población, lo cual también afecta a los modos de vida de nuestros estudiantes, pues dificulta la racionalización de un ordenamiento de la vida académica que está asociada con los valores democráticos de tolerancia, libertad y armonización humanista de la diversidad.

Por cierto, la «juventud" no es un conjunto homogéneo. Hay diferencias de clase, de género, de origen, de pertenencia (capital o provincia, ciudad o campo), que producen diferencias en las necesidades de las personas concretas desde el punto de vista del comportamiento, de sus demandas culturales, de sus formas de reacción y de sus estilos de relación durante la vida universitaria.

También la gente joven, como por lo demás, todos los ciudadanos, están expuestos a la presión que ejercen los medios de comunicación de masas orientada a favorecer el consumo, sin advertir que la intensidad de la presión de estos medios opera constriñendo la libre elección de las alternativas.

Se acusa a los jóvenes de indiferencia, de rechazo a la vida cívica, de su falta de participación, de su tendencia al consumo de drogas, etc. Creemos que la joven generación manifiesta las influencias que, desde el nacimiento, han operado sobre ella. Una desconfianza se ha instalado desde los años del autoritarismo hasta la fecha. La gestión de políticas públicas dirigidas a los jóvenes ha generado efectos tan nocivos como la designación de dirigentes, el paralelismo, prácticas paternalistas, franca relativización de la importancia de la organización estudiantil, administración de sanciones, etc. En la universidad, el proceso de reconstrucción de las organizaciones estudiantiles y su permanencia en el tiempo constituye la historia de una relación beligerante con la autoridad universitaria que sólo se realizó a propósito del conflicto y bajo una concepción que asume la política universitaria como un "juego suma cero", donde una parte sólo gana poder si otra lo pierde. En este cuadro, no es difícil que al interior de las organizaciones estudiantiles se llegue a pensar que la mejor forma de abordar los intereses estudiantiles sea a través de la autogestión, se desconfíe de toda iniciativa proveniente de la autoridad y se asuma que toda forma de influencia se conquista a través del conflicto.

Junto a estas concepciones, a nivel de la institución universitaria perviven ciertas visiones que conciben al estudiante como una potencial amenaza de conflicto y ven con resquemor los intentos por afirmar su presencia en el tratamiento de los diversos asuntos de la vida universitaria.

Una universidad que se propone la formación de sujetos críticos y participativos no puede aportar a la calidad de vida de los alumnos relativizando el criterio de los propios estudiantes y rebajando su capacidad de ejercer derechos y realizar deberes.

Creemos que es necesario reenfocar el problema. Hay que preguntarse: ¿qué estamos haciendo ahora? Los jóvenes se han desarrollado en medio de una crisis familiar, en medio de una condición "franciscana" de vida, en medio del stress ambiental, en medio de crímenes que permanecen sin castigo, en fin, en medio de una horrenda soledad y sin o con poca ternura. Estos problemas afectan tanto a ricos como a pobres (pero de una manera diferente).

Entonces, no hay claridad sobre los nuevos vectores conductuales que sustituyen los valores que han sido abandonados o que se están abandonando. La gente no tiene brújulas vitales. Se habla de identidad, manifestando una confusión de las normas que están operando. Las antiguas están siendo despedidas, las nuevas no se imponen aún. Los vectores

conductuales no están claros y no sabemos qué hacer. Pero esta confusión tampoco es exclusiva de los jóvenes; tampoco los adultos saben hacia dónde van.

La vida universitaria debe propiciar, colaborar, acoger una visión crítica de las condiciones de libertad y humanismo en el mundo contemporáneo y hacer proposiciones para mejorarlas. Para ello hay que empezar por tratar de llenar vacíos que deja la actual situación nacional, mejorar la habilidad de la universidad para satisfacer las necesidades de la gente joven, recuperar y fortalecer las mutuas confianzas entre todos los actores de la comunidad universitaria.

En definitiva, la gente joven tiene que recibir una educación capaz de comprender las complejidades de la vida real, y a partir de estos conocimientos y competencias, integrarse activa y constructivamente a la sociedad, considerando que muchas veces es indispensable cambiar radicalmente ciertas condiciones.

Las reflexiones anteriormente expuestas constituyeron la base para relevar en la vida universitaria todas las esferas humanas que apoyen aprendizajes personales y colectivos de los estudiantes, en una perspectiva de aumento de las propias capacidades y de desarrollo de habilidades para el desenvolvimiento social y el discernimiento para la toma de decisiones autónomas, ciudadanas, informadas y responsables.

Qué hacemos

De acuerdo a una encuesta realizada en el proceso de matrícula del año 2000, los estudiantes de la Universidad de Chile expresaron diversos intereses que no son cubiertos por los procesos curriculares formales. De entre ellos, destacó el interés por realizar actividades en el ámbito de la extensión social.

Esta información colaboró a completar las orientaciones estratégicas de la Universidad de Chile, que abogan por "(...) *una acción orientada preferentemente hacia los problemas y necesidades nacionales, con el propósito de contribuir al desarrollo integral de la nación y a la formación de una ciudadanía preparada, crítica, con conciencia social y responsabilidad ética."* (Orientaciones estratégicas. U. de Chile. 2000-2005). Todo ello, postulando un trabajo de apoyo a la formación integral como expresión de un enfoque transversal de la preparación universitaria. Al respecto, la universidad ha venido institucionalizado la tarea de concertarse con los distintos actores

del proceso formativo (docentes, estudiantes, administrativos, entorno social) para fortalecer espacios permanentes de expresión social, cultural, desarrollo de emprendimiento, redes de comunicación y otros, que constituyen las diversas actividades e intereses de los alumnos que se desarrollan dentro y fuera de la planificación académica.

Para estas tareas enunciadas, la universidad cuenta con la Dirección de Bienestar Estudiantil, que es la encargada de favorecer a este proceso mediante la promoción de políticas para el mejoramiento de la calidad de vida estudiantil en sus diversas expresiones, siendo el Premio AZUL el que cumple con la finalidad de asistir a diversas iniciativas y actividades que constituyan un aporte a la excelencia, formación, responsabilidad y creatividad estudiantil.

El Premio AZUL nace como instrumento de ayuda estudiantil en 1999, constituyéndose hasta el día de hoy en una valiosa herramienta de fomento a la creatividad estudiantil propiciada por la actual administración universitaria. En sus cuatro años de implementación, ha financiado *120* iniciativas por un monto global superior a los *80 millones* de pesos. Los recursos se han asignado a diversos proyectos que representan la totalidad de facultades de la Universidad de Chile.

La calidad, excelencia y originalidad de los proyectos estudiantiles financiados por el Premio AZUL, constituye un valioso aporte en torno al carácter de nuestra identidad universitaria. Nuestros estudiantes trabajan en las más diversas áreas del conocimiento y expresión artística: son futuros científicos, humanistas, artistas, educadores, comunicadores, que se reúnen en torno a un tema en común que los convoca a elevar sus potencialidades y capacidades superiores concretando ideas y sueños creativos.

Existe una enorme cantidad de proyectos e iniciativas que postulan al Premio AZUL, lo que manifiesta la gran inquietud estudiantil por expresar las diversas formas de la creatividad y compromiso con su universidad y nuestro país.

El Premio AZUL se fundamenta en la reflexión de contribuir a una política transversal, lo que constituye a nuestro juicio una forma de enriquecer las condiciones de vida universitaria, considerando que la institución debe asumir el compromiso de formar sujetos comprometidos con su universidad y su misión nacional; propiciando para ello instrumentos y canales de formación transversal e integración de los estudiantes, lo que implica, a nuestro entender, la necesidad de generar políticas corpora-

tivas en los asuntos estudiantiles que produzcan un estilo de convivencia y un sentido de proyecto compartido.

Cabe señalar que el Premio AZUL a la creatividad estudiantil ha recibido desde el año 1999 la presentación de 349 proyectos (con una cobertura que supera los 1.800 alumnos en forma directa, correspondiendo a un contingente de 450 estudiantes que han postulado a la obtención de asesoría experta y recursos financieros para implementar voluntariamente acciones enmarcadas en la Responsabilidad Social Universitaria).

Después de exhaustivas evaluaciones, la Universidad de Chile, mediante el Premio AZUL, ha apoyado con recursos y asesorías a 35 proyectos del área Responsabilidad Social, integrando sólo en forma directa a 180 alumnos en trabajos de índole social y ciudadano, y propiciando la continuidad y seguimiento a esas actividades estudiantiles. Mediante esta gestión institucional se apunta a controlar la intermitencia y posible baja calidad de las iniciativas desarrolladas por los alumnos. También hay que considerar que estas actividades generalmente son requeridas y/o apoyadas por entes del entorno extra universitario (públicos y privados), los cuales necesitan muchas veces una vinculación oficial con iniciativas estudiantiles que no están al alero de organizaciones representativas de alumnos.

Por qué nuestro esfuerzo

Las autoridades universitarias que asumieron la decisión de crear un sistema de beneficios estudiantiles fueron visionarias en cuanto a generar mecanismos que favorecieran el ingreso y mantención en la universidad dirigidos a estudiantes de escasos recursos. El espíritu que inspira en sus inicios estas políticas era la necesidad de integrar a vastos sectores de la ciudadanía al desarrollo del país.

Es evidente y necesario, entonces, que los servicios sociales deben superar viejos modelos de asistencia o beneficencia para adaptarse a los nuevos enfoques. Si pretendemos evolucionar desde una atención benéfico-asistencialista hacia un sistema público basado en los derechos sociales de los ciudadanos, requerimos diseñar una nueva propuesta de cambio en este ámbito.

Asimismo, uno de los consensos recientes de la política económica dice relación con la necesidad de que el sector público intervenga activamente en el logro de los objetivos de equidad social, y la Educación Superior no se encuentra ajena a este desafío. Máxime cuando históricamente, a

través de programas sociales compensatorios al interior de la universidad, se ha contribuido a la creación de oportunidades efectivas de integración y movilidad social para destacados profesionales del país.

Por otra parte, es necesario reconocer y validar el peso estratégico del capital humano para cualquier proceso de desarrollo. En la medida en que la Universidad de Chile tiene una responsabilidad con el país, los esfuerzos que realiza por la formación integral de profesionales (que incluye la preocupación por sus necesidades socioeconómicas, de salud, etc.) se enmarcan en una lógica de inversión en capital humano y no en gasto como se han considerado tradicionalmente los servicios sociales básicos. En los últimos años ha existido un enorme debate sobre estos temas e incluso los organismos multinacionales han reconocido la rentabilidad económica del capital humano en los países en desarrollo. De esta manera deberá entenderse el esfuerzo que hace nuestra universidad para la inserción de sus estudiantes.

Al mismo tiempo, en los últimos años, se han considerado las potencialidades de la inversión en capital social[3] que, junto al capital humano, según fuentes internacionales, explican dos tercios de la capacidad de crecimiento de los países. El fortalecimiento organizacional de los estudiantes y la apertura de canales efectivos para el mejoramiento de los servicios deben ser entendidos en el mismo sentido.

La Universidad de Chile no es una institución formadora de profesionales. Es una formadora de ciudadanos dotados de las competencias profesionales para aportar a las tareas del desarrollo nacional. Finalmente, la universidad es un espacio para el desarrollo integral de sus estudiantes, por ello, un estudiante de la Universidad de Chile debe ser mucho más que un título profesional en el futuro. Debe ser una persona dotada de un conjunto de habilidades y capacidades en las distintas dimensiones de un ser humano y, para ello, su formación debe abarcar, además de sus necesidades académicas, un abanico mucho más complejo y diverso de necesidades psico-sociales-culturales y económicas.

La Universidad de Chile tiene la oportunidad de colaborar al aumento de las competencias sociales de sus alumnos mediante el apoyo a todas aquellas iniciativas extra curriculares y curriculares que presenten mecanismos de emprendimiento y creatividad, fomentando de esta manera el aumento de su capital humano y social, todo lo cual puede traducirse en un apoyo permanente a la formación integral de sus alumnos.

Tenemos la oportunidad de implementar una política corporativa que considere la tarea formativa como una posibilidad de mejorar nuestra sociedad, incluyendo el mejoramiento de nuestra convivencia mediante iniciativas que solucionen desafíos comunes.

La Universidad de Chile se encuentra colaborando al fortalecimiento del sentido de pertenencia e identificación del estamento estudiantil con la corporación, asegurando su integración a la comunidad universitaria como sujetos participativos, críticos y comprometidos con ella, con su historia y su futuro, y los desafíos y temas de país.

Proyectos estudiantiles de Responsabilidad Social que se han realizado y realizan en la Universidad de Chile (período 1999-2002)

Los proyectos indicados refieren a la acción o conjunto de acciones cuyo objetivo es favorecer a los sectores postergados de nuestra sociedad (rurales y urbanos). Por otro lado, promover vínculos entre la universidad y las comunas adyacentes que desarrollen un sentido de misión local, complementario al sentido nacional de la misión de la Universidad de Chile.

1. Mejoramiento del vivero de los estudiantes de ciencias: propicia la educación ambiental a través del trabajo del vivero. Usan metodología del reciclaje.

2. Realización de talleres y apoyo para al desarrollo del Centro de Estudios Ecológicos «San Francisco de Asís», Fundación Mi Casa: apoyan realización de talleres y ponen en marcha Centro de Estudios Ecológicos «San Francisco de Asís» en casa Nº 1 de Fundación Mi Casa.

3. Implementación de preuniversitario comunal, centro cultural y de extensión para la comuna de Padre Hurtado: preuniversitario de bajo costo para su alumnado que, a la vez, ayuda a jóvenes universitarios de la comuna mediante el pago por las clases que realicen.

4. Taller literario juvenil en la comuna de Teno (VII Región): incentivaron la creación artística en jóvenes con inquietudes literarias que, alejados de centros culturales, no pueden desarrollar sus potencialidades.

5. Los niños y la aventura de prevenir: consistió en realizar talleres de prevención de consumo de drogas a menores de 7 a 15 años, con actividades recreativas alternativas, acentuando la motivación por diferentes opciones de vida.

6. Voluntariado La Legua: proyecto solidario con participación activa de 20 personas (estudiantes, profesionales, etc.) como tutores de un grupo de 25 niños de entre 5 y 15 años. Refuerzan deficiencias escolares y fomentan desarrollo de capacidades, aptitudes e intereses de los niños.

7. Taller de difusión de la lectura y creación en el Hospital Psiquiátrico Dr. José Horwitz: continúan el taller de creación y difusión literaria desarrollado en forma autónoma el 2º semestre 1998, manteniendo apoyo de textos literarios, material de trabajo, visitas culturales y folletos con las creaciones desarrolladas por los integrantes durante el año.

8. Actividades recreativas para el COD: actividades para incentivar a niñas de entre 12 y 15 años a continuar estudios abandonados por problemas en el hogar.

9. Biblioteca para el preuniversitario de Ingeniería "José Carrasco": material para la biblioteca del preuniversitario, importante para la formación de los alumnos.

10. Invierno solidario: trabajos de invierno en zonas apartadas, en las que es necesaria ayuda en diferentes áreas.

11. Taller literario La Granja Azul: dos talleres literarios para niños y jóvenes de poblaciones Yungay y Malaquías Concha, de La Granja, entregándoles alternativas al consumo de droga y delincuencia mediante la estimulación de la creación artística.

12. Desarrollo y mejoramiento de trabajos voluntarios en dos hogares de la «Ciudad del niño»: paseos educativos, de recreación y otras actividades efectuadas por la organización estudiantil "Tiempo para construir" en 2 hogares de la señalada ciudad.

13. Preuniversitario Solidario Centro de Estudiantes: para jóvenes de escasos recursos con buen rendimiento académico, en la Facultad de Derecho.

14. A traer nuevos amigos: continuar proyecto recreativo-formativo para 40 niños de Centro Abierto Hogar de Cristo de Renca.

15. Trabajos voluntarios veterinarios y agronómicos Cochamó 2001: brindan asistencia técnico-profesional en la comuna de Cochamó, para lo cual se formaron grupos de 8 estudiantes dirigidos por monitores (alumnos egresados o en último año), que se distribuyeron en las localidades designadas por la I. Municipalidad de Cochamó.

16. Educación abierta: consolidación del preuniversitario Alonso Chanfreau, dirigido a jóvenes de escasos recursos. También se trabaja en

talleres de encuentro e integración universitario-vecinal (TEIUV), dirigidos a los jóvenes provenientes de las poblaciones adyacentes al campus.

17. Acción comunitaria universitaria: proyecto dirigido a contribuir al desarrollo integral de un número importante de niños, jóvenes y adultos en situación de riesgo, a partir de una visión positiva, fortaleciendo los aspectos protectores (creatividad), participación, organización, solidaridad, uso adecuado del tiempo libre y entrega de conocimientos a la población a través de la integración y participación de alumnos.

18. Conociendo y ejerciendo nuestros derechos: este proyecto forma parte de una propuesta de educación popular de Derechos Humanos, y está dirigido principalmente a niños y jóvenes de la Villa Nueva Patagonia, del sector el Castillo, comuna de La Pintana, con el fin de habilitar y fortalecer el desarrollo organizacional autónomo de estos actores sociales en formación.

19. Programa de Acción Solidaria: el Programa de Acción Solidaria (PAS) está constituido por un conjunto de alumnos de distintas facultades y carreras de la Universidad de Chile, cuya motivación principal es trabajar para ayudar a mejorar las condiciones de vida y cubrir las necesidades básicas de las personas más desvalidas de nuestra sociedad. Está especialmente dirigido hacia las personas indigentes de la Vega Central, pobladores de Talagante y abuelos del Hospital Geriátrico y del hogar "Mi Hogar".

20. Juntos seamos comuna: se trabaja en torno a la superación de la pobreza de una comuna del país (Calle Larga) a través de un programa de desarrollo integral, a partir de las iniciativas de los habitantes, rescatadas mediante un trabajo continuo y usando como herramienta varias estrategias de inversión de recursos e intervención municipal.

21. Preuniversitario popular "La Chimba": el preuniversitario popular es un ciclo de enseñanza orientado a preparar a estudiantes secundarios, inmersos en una realidad económica que, además de coartar sus intereses, les impide asistir a los numerosos centros de estudios pagados para su ingreso a la universidad.

22. Duplicando el conocimiento: corresponde al Preuniversitario José Carrasco Tapia, entidad estudiantil que tiene como finalidad otorgar sus servicios a alumnos de la enseñanza media de escasos recursos.

23. Identidades juveniles: culturas urbanas y participación social: establecimiento de espacios de debate y actividades culturales en establecimientos culturales de Santiago con el fin de generar participación de un segmento de la juventud en torno al problema de la identidad, cultura y

participación juvenil por medio de debates, intervenciones artísticas y expresión de los resultados.

24. Trabajos universitarios voluntarios mejoramiento ambiental: creación de un programa de cooperación estudiantil con la finalidad de incentivar actividades que favorezcan la valorización social y conservación del medio ambiente, a través de trabajos voluntarios con participación de las diferentes carreras pertenecientes a la red ambiental de la Universidad de Chile (RAUCH).

25. Formación Casa Solidaridad Estudiantil Paulo Freire: creación de espacios de integración, recreación y esparcimiento, incentivando a los jóvenes a través de actividades productivas a que contribuyan a generar instancias de desarrollo para la población. Esto se realiza mediante tres áreas: alfabetización de adultos, formación de biblioteca popular y talleres de formación general

26. Huerto educativo: experimentación del cultivo, cuidado y cosecha en invernadero de productos agrícolas y forestales, junto con la confección de un criadero de aves, de manera de acercar la naturaleza y los distintos alimentos que allí se generen a los niños de la población La Chimba.

27. Academia científica infantil: academia científica infantil organizada por alumnos de diversas carreras de la universidad, compuesta por actividades como charlas de académicos de la facultad de ciencias, clases teóricas, actividades prácticas y otras culturales complementarias.

28. Sala de computación en hogar universitario J. Gómez Millas: el proyecto propone dotar al estudiante de las herramientas necesarias en el competitivo mundo académico actual, posibilitando la integración de los hogares a la universidad, el mejoramiento del rendimiento académico de los alumnos y actividades de extensión y capacitación hacia la comunidad, especialmente hacia los actores educativos de escasos recursos del proceso formal escolar (apoderados y alumnos).

29. Ayuda estudiantil solidaria: actividades quincenales de visitas al hogar "Mi Hogar", al Hospital Geriátrico y al sector Vega Central y la realización de una Cena de Navidad en cada uno de estos lugares.

30. Filosofía para niños y niñas: "Papelucho filósofo": implementación del Programa de Filosofía para Niños "Papelucho Filósofo" (creado a partir de la obra de Marcela Paz) en Chiloé, Décima Región. Este lugar fue elegido porque se considera que a partir de ahí se puede desarrollar un material importante en la construcción de un imaginario infantil que permita a los niños y niñas tanto de esta zona como del resto

del país, reconocerse como sujetos de derechos mediante procesos de identidad que se sustenten en elementos valóricos sólidos activados en el diálogo corporal y discursivo de los infantes.

31. Educación popular y derechos humanos: la "Universidad social" está compuesta de cinco áreas:

- Preuniversitario popular: clases para jóvenes de escasos recursos que habitan en zonas aledañas al campus J. Gómez Millas.
- Talleres culturales: para jóvenes del preuniversitario y de colegios y villas cercanas al campus.
- Escuela de trabajadores: cursos de nivelación de estudios de enseñanza media para funcionarios.
- Cátedras populares: trabajo de educación popular para sindicatos cercanos al campus.
- Escuela de derechos humanos: medioteca de educación popular y derechos humanos y proyecto de investigación sobre derechos humanos de la U. de Chile.

32. Centro de asesoría técnica a la pequeña y mediana empresa maderera de la comuna de La Pintana: el proyecto consiste en organizar y construir un organismo dirigido por los estudiantes y supervisado por los académicos, que se dedique a prestar asesorías técnicas y profesionales gratuitas y en terreno a los pequeños y medianos empresarios madereros de la comuna de La Pintana.

33. Aprender haciendo hidroponía: difusión de ciencia y tecnología agronómica a estudiantes de educación media de las comunas del sector y a los propios estudiantes de la Escuela de Agronomía, interactuando el mundo urbano con el mundo agrícola mediante la aplicación de asignaturas científicas básicas (biología, química, ciencias naturales y fertilidad de suelos de educación media y de la carrera de Agronomía, recursos y forestal). Los estudiantes, trabajando en forma práctica, integran conocimientos adquiridos en sus respectivas asignaturas y algunos temas apoyados por monitores (alumnos de Agronomía y profesor).

34. Huerta demostrativa autosustentable "Pacharayen": fuente de encuentro y trabajo grupal entre carreras complementarias como son Agronomía y Recursos Naturales, en el establecimiento de una huerta demostrativa autosustentable, que traduce conocimientos en asesorías y talleres llevados a cabo en 4 escuelas de la comuna de La Pintana, además de talleres a funcionarios y sus hijos.

35. Habilitación del espacio físico de biblioteca estudiantil y dotación de fotocopiadora para preuniversitario popular Freddy Taberna: consiste en equipar un espacio abierto para los estudiantes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y de las facultades cercanas, denominado Biblioteca Ayekantún, mediante la construcción de un altillo. De este modo es posible ampliar el espacio físico y albergar en él las dependencias del preuniversitario popular Freddy Taberna, dirigido a jóvenes de escasos recursos.

EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE JÓVENES DE CPU: UNA METODOLOGÍA COMUNICATIVA DE FORMACIÓN

Raúl Atria
Sociólogo Universidad de Chile
Programa CPU

I. Introducción

Características generales del programa

En 2001, la Corporación de Promoción Universitaria, con el apoyo de la Fundación Konrad Adenauer, realizó una experiencia piloto de formación de líderes juveniles principal pero no exclusivamente dirigido a jóvenes universitarios. Esta experiencia se materializó en dos jornadas de 2 días de duración, que tuvieron lugar en Vilches, VII Región, y en Farellones en los meses de noviembre de 2001 y abril de 2002. La asistencia en ambos eventos fue de alrededor de 25 jóvenes de ambos sexos, provenientes de diversas regiones del país. En cada jornada la invitación se hizo a una lista de aproximadamente 50 nombres de jóvenes, que se consolidó con referencias de los asistentes a eventos organizados tanto por la propia CPU y por entidades con las cuales había habido contactos o iniciativas previas (corporaciones de acción social y pastoral). La idea central que fortaleció la convocatoria que tuvieron estas jornadas fue el ensayo de una metodología innovadora que deliberadamente buscaba oír las jóvenes y hacer de ellos los agentes de su propia formación.

Para ello se entendió que la formación de personas es un proceso que tiene que ser desencadenado para que adquiera su propia fuerza de desarrollo que termina por transformar a las personas.

Para poner en práctica esa idea de que la formación es un proceso de transformación, es indispensable entenderla como una dinámica que ope-

ra desde el interior de las personas y que, por tanto, el programa y sus actividades y acciones no pueden ser realizadas desde afuera de las personas. Por ello, *el programa no trasmite "conocimientos" y "experiencias" desde el mundo de los adultos para que los jóvenes "aprendan", sino que busca que sean los propios jóvenes quienes descubran el potencial que portan en ellos mismos y trabajen su propio crecimiento.*

El programa se concibe por tanto como una estrategia de apoyo para impulsar ese proceso que tiene su fuerza desde el interior de las personas, sus vivencias, sus compromisos y su empuje a la acción al servicio de otros.

La *primera clave* de la transformación está, entonces, en la motivación.

La motivación es la carga de energía, la fuerza que ponemos en nuestras acciones. El proceso formativo entendido de esa manera despunta entonces sólo *a partir de la motivación, que no es otra cosa que la fuerza, el impulso, la energía con que las personas están dispuestas a actuar. En el principio está la motivación.*

La formación es, propiamente hablando, una "transformación". La diferencia fundamental es que la formación opera desde fuera, en tanto que la transformación opera desde dentro de las personas.

La transformación de personas que nos interesa destacar es aquella que *abarca a toda la persona,* es decir, al sujeto capaz de actuar en el mundo, con otros.

La persona se forma en un mundo social y se transforma cuando adquiere *conciencia de la importancia de los otros* en la propia formación.

La segunda clave para la transformación de las personas es, entonces, la conciencia, es decir, la construcción de sentido del mundo que nos toca vivir. En la dinámica del programa, esto es la toma de conciencia de que es toda la persona la que se tiene que implicar en este proceso. La totalidad de la persona sólo se alcanza cuando se adquiere la conciencia de que *actuar en el mundo (o sea, ser sujeto) en siempre un actuar-con-otros.*

Para actuar con otros tenemos que *orientar* la energía que proviene de nuestra motivación y ello pasa por la conciencia, que es la construcción de sentido del mundo en que estamos puestos y que va a ser el único escenario posible de nuestra acción. *En el programa, esta construcción de sentido se entiende como la "significación".*

La tercera clave para la transformación de las personas es el compromiso. No hay solidaridad sin compromiso.

Si la transformación de la persona apunta a sujetos capaces de actuar en el mundo con otros, ello implica necesariamente actuar para otros.

Actuar con otros es también actuar para otros, es decir, actuar en perspectiva de servicio. Si carecemos de esa perspectiva, nuestra orientación se hace indefectiblemente egocéntrica y egoísta. *Actuar con otros para otros es lo que llamamos solidaridad.* Para completar la totalidad de la persona, es necesario el compromiso para servir a otros.

Es perfectamente posible vivir una existencia centrada y referida a nuestro ego. El programa se sustenta en el convencimiento de que esa será, no obstante, una vida empequeñecida.

La culminación del programa de formación para el liderazgo juvenil que aquí se ha delineado está en el compromiso con el servicio a los demás. *Eso se entiende como "solidaridad".*

Por consiguiente, la transformación de las personas es, entonces, un proceso endógeno y autónomo que supone:

• *Energía (motivación).*

• *Conciencia (significación).*

• *Compromiso (acción).*

El principio rector e inspirador de todo el enfoque del programa es que *las personas son los agentes de su propia formación* y, por tanto, en cada actividad del programa debe emplearse una metodología que refleje fielmente este principio. Éste no es solamente un asunto de técnicas de formación; es parte de la filosofía misma de todo el programa. *Este proceso puede ser inducido y acompañado, pero nunca debe ser controlado desde fuera.*

Cuando se intenta controlar la transformación de las personas se sientan las bases más profundas de una sociedad autoritaria.

Para inducir y *acompañar la transformación* de las personas regida por el principio ya señalado, el programa de liderazgo juvenil que se ha elaborado en la Corporación de Promoción Universitaria se sustenta en un método que comprende:

• Metodología para la motivación, que se desarrolla en jornadas centradas en la primera clave de transformación.

• Metodología para la significación, que se desarrolla en una escuela centrada en la segunda clave.

• Metodología para la acción, que se desarrolla en talleres centrados en la tercera clave de la transformación de las personas.

En resumen: el Programa de CPU tiene una clara progresión en su metodología. Esa progresión tiene tres fases bien definidas: la motivación, la significación y la acción. En esta presentación se expondrá la metodología para la motivación.

II. Metodología para las jornadas de motivación

Objetivo: lograr una adecuada motivación en el grupo destinatario del programa de formación, para asumir un rol activo en el proceso formativo y lograr que los miembros del grupo se sientan comprometidos con los fines del programa. La metodología propuesta es ampliamente participativa y pone el acento en una dinámica que mueve a las personas a proyectarse desde su propia personalidad y realidad.

A) Rasgos operativos esenciales de esta metodología

1. *Oír las voces de los jóvenes:* no hay contenidos prefijados, no hay charlas de maestros, no hay bibliografías ni documentos previos.

2. *Crear el entorno apropiado para la expresión de esas voces:* conformar un grupo variado y heterogéneo y ubicar un espacio que propicie la conversación grupal. Los conductores/monitores no guían, sino que acompañan.

3. *Eliminar todo signo de "adoctrinamiento":* no hay seminarios, jornadas de estudio ni talleres. Lo que hay son encuentros para conversar libremente.

B) Rasgos del modelo teórico de la metodología

Revisemos ahora algunos elementos de la base teórica y conceptual (el modelo) en que descansa la metodología que se propone. En síntesis, se trata de desencadenar un proceso de *conversación en el marco de la teoría de la acción comunicativa.*[4]

• La motivación es la fuerza interior que mueve al sujeto a actuar. Así como un automóvil es una masa inmóvil mientras no se enciende su motor, un sujeto desprovisto de motivación es un ente pasivo, estático. En esa condición, ese sujeto no será capaz de emprender el proceso de su transformación.

• En el sujeto humano, en la persona, *la motivación se activa siempre por medio de la comunicación con otros sujetos.* La persona está situada en el mundo y, por eso, la conversación capaz de gatillar la motivación en las

personas siempre se hace desde la situación del sujeto en el mundo. Esa situación la designamos como la "realidad" personal, que es un atributo propio del sujeto humano.

• La realidad que conforma el mundo personal del sujeto se puede conceptualizar como el *"mundo de la vida"*. Es preciso hacer algunas observaciones sobre la naturaleza y la potencia de este concepto. Se trata de una noción que viene de la fenomenología y su potencia radica en la enorme gravitación de este concepto en laS corrientes actuales de la teoría de la acción comunicativa.

• Nos comunicamos siempre desde el *mundo de la vida.* Desde el momento en que entramos así en la comunicación con otros, es decir, nuestra propia realidad, nuestro mundo de la vida cambia y se enriquece. El punto de partida de una metodología para la motivación está el reconocimiento de las coordenadas que nos permiten reconocer nuestra situación en el mundo.

III. Los pasos prácticos

Distingamos ahora los pasos que debemos dar en el desarrollo de la metodología para la motivación.

Paso 1

El primer paso es *situarse en el mundo de la vid*a y conectarse con ese mundo. El escenario de nuestro actuar es el mundo de la vida.

• *El escenario.* "El mundo de la vida es toda la esfera de las experiencias, orientaciones y acciones cotidianas, a través de las cuales los individuos persiguen sus intereses y sus asuntos, manipulando objetos, tratando con personas, concibiendo planes y llevándolos a cabo» (Alfred Schutz).

• *El mundo de la vida es compartido.* De acuerdo a Habermas, el mundo de la vida está constituido por una tradición cultural compartida por una comunidad, de modo tal que en él los miembros del grupo encuentran un contexto ya interpretado en lo que atañe a su situación. Para Haberlas, el mundo de la vida está intersubjetivamente compartido y constituye el trasfondo de la acción comunicativa, y por tanto, de la interacción social.

• *El mundo de la vida se construye.* Este mundo de la vida, socialmente compartido, es la interpretación que nos hacemos del mundo concreto

en el cual se desenvuelve nuestra vida, que es a la vez material, personal y social. El mundo de la vida no es una herramienta sino un proceso interpretativo que está en constante movimiento; el mundo de la vida está en un permanente proceso de construcción. Los sujetos pueden construir ese mundo porque están capacitados para producir emisiones comunicativas que son los actos de habla. Esta habilidad es eminentemente práctica y genérica al ser humano, que es un actor comunicativo. Se trata de una «pragmática universal», lo que significa la capacidad humana para producir actos de habla (Jurgen Habermas).

• *Los ejes en que nos situamos en el escenario.* Según Habermas, el proceso de construcción del mundo de la vida se estructura en torno a dos grandes ejes o parámetros: uno es el espacio social (permite construir el plano que va desde lo público a lo privado) y el otro es el eje de la dimensión temporal de la existencia (permite construir el plano que va desde el pasado hasta el futuro).

Si se cruzan estos dos ejes, se tienen cuatro campos, que son: (i) en el polo público está la historia común donde se instala la memoria colectiva y (ii) las *utopías, que son las visiones de la sociedad.* En el polo privado están (iii) las vivencias personales, que conforman las biografías de cada cual y (iv) los proyectos de vida, que corresponden a las vocaciones individuales. Esta configuración se puede representar en el gráfico que sigue, donde el eje vertical corresponde al espacio social con sus dos polos: la esfera pública y el mundo privado, y el eje horizontal a la dimensión temporal con sus dos polos: el pasado y el provenir.

Los «mundos» del sujeto

La historia común (Memoria colectiva)	Las utopías
Las vivencias personales	Los proyectos de vida

Procesos que dan coherencia al mundo de la vida

Primer proceso:

El paso de la esfera del pasado al porvenir. Este proceso se llama la identidad. Somos lo que somos porque venimos de un pasado que nos forma y vamos hacia un porvenir que nos mueve.

Segundo proceso:

El paso de la esfera privada a la esfera pública. Este proceso se llama participación.

La participación es siempre un desplazamiento activo de la persona hacia la esfera de lo público

La coherencia de los «mundos» del sujeto

La historia común (Memoria colectiva)	Participación	Las utopías
Identidad		Identidad
Las vivencias personales	Participación	Los proyectos de vida

La identidad:

1. Vincula las vivencias personales con los proyectos de vida.
2. Conecta las experiencias del gozo y el dolor con el desarrollo personal.

La participación:

1. Vincula las vivencias personales con la historia común.
2. Relaciona las experiencias del gozo y del dolor con las coyunturas históricas.

Paso 2

El segundo paso consiste en compartir el mundo de la vida.

• *El mundo de la vida se comparte,* conversando en grupos de tamaño adecuado (grupos focales) para poner en común la visión que tenemos de ese mundo:

(i) dónde estamos.

(ii) hacia dónde quisiéramos ir.

• *El mundo de la vida puesto en común implica una imagen del mundo.* La imagen del mundo tiene una estructura de sentido (está racionalizada) y se hace comunicable (se expresa en algún lenguaje) a través de un discurso que dirigimos a otros (un habla), independientemente de los muchos lenguajes posibles para construir ese discurso.

• *El valor de preguntar.* En la construcción de la imagen del mundo hay siempre preguntas que nos hacemos y que nos mueven a buscar respuestas. Una de las maneras más significativas de encontrar respuestas es

dirigir nuestras preguntas a quienes nos pueden hablar desde su propia experiencia.

Hagamos un balance del camino recorrido:

Hecho el recorrido del paso 2, los participantes en la conversación han explorado: (i) su situación en el mundo y país que les toca vivir; (ii) sus aspiraciones o metas; (iii) el perfil grueso de *la imagen del mundo que portan dentro de sí;* (iii) *las preguntas fundamentales* que suscita esa imagen del mundo; (iv) *respuestas que logran obtener* de personas que poseen experiencia calificada.

Esta exploración le muestra a cada uno la riqueza y el potencial que ha estado en su interior y que ahora exterioriza al encontrarse con otros movidos por iguales inquietudes. De aquí se procede entonces al paso siguiente.

Paso 3

El tercer paso de la metodología consiste en comunicar la imagen del mundo que se ha compartido en los grupos de conversación.

• Para compartir las visiones y las metas que tenemos sobre el mundo y el país en que nos toca vivir, es necesario ponerse de acuerdo en cómo hacer el discurso dirigido a otros con nuestras visiones y nuestras metas. Ese discurso tendrá contenidos proposicionales *(temas y planes expresados en el habla)* y contenidos ilocucionarios *(la fuerza y convicción del lenguaje de nuestra habla)*. Este discurso se expresa concretamente en una obra colectiva.

• *Preparación de la obra colectiva.* El grupo trabaja dentro de un tiempo limitado, para darle forma a la presentación de su discurso (mensaje) a otros grupos. Las combinaciones de contenidos y medios de expresión pueden ser variadísimas: poemas, ensayos, dramatizaciones, videos, dibujos, mimos, instalaciones. Lo importante es que haya una disponibilidad mínima de medios al alcance de los participantes.

• El discurso que construimos en la obra colectiva del grupo es un proyecto común en torno al cual hemos negociado nuestros puntos de vista individuales. La creatividad desplegada en esa negociación es el factor que nos pone en *la vanguardia: los que tienen el empuje (la motivación) para empezar el recorrido y la aventura de realización del proyecto común.*

• Para la realización de la obra colectiva que se comunica a todos los participantes al finalizar la jornada, deben estar disponibles variados medios e

instrumentos (tales como tarjetas, pizarrones, variedad de plumones de colores, papelógrafos, cámara de video, computador, proyectora, grabadora, micrófono).

Con el desarrollo de los pasos prácticos descritos se cierra el ciclo (jornada) de la metodología para la motivación.

PROGRAMA SERVICIO REGIÓN: UNA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

David Oviedo Montecino
Universidad del Bío-Bío

El programa Servicio Región nace a fines del año 1992 como una manera de contribuir a la ejecución de proyectos en instituciones de la región, que tiendan a disminuir la pobreza existente.

En esta iniciativa participan estudiantes de los últimos años de las carreras de la Facultad de Ciencias Empresariales y de otras facultades de la Universidad del Bío-Bío, característica que distingue a este proyecto de Servicio País, en el que trabajan jóvenes que ya son profesionales.

Las formas en que los alumnos pueden prestar este servicio son variadas. Pueden hacerlo durante un semestre en el marco de una asignatura, a través de seminarios de título, prácticas profesionales, proyectos de título o mediante habilitación profesional.

Gracias al programa, los estudiantes aportan sus conocimientos profesionales para la resolución de problemas en articulación con las instituciones demandantes, con las que potencian mutuamente el desarrollo de capacidades.

Así, el objetivo general del programa Servicio Región es satisfacer la demanda de servicios requeridos para el desarrollo y fomento productivo, dentro de las capacidades y competencias de los alumnos, para contribuir a la disminución de los niveles de pobreza y, por consiguiente, mejorar la calidad de vida de la población beneficiada.

La implementación del programa se efectúa a través de una comisión ad-hoc formada por un coordinador ejecutivo en conjunto con los jefes de carrera de la Facultad de Ciencias Empresariales, a los que pueden sumarse los académicos que deseen colaborar. Esta comisión es la encargada de realizar acuerdos y convenios con organismos gubernamentales e

instituciones públicas y privadas, y de llevar a cabo el proceso de selección de localidades, instituciones, proyectos y alumnos participantes.

El criterio para la selección de las localidades en las que se efectuarán proyectos consiste en privilegiar aquellas comunas y lugares con mayores índices de pobreza en la región.

En cuanto a las instituciones, pueden postular a la prestación de servicios profesionales tanto instituciones gubernamentales como municipalidades interesadas.

La selección de estudiantes se realiza sobre la base de aquellos que realizan su seminario de título, práctica profesional, proyectos de título y habilitación profesional.

Los siguientes son algunos de los proyectos efectuados hasta la fecha:

• Participación de 24 alumnos de Ingeniería Comercial en las municipalidades de Lota, Quillón, Hualqui, Coronel, Santa Juana, Nacimiento, Chillán, Thno, Quirihue y San Pedro de la Paz, bajo la modalidad de actividad de titulación.

• En la misma modalidad, 3 alumnos de la carrera de Contador Auditor trabajaron en los municipios de Yungay, Santa Bárbara y nacimiento.

• Proyecto de título y habilitación profesional de 2 alumnos de Ingeniería Civil Industrial en las municipalidades de Florida y Quillón, y en la gobernación de Ñuble.

• Práctica profesional de 2 alumnos de la carrera de Contador Auditor en los municipios de Santa Bárbara y Chiguayante.

• También como práctica profesional, 4 alumnos de Ingeniería Comercial trabajaron en las municipalidades de Peumo y San Pedro de la Paz, y en el gobierno regional.

Hasta la fecha, el programa Servicio Región ha sido un gran éxito, razón por la cual se busca su masificación. Algunos de los resultados obtenidos son:

1. Realización de proyectos y estudios absolutamente necesarios para las municipalidades y otras instituciones, que sin el apoyo del programa habrían resultado imposibles.

2. Los alumnos participantes en el programa han podido conocer la administración pública y su cultura, aportando iniciativas emprendedoras al interior de las organizaciones.

3. La iniciativa ha abierto oportunidades laborales a los alumnos, algunos de los cuales han sido contratados por los municipios.

4. El programa ha contribuido a la formación integral de los estudiantes, desarrollando en ellos valores como la solidaridad y el aprecio por la equidad.

5. Por último, ha contribuido a mejorar la capacidad de gestión de las instituciones en que se ha llevado a cabo.

Notas

[1] *Grez Viela, J. Cazenave P., M. González S. y F. J. Gil Llambías*. «Una propuesta de selección a las universidades chilenas». Serie Documentos de Trabajo. C. P. U. Junio 1993.*

[2] *Este valor podría ser menor, aunque claramente superior a 300%.*

[3] *El formulario de las preguntas y una presentación de los resultados de la Encuesta sobre el "mechoneo" aplicada tanto a académicos como a estudiantes pueden ser solicitadas al profesor Luzio Uriarte (luriarte@uct.cl), encargado del estudio, o a los autores de este texto (ppalet@uct.cl, delamaza@uct.cl).*

[4] *De entre aquellos que mechonean, sólo el 23% piensa que tiene un fin integrador, mientras que el 40% sostiene claramente que no tiene un fin integrador.*

[5] *Aquellas relaciones y condiciones de las estructuras sociales que influyen en el desempeño económico como la cultura, la institucionalidad, las normas, la capacidad de asociacionismo, etc.*

[6] *Ver Jurgen Habermas, Teoría de la acción comunicativa, Taurus Humanidades, Grupo Santillana de Ediciones. Madrid, 1999.*

Jaime Serra, Director Programa de Internado Rural Interdisciplinario Universidad de la Frontera; Fernando Montes, Rector de la Universidad Alberto Hurtado; Violeta Arancibia, del Programa PENTA-UC, y Francisco Javier Gil, académico de la Universidad de Santiago de Chile.

Junto a Mónica Jiménez, la Directora de Asuntos Estudiantiles de la Universidad de Chile, María Eugenia Horwitz; el Director de Docencia de la Universidad Católica de Temuco, Pablo Palet; la Directora de Extensión de la Universidad Católica de Temuco, M. Dolores de la Maza, y la académica de la Universidad Austral de Chile, Ximena Rojas.

Raúl Atria, del Programa CPU, durante uno de los paneles sobre experiencias universitarias de educación para la Responsabilidad Social.

Trabajo de reflexión por universidades.

CAPÍTULO

4

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO COMPONENTE DEL CURRÍCULO TRANSVERSAL

Conversación con Fernando Montes s.j.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO COMPONENTE DEL CURRÍCULO TRANSVERSAL

Conversación de Mónica Jiménez, Líder del Proyecto "Universidad: Construye País", con el Padre Fernando Montes s.j., Rector de la Universidad Alberto Hurtado

Mónica Jiménez (MJ): Para el Proyecto: "Universidad: Construye País", la Universidad Alberto Hurtado es un referente muy importante, por la forma explícita en que la Responsabilidad Social se encuentra en sus declaraciones fundacionales y en su quehacer permanente. Nos interesa abrir una conversación, que podría ser como un testimonio de su experiencia de rector en relación con este tema de incorporar la Responsabilidad Social en el currículo transversal. Para comenzar, ¿qué es para usted el currículo transversal?

Rector Fernando Montes (FM): Nosotros tenemos dos ventajas al ser pequeñitos y nuevos; tal vez no tenemos trabas burocráticas y podemos hacer cambios con mayor facilidad. Tenemos la posibilidad de soñar.

Hablar de currículo transversal es hablar de la cultura universitaria. En la mañana, al partir el pan, uno piensa que en la noche el panadero trabajó para mí, y que estuvo ayer el molinero haciendo harina para mí, y que el campesino segó y cosechó el trigo para mí y, un tiempo antes, había arado la tierra. Es decir, es impresionante que al sentarme a comer descubro que muchos han trabajado para mí y que estar en sociedad es vivir recibiendo y dando unos a otros. Si eso es verdad en el orden material, lo es mucho más en el orden de la cultura. Cuando yo me miro a mí mismo, no puedo distinguir lo que soy por naturaleza de lo que yo soy por cultura, cómo tengo lavadas las manos, cortadas las uñas o el pelo. Me comunico con ustedes gracias a que compartimos una serie de símbolos, una serie de valores, historias y referencias comunes. Esa cultura se ha ido heredando y se fue acumulando de nuestros abuelos y bisabuelos hasta llegar al primer hombre que se irguió, al cual llevamos en el corazón y gracias a eso somos

humanos. Somos esencialmente sociales y pertenecemos a una cultura, por lo que hablar del problema de la transversalidad finalmente es hablar de la cultura. Cada familia tiene una cultura, cada orden religiosa. Por ejemplo, yo soy jesuita y somos distintos a los franciscanos y cada universidad tiene su propia cultura.

MJ: ¿Cómo se incorpora la Responsabilidad Social en la cultura de la universidad?

FM: Es sobre este punto que yo quisiera poner el acento, recordando que jamás una universidad puede dejar de proyectarse en el medio en el cual vive. Durante estos últimos días, me ha tocado trabajar y he estado leyendo a Humbolt, a Newman y su idea sobre la universidad. Me llama la atención cómo pensaron en la universidad, porque me da la impresión de que en Chile la pensamos poco. Eso me preocupa, porque compartiendo la idea de que la universidad se debe a y respeta la verdad, cada vez más percibo que cuando sueño a la Universidad Alberto Hurtado, lo hago en relación con una verdad que se proyecta en la sociedad. Es decir, proyecto la universidad en la sociedad. Para qué sirve la universidad, a quién sirve, a quién finalmente va a beneficiar.

MJ: ¿Servir a la sociedad, al país, no es una característica de todas las universidades?

FM: Me dio gusto hoy día ver en el diario El Mercurio un artículo referente a este seminario –titulado "La Responsabilidad Social entra a clases"- donde retoman una frase que hemos repetido y que era de un colegio en el que yo fui rector. Nosotros dijimos tantas veces a los alumnos, una y otra vez: "entramos para aprender, salimos para servir". En el sistema universitario chileno, la mayoría entra para aprender y sale para ganar. Eso es lo que a mí me parece interesante pensar, porque estamos metidos en una sociedad con un tipo de cultura que nos marca el alma y marca también a nuestras universidades y a nuestro trabajo. Tenemos declaraciones altisonantes que no corresponden al producto que hacemos. Si evaluáramos realmente lo que estamos produciendo de servicio a la sociedad, con referencia a lo que nosotros soñamos, veríamos que hay una distancia pavorosa. Creo que vivimos en una sociedad enfermizamente individualista. He leído ayer y oído en la radio Cooperativa a Álvaro Ballero; le preguntan quién descubrió Chile y dice que fue Álvaro Ballero. Y después, él mismo en un programa de la CTC, aparece hablando de él, Álvaro Ballero. Álvaro Ballero, un hombre que llegó a la fama, un globo que se va a desinflar sin contenido alguno. Una fama centrada en uno mismo.

Esto es complicado, porque ¿se entra a la universidad con qué sueño? ¿Qué le entrega la universidad a la cultura y qué contracultura ella propone? ¿Qué carreras son prestigiadas? ¿A dónde se van los recursos? ¿Quién establece finalmente las políticas? Porque ésa es la cultura, ése es el currículo transversal inasible que nos marca el alma y que produce los profesionales que tenemos.

MJ: Si entiendo bien, hay rasgos culturales del ambiente que influyen en la universidad y que terminan haciéndose cultura universitaria…

FM: Hay universidades donde los alumnos no se prestan los apuntes porque vivimos en una sociedad competitiva en la que hemos superado el marxismo, donde se hablaba de una lucha de clases, para hablar hoy de una lucha de todos contra todos. En lugar de valorizar realmente una cultura de la solidaridad, se destaca una cultura del éxito individual que premia a unos pocos. Entonces, ¿cómo encaramos como cultura universitaria esa realidad, esa cultura del éxito, competitiva y extremadamente material?

Además, el concepto neoliberal que inconscientemente se ha ido metiendo en nuestro modo de pensar, lo encuentro aterrador. Yo respeto el liberalismo, creo que nos ha dado a la humanidad progresos extraordinarios en el orden de la libertad, de la individuación, pero el neoliberalismo es la reducción de lo liberal a sólo lo económico. Hay historiadores liberales, hay filósofos liberales, hay artistas también y son profundamente respetados. El neoliberalismo es sólo económico, no hay un filósofo ni historiador que valga y nos reduce la vida a esa dimensión, sin darnos cuenta.

Cuando leemos el Informe de Desarrollo Humano del PNUD nos damos cuenta de que hemos dado un salto en lo material y un retroceso en humanidad. La gente no sabe su identidad, está enormemente desconcertada. Conversando con el rector de la Universidad Católica quedamos aterrados de ver el índice de suicidios de jóvenes universitarios. ¿Qué pasa, qué cultura nos envuelve y nos marca como universidad?

El currículo transversal es la pregunta radical por la cultura de mi universidad, por lo que transmito, no sólo por las declaraciones, sino por las prioridades. Cuál es la escuela que maneja la universidad. Hoy día, en el pensamiento neoliberal, todo lo que es humanista es despreciado. ¿Cómo se reparten los fondos de CONICYT, qué se valora? El FONDEF, ¿qué tipo de indicadores nos exige? Nos dificultan enormemente quebrar una cultura opresiva y despersonalizante, hipereconomicista, que nos puede ayudar a dar un paso adelante y destruir el alma.

MJ: ¿Y cómo lo hace la Universidad Alberto Hurtado para contrarrestar esa cultura neoliberal que se cuela por todas partes?

FM: La universidad se debe a la sociedad y debe soñar con una sociedad donde las injusticias se quiebren, donde podamos ser finalmente más humanos, más felices y, al mismo tiempo, progresar en lo económico.

Nosotros en la universidad para trabajar la cultura universitaria tenemos varias dimensiones. A mí me parece extremadamente importante el discurso oficial y los signos. Aunque soy rector de una universidad pequeña, hoy estoy aquí porque me parece esencial que mi comunidad universitaria vea y sienta que esto es esencial, que no se trata de algo que uno dice, sino que cree que es el alma de la cultura que quiere irradiar, trasudar, que se respire y se viva.

En ese discurso, he tenido cuidado siempre que hablo de la declaración de misión de la universidad. No somos el Hogar de Cristo. El problema que yo tengo como universidad con el nombre Alberto Hurtado es que el Hogar de Cristo nos expropió al padre Hurtado. La universidad procura formar profesionales, hombres y mujeres, que combinen la excelencia académica, porque somos ante todo una casa académica, con una firme visión ética de servicio a los demás, capacitados para seguir formándose. Formar para la solidaridad con los más necesitados, para contribuir al desarrollo de todo el hombre y todos los hombres. En el discurso inaugural, que para nosotros marca el sueño, decíamos que esperamos formar hombres y mujeres colaboradores de Dios, pero que comprendan su profesión como una misión y posibilidad de servicio; que comprendan que existen para los demás.

Es también importante que nuestros profesionales tengan la genialidad de crear medios que correspondan a nuestra realidad social, económica y étnica para que no se constituyan en factor de alienación. Yo estoy escandalizado de los profesionales chilenos en muchas ramas. Lo he dicho muchas veces, hemos ido a estudiar a otros países, pero volvemos trayendo las recetas. Nos sabemos los nombres de Orlando y Miami de memoria y nunca hemos pisado una población en Chile. ¿Qué profesional puede ser ése para nuestro país?

Yo he criticado a los economistas -a los cuales respeto- y he dicho que me escandalizaba ver que en el Banco Central, en el departamento de estudios, a veces hay reuniones en inglés entre profesionales chilenos. Eso lo encuentro de nuevos ricos y acomplejados. Cómo hacerles sentir que pertenecemos a una cultura, que nos enriquecemos con los demás pero

que, al mismo tiempo, somos capaces de ser geniales y crear novedad con un alambrito, porque no tenemos la última tecnología y tenemos que reemplazarla.

Los egresados de estas aulas tienen que tener una verdadera pasión por la justicia, procurando crear con todo su empeño una sociedad más justa, más solidaria y humana. Esto es lo que yo quisiera que al pasar el umbral de la universidad se respirara. Y el currículo transversal es ese aire, es eso lo que marca, cuando de alguna manera los profesores lo recuerdan, se oye en el casino o lo dice el rector cuando habla a la universidad.

En fin, necesitamos profesionales libres para buscar, decir y vivir la verdad. No puede haber sociedad justa y desarrollada construida sobre el engaño, la deshonestidad y la corrupción. Por eso, inauguramos la universidad conscientes del hiato que existe en Chile entre la pobreza extrema y la posibilidad de estudiar. Fui al lugar más pobre de Santiago, lo recorrí porque, como dije en mi discurso inaugural, los pobres más pobres jamás podrán entrar. La brecha es tan atroz y la injusticia es tan grande que ellos ya no recibieron cuando eran chicos el pan que los capacite para estudiar. Pero por lo menos quise que su pobreza entrara a través de mis pupilas y su voz fuera mi voz. Pedir a profesionales que de alguna manera se hagan cargo de los problemas de la sociedad.

MJ: ¿Es suficiente el discurso y el testimonio de las autoridades para impregnar una cultura universitaria que asume su Responsabilidad Social con los valores de la justicia, la solidaridad, etc.?

FM: Aparte del discurso oficial de la universidad, están las estructuras mismas. Nosotros tenemos tres cosas que me gustan. La primera es una Vicerrectoría de Integración que vela porque la formación académica esté unida a una formación humana y social, que haya programas, actividades y que parte de ella forme a los profesores nuevos. Nos damos cuenta de que si queremos generar un ambiente en que se exude desde las paredes, todos tenemos que construir un proyecto. Eso significa que yo no puedo contratar a un profesor si no le cuento cuál es el proyecto y si no entra a soñar con nosotros. Esta vicerrectoría tiene tal dimensión y es una estructura.

En segundo lugar, tenemos un Centro de Reflexión y de Acción Social, que nos permite generar acciones donde puedan trabajar los jóvenes y no sólo que sean experiencias, sino parte de su vida. Por ejemplo, hay cosas pequeñas como que en Ingeniería Comercial hemos creado un banco donde la universidad pone un poco de plata, que es que como el banco de los pobres, para que los jóvenes desde el comienzo de su carrera sepan

evaluar proyectos de modo que esa dimensión esté metida en el alma de su profesionalidad.

Una tercera actividad que tenemos es el Centro de Ética, donde estamos luchando, en parte, contra la propia tradición católica, porque parte de la tradición de la Iglesia ha reducido la ética a lo meramente sexual o familiar, lo que me parece gravísimo. Hoy día yo digo en Chile que una señora es inmoral y todo el mundo dice que tiene varios maridos. A nadie se le ocurre pensar que le paga mal a sus empleados, y es mucho más grave eso que una debilidad que puede ser muy humana. El Centro de Ética está en el alma de nuestra universidad y el CREAS, Centro de Reflexión y Acción Social, es parte de una estructura que esperamos podamos desarrollar.

MJ: Además del discurso oficial y crear estructuras adecuadas, ¿qué otro recurso utiliza la Universidad Alberto Hurtado para desarrollar su propia cultura de Responsabilidad Social?

FM: Darles a los profesores ciertas normas claras para su docencia y su investigación. Yo me permito leer alguna cosa sobre criterios de investigación como, por ejemplo, los principios que la deben regir. Uno que para mí es esencial es el problema de la pertinencia social. Yo he tenido grandes dificultades con doctores y economistas que piensan la carrera académica sólo en forma personal y por lo tanto la investigación la hago donde puedo publicar en una revista en Estados Unidos para que yo aparezca en los índices como investigador. Les importa un bledo si es pertinente o no para Chile, para la pobreza. Esto es gravísimo porque no tenemos derecho a botar el poquito recurso que tenemos para la investigación. La centralidad de estos principios debería generar un sello internacional propio ante la sociedad y ante el resto de la comunidad académica. Con lo anterior se hace explícita la convicción de que la universidad debe ser socialmente relevante teniendo como referente primero la sociedad. No somos un lugar de caridad, somos un centro académico, y cuando digo que es católica y jesuita esos son adjetivos. El sustantivo es universidad, donde hay pluralismo, donde tenemos que respetar las cátedras, pero el adjetivo es importante en la línea de pertinencia social.

Otro nivel importante son ciertas experiencias sociales que tratamos de incentivar. Hay un número muy importante de muchachos que están haciendo experiencias muchas veces gerenciadas por ellos mismos y a los cuales estamos apoyando.

MJ: En síntesis, ¿cuál es para usted el desafío que tiene hoy en Chile la universidad, desde la perspectiva de la Responsabilidad Social?

FM: En dos palabras; yo creo que este país chiquitito, apartado del mundo, hoy tiene una posibilidad fabulosa de dar un paso del subdesarrollo al desarrollo. Tenemos la posibilidad fantástica de llegar al progreso, pero sin perder el alma. Yo creo que la Responsabilidad Social de la universidad no es sólo formar profesionales de primera, incluso la profesionalización excesiva puede ser extremadamente peligrosa; se trata de prestar el servicio para que esta sociedad se desarrolle integral, material y espiritualmente. Esto es tarea y sueño de nuestra universidad.

Cuando se refiere a transversalidad, se habla de imponderables. En la reforma educacional, cuando se quiere decir que algo es muy importante y no encuentran cómo meterlo en el programa, lo hacen transversal. El peligro es que lo transversal desaparezca y nadie lo toque ni lo vea. Por eso, es tarea prioritaria de las autoridades y de los jefes de departamento transmitir la transversalidad, que es un espíritu y un alma que uno quisiera compartir con la universidad.

CLAUSURA

Gracia Navarro Saldaña
Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción

Estamos dando término a este seminario en el cual hemos reflexionado, compartido experiencias y aprendido de ellas. Por esto, muchas gracias a cada uno de ustedes.

Conocimos experiencias para enriquecer el concepto de educación para la Responsabilidad Social; exploramos en los distintos ámbitos donde el ciudadano educa su Responsabilidad Social -familia, escuela, iglesia, medios de comunicación, empresa, partidos políticos, entre otros-, y compartimos experiencias docentes de las universidades que participan en el Proyecto "Universidad: Construye País". Así también, contamos con la participación de universidades que aún no se han integrado a nuestro programa, a quienes agradecemos su presencia e invitamos a trabajar juntos en torno al tema. Pudimos apreciar la sabiduría con que el padre Montes enfrenta la misión formativa desde la Universidad Alberto Hurtado, en la que se incluye la Responsabilidad Social como programa transversal; vimos el cariño, respeto por las personas, Responsabilidad Social y rigor científico que hay en la experiencia del proyecto PENTA de la Pontificia Universidad Católica; el valor que la Responsabilidad Social tiene para la Universidad de Santiago, reflejada en su experiencia en la selección y mantención de estudiantes, basados en criterios de equidad y calidad.

Quiero dar las gracias a las autoridades de la Universidad de Concepción quienes, con su apoyo, contribuyeron a la realización de esta actividad, así como han contribuido al estudio sistemático del tema a través de su institucionalización. Agradecer también a mis colegas del equipo de gestión del Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social Universitaria y, en especial, en representación de ellos, a la profesora Cecilia Collado y a Ana María Sanhueza, nuestra secretaria.

Creo que nos vamos con dos importantes desafíos relacionados con nuestro perfeccionamiento personal, interpersonal y profesional. El primero implica prepararnos cada día más para ejercer de manera congruente nuestra Responsabilidad Social, no sólo en el ambiente público y en los grandes temas, sino también en el ambiente más privado y en lo cotidiano:

en la familia, en la clase que impartimos, en el barrio en que vivimos. La segunda implica asumir el compromiso y, si es necesario, la preparación, para investigar desde la interdisciplina, generar conocimiento en el tema y validar propuestas efectivas para formar profesionales motivados, comprometidos y preparados para ejercer su Responsabilidad Social, es decir, el compromiso con una línea sistemática de estudio de la Responsabilidad Social.

Finalmente, agradecer a José Manuel, Mónica, Catalina y Carolina, por todo el trabajo realizado y porque con su esfuerzo y el nuestro se pudo lograr un trabajo conjunto y cooperativo entre dos instituciones, Participa y Universidad de Concepción, para concretar el seminario que soñamos en Castro: "Educando para la Responsabilidad Social: la universidad en su función docente".

María Inés Solar
Directora de Docencia, Universidad de Concepción

Estimados líderes del programa de Responsabilidad Social, académicos, académicas, estudiantes participantes en este seminario:

Deseo expresar a todos ustedes el reconocimiento de nuestra universidad por el importante trabajo que han desarrollado en estos dos días de debate, de reflexiones e intercambios de ideas relacionadas a situaciones problemáticas aún no resueltas en nuestra sociedad, como son la pobreza, la violencia, la falta de equidad social y marginación de importantes sectores sociales de la comunidad.

El escenario que hoy estamos viviendo, cargado de contradicciones, de desconfianzas, de pérdida de la capacidad de diálogo, de comuni-

cación, deben motivarnos a reflexionar si es ésta la sociedad que queremos, en qué medida cada uno de nosotros asume la responsabilidad y creamos las condiciones humanas que nos permitan aceptarnos y valorarnos en nuestras diferencias y cómo asumimos el desafío de unirnos a este hermoso y vital Proyecto "Universidad: Construye País".

El siglo que enfrentamos y la sociedad del conocimiento, de la información en que nos toca vivir, plantea nuevas demandas, requerimientos y desafíos para quienes asumimos la formación de profesionales. El cambio, la innovación, la búsqueda de calidad en los procesos formativos, orienta los nuevos procesos y reformas curriculares y se abren posibilidades para recuperar lo que ha sido la formación y el desarrollo de la persona, recuperar la prioridad de la formación ético-valórica, el trabajar colaborativamente, el generar prácticas de Responsabilidad Social en la sociedad globalizada, desarrollar proyectos y actividades prácticas que promuevan el altruismo.

Las instituciones de Educación Superior han tenido que repensar su misión, su razón de ser, su visión de futuro y replantearse cuál es su contribución al desarrollo de su región, de su país. Así también, nuestra universidad hace una apuesta por la modernización, por focalizar sus acciones e inversión a programas académicos y de servicios y define como áreas de temáticas prioritarias el desarrollo cultural y artístico, el proceso de regionalización y modernización del Estado, el desarrollo productivo y crecimiento económico, el fortalecer su eficiencia interna, pero también define el área del desarrollo humano y social, con el propósito de mejorar la calidad de vida y contribuir a disminuir la pobreza.

Compartir las visiones y sueños acerca del rol que debe asumir la universidad en la sociedad conlleva reflexionar y comprometerse con los nuevos desafíos; trabajar en el propio crecimiento personal para conocer a los demás, y despertar nuestra solidaridad y espíritu de cooperación, desencadenando procesos de cambio que nos permitan a todos ser partícipes y responsables en la sociedad de la cual formamos parte y poder transformarla, disfrutando y creciendo desde el diálogo.

En esta nueva jornada, se ha debatido sobre cómo entender la educación para la Responsabilidad Social y el rol que compete a los diversos actores sociales. Se han intercambiado experiencias diversas y enriquecedoras, y se ha reflexionado sobre las propuestas presentadas.

Se ha ampliado nuestro conocimiento sobre el tema y desde ahora asumimos que la Responsabilidad Social se desarrolla y es el resultado de

factores biológicos, cognitivos, afectivos y ambientales, como la educación, las interacciones personales, la experiencia vital.

Su desarrollo requiere del logro de ciertas tareas, de ajustes conducentes a una autonomía responsable y que se va logrando gradualmente en las distintas etapas de la vida.

Agradezco a cada uno de ustedes su valioso aporte, su entrega y compromiso. Quedan muchas tareas por realizar, pero se ha emprendido un camino que gracias a ustedes se ha hecho realidad y ha seguido creciendo y concretándose en nuevos desafíos.

Se ha concluido con éxito otra nueva jornada, y cada uno de vosotros regresará a sus hogares y lugares de trabajo con nuevos aprendizajes, nuevas interrogantes, nuevas metas y nuevos sueños.

Muchas gracias por vuestro aporte y compromiso.

Mónica Jiménez de la Jara
Líder del Proyecto "Universidad: Construye País"

Voy a reiterar los agradecimientos a la Universidad de Concepción porque para nosotros ha sido una experiencia extraordinaria y maravillosa realizar este seminario en conjunto. Ha sido genial que exista la vía electrónica y el teléfono para coordinarnos, lo que ha sido una muestra de cómo se puede hacer un trabajo cooperativo. Agradecer la oportunidad nos muestra futuro. Ya habíamos tenido una experiencia con la Universidad Católica de Valparaíso el año pasado y ahora con la Universidad de Concepción.

Yo estoy muy impresionada de tres elementos que son fundamentales y que engloban todo lo que hoy día ha ido saliendo en relación a aprendizajes, a incorporaciones y a qué es lo que vamos a hacer.

Lo primero que creo ha quedado clarísimo en la exposición del padre Montes es que un tema como éste supone visión, supone una mirada a largo plazo, tener horizontes, tener sueños, ambiciones, declaraciones, tener ganas y motivación de que las cosas pueden ser distintas. Encuentro que hay una energía y fuerza espiritual que nos hace soñar y los sueños son vitales para poder concretar. Se ha validado la palabra "sueño" y esa energía espiritual que se requiere para que las cosas sucedan; se ha validado también el tener ese horizonte que creo hemos reforzado, que nuestro concepto de Responsabilidad Social ha cambiado y cada día tiene más carne, más claridad -lo que no impide que pueda ir teniendo más y más. O sea, cuando hoy hablábamos de Responsabilidad Social externa e interna, eso ya tiene más lucidez y sabemos a lo que nos estamos refiriendo y se van incorporando más elementos. Cuando hablamos de la vida cotidiana y de esta realidad macro, y nos hacían ver ciertas decisiones que se toman a nivel nacional que son terriblemente contrarias a la Responsabilidad Social e injustas. Así, están las dos dimensiones, de preocuparnos de los temas estructurales y tener la lucidez para ver lo que hay detrás de las decisiones de Estado, de gobierno o de políticas privadas, pero, al mismo tiempo, que no nos quedemos ahí, que hay una vida privada iluminada por estos principios.

Lo otro que creo ha quedado muy claro es el tema de la cultura, ya que no sacamos nada con tener misión y horizonte si eso no se hace cultura. "Hacerse cultura" significa que nos impregne, que nos traspase, que nos convierta y significa que la vida empieza a ser distinta entre nosotros. Creo que hoy quedaron claros los conceptos de misión, visión, horizonte y cultura. Cuando se habla de la cultura de las organizaciones, es decir, que nosotros empecemos a hacer un conjunto de prácticas nuevas y reformular prácticas antiguas o crear nuevas donde esta nueva forma de ver se impregne y se haga carne.

También ha quedado claro que no basta la visión ni la cultura y que se necesita la estructura. En este tema han ido saliendo una serie de ideas que pueden ser estructuras, desde incorporar en la forma de selección la bonificación de las notas del colegio hasta que la docencia cambie creando unidades y cursos, certificados, nuevos liderazgos de los académicos, nuevas formas de abordar la formación de los estudiantes para que ellos sean

los protagonistas. Docencia y metodologías que cambien. Vimos en el video de Violeta Arancibia cómo ha ido cambiando la forma de enseñar de esos profesores cuando se encuentran con niños talentos y cómo nuestros propios alumnos necesitan que nosotros cambiemos para que realmente la docencia que entregamos sea diferente. Cambiar la gestión y la forma como convivimos dentro de la universidad, la forma como nos vinculamos y valorizamos y finalmente nos evaluamos para que estos elementos estén puestos también ahí. Una investigación se valora más si nos aporta soluciones a nivel nacional que otra que nos aporta reconocimiento internacional para poder estar en los congresos internacionales. Es un cambio de mirada y de observador. Vamos re observándonos y observando la universidad, lo que es valiosísimo.

Al cambio de estructuras se suma el ir completando el concepto de comunidad universitaria, al no dejar fuera a funcionarios, académicos y estudiantes. Es retomar el concepto de comunidad universitaria que se junta para recuperar un sentido y mirar al futuro y al lugar donde está inserta. Ha sido maravilloso lo que mostró la Universidad de La Frontera con sus prácticas rurales. Agradecerle a todos los que han ido presentando sus experiencias porque todas fueron útiles y nos hablaron de cómo ir caminando.

Realmente se han validado estas dos instancias de encuentro que este Proyecto ha generado, que son las reuniones del mes de enero, donde nos juntamos un grupo más pequeño para darle la planificación y orientación, y este seminario, donde participamos más ampliamente y debemos ir logrando ser multitudes. Después sería maravilloso hacer un congreso, una reunión donde seamos muchos los interesados en participar, incluso pagando cuota de inscripción.

Me voy feliz y muy contenta porque si nosotros no conseguimos financiamiento, sabemos que la Universidad de Concepción, que se ha lucido con la forma y el contenido de llevar la Responsabilidad Social, puede convocarnos y el resto de las universidades se pueden ir metiendo al MECESUP, lo que es mi máxima aspiración y espero que resulte, ya que es nuestro próximo paso. Mientras tanto pueden ir saliendo otros proyectos. Christian Torres, del Ministerio de Educación, se fue muy contento porque queremos presentar un proyecto al FDI para poder hacer un gran encuentro de todos los jóvenes que han participado en el Premio AZUL y en los programas del FDI del Ministerio y poder juntarlos a fin de año, al menos a dos de los líderes de los proyectos. Sería maravilloso reunirlos para que se conozcan y para que re conceptualicen sus experiencias en Respon-

sabilidad Social. Éste debe ser un proyecto presentado por estudiantes, no por universidades ni académicos, por lo que reto a los estudiantes que están aquí para que podamos presentarlo.

Así irán saliendo más proyectos con las tesis regionales y seguiremos sumando universidades, ideas e iniciativas para que el programa "Universidad: Construye País" cada día tenga más fuerza y podamos realizar un congreso. Muchas gracias a todos ustedes, nos vamos rejuvenecidos, re inspirados y mucho mejor de lo que llegamos.

Gracias.

Autoridades durante el acto de clausura del Seminario «Educando para la Responsabilidad Social: La universidad en su función docente».

Vista general del público asistente.

Estamos caminando en un nuevo siglo, y las antiguas preguntas de la sociedad exigen respuestas adecuadas a los nuevos tiempos. Tiempos en los cuales ocurren transformaciones políticas y sociales que alteran las escalas con las cuales se miden el tiempo y el espacio, el impacto de hechos y sucesos.

De esta manera, los avances tecnológicos en las comunicaciones y la globalización de modelos organizacionales, tanto económicos como culturales, han generado el desafío de adecuar las estructuras con las cuales hemos ordenado nuestra sociedad; siendo el desafío que se nos presenta más íntimamente, el de re-formular lo que entendemos por Responsabilidad Social.

El cambio directo que ha generado la transformación de escala es que las consecuencias de nuestros actos no sólo se circunscriben a nuestro grupo más cercano, sino que impactan en una mayor cantidad de lugares, a una mayor cantidad de personas y a través de una mayor cantidad de tiempo.

Es por esto que la universidad se convierte en el espacio ideal para coordinar un trabajo destinado a generar prácticas de Responsabilidad Social en la sociedad. Al ser la encargada de la formación de las elites intelectuales de una sociedad, ella tiene la oportunidad de formar a estos futuros profesionales para que asuman la Responsabilidad Social en una sociedad globalizada.

Hemos avanzado ya tres años en este sueño, juntándonos y compartiendo nuestras particulares visiones acerca de la universidad y su rol en la sociedad. Pero sólo es el comienzo del camino, ya que nuevos desafíos se plantean en el futuro, nuevos proyectos, nuevas visiones, destinadas a concretar una forma de hacer universidad que responda a las necesidades particulares de nuestra sociedad y que se haga responsable del futuro de ella.

PARTICIPA
EDUCACIÓN Y DESARROLLO

AVINA