

La formación para el compromiso social como trayectoria vital y liberadora. Configuración y alcances del Modelo educativo de una universidad jesuita mexicana Training for Social Commitment as a Vital and Liberating Trajectory. Configuration and Scope of the Educational Model of a Mexican Jesuit University

Oscar Bahena Nava
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MORELOS, MÉXICO
oscar7bahena@gmail.com
<http://ORCID:0000-0002-9760-6521>

Elisa Lugo Villaseñor
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MORELOS, MÉXICO
elisa@uaem.mx
<http://ORCID:0000-0002-6298-4565>

Cony-Brunhilde Saenger Pedrero
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE MORELOS, MÉXICO
conysaenger@yahoo.fr
<http://ORCID:0000-0001-9555-1726>

RESUMEN

Este documento tiene como propósito presentar algunos resultados y hallazgos que forman parte de un estudio más amplio. El objetivo de la investigación fue conocer el enfoque, las características y los procesos inherentes a un Modelo universitario centrado en el compromiso social. Este análisis utilizó el método hermenéutico dialéctico para abordar el entramado problemático desde una perspectiva sistémica y compleja de la realidad. Se utilizaron entrevistas para recabar los datos y diferentes técnicas para el tratamiento de los mismos. Como resultado se obtuvieron cinco dimensiones que permitieron elaborar una herramienta analítica que facilitó la valoración cualitativa del Modelo educativo en estudio y facilitó la comprensión de algunos rasgos característicos y su enfoque. Se concluyó que la propuesta contenida en el proyecto de formación se fundamenta en el desarrollo de trayectorias de vida centradas en la formación y acción social, edificadoras de personas de excelencia y orientadas a la construcción de una sociedad más humana, más justa, solidaria, inclusiva y pacífica; esto permite aseverar que dichas trayectorias también pueden denominarse liberadoras.

Palabras clave: compromiso social universitario, responsabilidad social universitaria, formación, proyecto de vida, trayectoria vital liberadora

ABSTRACT

The purpose of this document is to present some results and findings that are part of a larger study. The objective of the research was to know the approach, characteristics, and processes inherent to a university model focused on social commitment. This analysis used the dialectical hermeneutic method to address the problematic framework from a systemic and complex perspective of reality. It used interviews to collect the data and different techniques for their treatment. As a result, a set of five Dimensions allowed the elaboration of an analytical tool that favored the qualitative assessment of the Educational Model under study as well as the understanding of some characteristic features and its approach. The conclusion is that the proposal contained in the training project is based on the development of life trajectories focused on training and social action, forming people of excellence and oriented towards the construction of a more humane, fairer, supportive, inclusive, and peaceful society; this allows us to assert that these trajectories can also be called liberating.

Keywords: university social commitment, university social responsibility, training, life project, liberating life trajectory

INTRODUCCIÓN

Durante mucho tiempo la Universidad se hizo cómplice de un sistema de producción y consumo hegemónico que la llevó a priorizar la mercantilización, la empleabilidad y la tecnologización al servicio de intereses empresariales y políticos en detrimento de su inherente vocación social y democrática (Yurén y Arnaz, 2017; Clark, 1996; Wittrock, 1996). De esta manera, las Instituciones de Educación Superior (IES) no podían aportar respuestas pertinentes a la crisis de insostenibilidad planetaria que cada vez se agravaba más (Vallaey, 2019). Fue hasta la última década del siglo XX que se dio origen a una política de Responsabilidad Social Universitaria de tintes globales; sin embargo, las iniciativas que durante algunos años se llevaron a cabo devinieron en prácticas de corte empresarial que respondían a intereses de quienes financiaban los proyectos, más que a la renovación de la vocación social de la Universidad. Dichas prácticas dieron paso a vicios tales como el extensionismo y la implementación de proyectos sociales, desarticulados éstos tanto de los procesos de formación e investigación como de la gestión universitaria en general, lo que redundaba, en muchos casos, en la mera simulación (Saenger y Bahena, 2020; Vallaey, 2019; Vázquez, 2019; URSULA, 2018; Didou-Aupetit, 2014).

No fue sino hasta principios del siglo XXI que se originaron algunos movimientos de Responsabilidad Social Universitaria con una identidad específicamente latinoamericana, pretendiendo dar respuestas eficaces a la crisis humanitaria y ecológica propia de la región y superar lógicas mercantilistas. Son dos las propuestas latinoamericanas que han trascendido como modelos que han buscado innovar la educación superior de la región, centrándose en la RSU como articuladora de una gestión integral y transversal de todos los impactos sociales y ambientales de las IES. El propósito de estos dos modelos ha sido que esta perspectiva permee el ser y quehacer de cada IES innovando, prioritariamente, todos los procesos de formación e investigación desde un enfoque de desarrollo humano integral y comprometiéndose con un posicionamiento ético-político solidario. Una de las propuestas es la promovida por Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA)

y, la otra, por la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL) (Vallaey, 2020; Saenger y Bahena, 2020; Vallaey, 2019; Romo, Gallardo e Higuera, 2016; Vallaey, 2014; Gargantini, 2014; Parra, 2007).

Hay que señalar que la AUSJAL siempre ha asociado la noción de Compromiso Social a la implementación de las políticas de RSU como parte de su identidad institucional y poniéndolo al centro de sus proyectos formativos, como característica muy propia de su visión y misión educativa (Saenger y Bahena, 2020; Cuevas de la Garza, 2019 y Parra, 2007). El compromiso social universitario es la concreción de una concepción humanista de la educación, ya que reconoce y promueve la dignidad inalienable de la persona humana, prioriza las problemáticas éticas y fomenta la justicia social incluyendo la mitigación de la pobreza de su entorno, y hay quienes proponen que debería ser considerado un indicador irremplazable para evaluar la calidad educativa (Cuevas de la Garza, 2019; Patiño, 2012; Ortega, 2007; Parra, 2007). Por otro lado, algunos autores coinciden en pensar la formación para la responsabilidad y el compromiso social como un proceso de conformación de ser y pensar, en el cual se integran elementos cognitivos, psicoemocionales, actitudinales, éticos, axiológicos y prácticos que han de ser puestos al servicio del bien común con una perspectiva de justicia y solicitud por el otro, en especial por los más vulnerables (Vallaey, 2020; Yurén y Arnaz, 2017; Martí-Noguera, 2015).

Llegando aquí, es importante señalar que los elementos mencionados en el párrafo anterior introducen ya a la concepción de formación como conformación o configuración del ser y pensar, por tanto, a la formación como generadora de proyectos y trayectorias vitales. En este tenor, la formación mediada aportaría su capacidad sistematizadora de un tipo muy específico de mediación sociocognitiva con objetivos educativos, “sostenida por valores y proyectos compartidos” (Yurén y Alberó, 2016, p. 38). Mientras que la perspectiva centrada en la persona que se forma ofrece a este propósito espacios de autoformación y autotransformación “utilizando los recursos humanos y materiales a su alcance [y] con su actividad, contribuye, aunque sea de manera modesta, a la transformación del mundo social y cultural que habita” (Yurén y Alberó, 2016, p. 40).

Lograr este tipo de formación de “proyectos compartidos” y a la vez con espacios para la autoconfiguración personal con proyección social pide, necesariamente, suscribir la definición de modelo educativo que, además de ser una construcción teórica bien fundamentada, facilite “un cauce de acción [aunque] su concreción en un proyecto curricular en una institución dada es compleja e implica no sólo la tarea de ‘implantación’ del mismo, sino un cambio sistémico en la organización educativa” (Díaz Barriga, Martínez y Cruz, 2011, p. 1).

El párrafo anterior deja claro que existe una dimensión teórica, ideal, prototípica, y otra real, concreta, actuante en una propuesta educativa innovadora y transformadora. El criterio de concreción es el trampolín que moviliza de una dimensión puramente teórica e idealista a la dimensión de una praxis coherente. El modelo educativo como construcción teórica, aun en su concreción como proyecto curricular sería, entonces, la trayectoria ideal reguladora, “esa trayectoria pensada para ‘todos’ ...el proyecto formativo orientador” (Nicastro y Greco, 2012, p. 43). También se le puede llamar proyecto de vida colectivo en su calidad de configuraciones mentales-actitudinales complejas y abstractas que, en principio, es concebido igual que el proyecto de vida individual como una construcción teórica (D’Angelo, 2003), o bien, como una narrativa significativa de la existencia (Aragay, 2015).

La trayectoria real, entonces, sería la concreción de la trayectoria ideal o proyecto de vida ya sea individual, grupal o colectivo que trascendería su cualidad previsor y devendría en procesos de conformación de sujetos autónomos capaces de forjar su propia realización humana en todos los campos de su vida y no sólo en el profesional. De esta forma, las trayectorias pasan de ser estructuras psicoafectivas de sentido y reflexiones sobre la experiencia vital a la solución de conflictos en la vida real, la implementación de estrategias de superación reconfortantes y al entusiasmo por el conocimiento como esencia del sentido de la vida. En otras palabras, la trayectoria real integra en la vida cotidiana las diferentes relaciones que abarcan las áreas vitales, la construcción de la identidad, habilidades, competencias y los valores fundamentales del individuo y los grupos sociales (D’Angelo y Arzuaga, 2019; Viniegra, 2016; Aragay, 2015; Druet, Chan y Sevilla, 2014).

Nicastro y Greco (2012) conciben la trayectoria educativa como recorrido y como acompañamiento. Como recorrido, en la trayectoria están implicados desde los directivos hasta las familias, cada uno en su lugar, de tal forma que participen en la concreción de la educación y formación en un entorno institucional y, de acuerdo con Greco (2015, p. 155), “las trayectorias se producen porque un conjunto de gestos, de procesos, de organizaciones de tiempos y espacios, palabras y pensamientos en conjunto, tienen lugar”. Por otro lado, la trayectoria educativa como acompañamiento se asume como un proceso de reconocimiento del actor educativo en formación en el aquí y ahora, pero con una mirada prospectiva abierta no limitada, trascendiendo de esta forma el enfoque en resultados deshistorizantes registrados en un determinado perfil o currículum personal. De acuerdo con estas autoras, este tipo de acompañamiento abre espacios para pensar crítica y creativamente, para la escucha activa, la reflexión introspectiva y autotranscendente, la convivencia democrática y el trabajo colaborativo.

En cuanto a algunos estudios sobre trayectorias, parece que el constructo trayectoria escolar aún es común en las IES mexicanas. Este tipo de trayectoria tiende a ser muy reduccionista, ya desde la elección del término escolar se puede prever una limitación de variables que no responde a un enfoque de formación integral. De acuerdo con algunos estudios la trayectoria escolar tiene dos características: 1) se refiere al tránsito por las instituciones, pero únicamente de los estudiantes, nunca incluye a docentes mucho menos a otros grupos de interés, y 2) prioriza lo académico, atribuyendo generalmente los éxitos, rezagos o fracasos de los estudiantes universitarios a la trayectoria escolar previa por encima de variables como la economía familiar, la educación de los padres y el sexo, aunque se reconozca que de alguna manera dichas variables impactan en las trayectorias de los estudiantes (Ortega, López y Alarcón, 2015; González-Lizárraga y Andrea, 2015; López y Jácome, 2015; Yáñez y González-Lizárraga, 2015; López, Estrada y Aguilera, 2015). Aun el estudio de trayectorias de egresados de una universidad también mexicana, ha sido abordado sólo desde la relación de sus resultados académicos con la obtención de trabajo y su educación continua (Méndez, 2015).

Más allá de las variables específicas, el entramado problemático parece tener un origen común: la disociación entre educación y desarrollo humano integral. Peor aún, existe evidencia de que en algunos sistemas de educación media superior se adolece de estrategias intencionales para el acompañamiento de los estudiantes, de tal forma que éstos carecen de los conocimientos y habilidades que se requieren para elaborar un proyecto de vida en el que se implique su trayectoria educativa. En muchos casos esto afecta su ingreso y permanencia en la universidad (Díaz-Garay, Narváez-Escorcia y Amaya-De Armas, 2020). No obstante, se puede mencionar un problema menos teórico y más agravante que atraviesa toda esta cuestión: las desigualdades que aún prevalecen en el acceso a la escolaridad superior en México, el cual está reservado a una minoría, siendo los jóvenes pertenecientes a grupos sociales pobres y marginados los más afectados (Casillas, Chain y Jácome, 2015). De aquí la necesidad de propuestas educativas realmente inclusivas y emancipatorias.

Ahora bien, si, como se ha expuesto en este apartado, los modelos de responsabilidad y compromiso social universitario son proyectos formativos de carácter contextual y participativo que generan espacios y tiempos facilitadores y promotores de trayectorias educativas vitales-integrales, también existe un amplio trecho cualitativo y cuantitativo entre lo ideal y lo real; entre la propuesta, el modelo y la praxis. De eso da cuenta Vallaeys (2019 y 2020), quien sostiene que la tarea de la educación superior de formar sujetos e instituciones con responsabilidad social solidaria debería de ser una política de gestión integral y transversal. Esta tarea ha sido muy difícil también en las IES de diversos países que participan en URSULA. Aún son pocas las IES que se han comprometido en el proceso y menos las que han realizado transformaciones sistémicas significativas (Vallaeys, 2020; Vallaeys, 2019; URSULA, 2018).

Por otro lado, en algunas universidades centradas en un Modelo de Compromiso Social Universitario se encontró que la motivación u orientación al compromiso social de los estudiantes había sido propiciada principalmente por algunos profesores en el contexto áulico y no referían si otros espacios o procesos formativos les influían de forma significativa en ese rubro; esto develó una falta de articu-

lación significativa de la propuesta formativa. En consecuencia, se realizó un estudio, también interinstitucional, al profesorado, el cual reveló una concepción diversificada acerca del compromiso social, pero sí se coincidía en disociar el compromiso social de la necesidad de promover cambios estructurales. Como dato a destacar, algunos profesores declararon que experimentaban gran dificultad a la hora de promover este tipo de formación en la práctica docente. Todo esto reveló la necesidad de una mejor formación del profesorado y los estudiantes en lo que al compromiso social se refiere (Cuevas de la Garza, 2019).

Para ir cerrando, en este apartado se ha destacado la existencia de propuestas educativas que promueven, en la dimensión personal, la formación en todas las etapas de la vida desde un aprendizaje situado y participativo, confiriendo suma importancia al fortalecimiento de la identidad personal, el desarrollo socioafectivo y el sentido de vida. En la dimensión social, promueven el pensamiento crítico, la reflexión ética y la necesidad de asumir un verdadero compromiso con su comunidad (Viniegra, 2016; Druet, Chan y Sevilla, 2014; Díaz-Barriga, 2006). Esas características, *per se*, ponen a la vista una concepción integral de la formación que encuentra en la construcción conjunta de proyectos vitales y el acompañamiento de trayectorias su piedra angular, su columna vertebral. Un tipo de formación que promueve un desarrollo personal reflexivo, creativo y emancipatorio que impele a comprometerse en la transformación social, trascendiendo así la satisfacción de la propia realización (Aragay y Menéndez, 2015; Aragay, 2015; D'Angelo, 2003). Para cerrar la idea, se puede hablar de una trayectoria formativa de corte liberadora suscribiendo el pensamiento de Paulo Freire, siempre y cuando se asuma un posicionamiento ético político solidario con los más vulnerables; se adopte una actitud dialógica, reflexiva y crítica en la generación de saberes y análisis de la realidad, y se ponga en camino una praxis orientada al logro de un mundo más justo y humano (Moreira y Carola, 2020; Berisso, 2017; Carreño, 2010).

Finalmente, fundamentados en esta exposición y atendiendo a la definición que proponen Saenger y Bahena (2020), se puede entender como Modelo de Compromiso Social Universitario, en tanto generador de espacios para el desarrollo de trayectorias vitales y li-

beradoras, al proyecto formativo orientado a la gestión de todos sus recursos y funciones para la formación integral y transversal de los distintos actores universitarios, de tal forma que éstos desarrollen una identidad, competencias y valores que los transformen en personas, profesionistas y ciudadanos de excelencia, capaces de aportar a la construcción de una sociedad más justa, solidaria, próspera, inclusiva y pacífica. En efecto, si este tipo de modelos educativos se concretaran, estarían dando respuesta a las demandas de varios actores educativos que encuentran eco en las palabras de Greco (2015, p. 158), quien asevera que “las trayectorias educativas hoy no pueden pensarse sin una articulación de sentido con las trayectorias de vida de los estudiantes” y de cualquier actor educativo. De todo este planteamiento surgió el objetivo del estudio que fue conocer el enfoque, las características y procesos inherentes a un Modelo universitario centrado en el compromiso social.

MÉTODO

Diseño

Para la consecución del objetivo enunciado se asumió un enfoque cualitativo, por lo que se utilizó un diseño hermenéutico dialéctico, el cual confiere al investigador una perspectiva sistémica y, por tanto, compleja, priorizando el aspecto dialógico conversacional y la escucha profunda y reiterada. Gama describe los tres principios metodológicos esenciales que configuran un genuino proceder hermenéutico:

- a) el principio de determinación del *topos* de la comprensión, que exige poner de manifiesto las relaciones de sentido que nos vinculan con lo que queremos comprender;
- b) el principio de corrección que permite que toda comprensión “mejore” permanentemente tanto nuestra interpretación de las cosas como la autodescripción que los actores hacen de sus propios actos, y
- c) el principio de la sensibilidad para el acontecer que demanda una escucha atenta de todas las posibles relaciones de sentido

que configuran los fenómenos, así como de las constantes variaciones y mutaciones de sentido que ellos experimentan (Gama, 2021).

Participantes

La muestra ha sido intencional, por conveniencia y fueron casos voluntarios, compuesta por ocho personas que desempeñaban cargos directivos o de coordinación en algún departamento o programa de interés para el estudio. La elección del escenario de investigación respondió a los siguientes criterios de inclusión: a) ser una universidad, b) su Modelo educativo debería ser un Modelo Institucional de Responsabilidad y Compromiso Social Universitarios, c) ser reconocida a nivel nacional por su proceso de institucionalización de la Responsabilidad y el Compromiso Social Universitarios, d) su trascendencia en el tema tenía que mostrarse en el estado de la cuestión, e) capaz de facilitar un enlace seguro y estable que pudiera crear los vínculos elementales para llevar a cabo la investigación y f) una universidad debería ser privada y la otra pública. En este documento se trata sólo el estudio de la universidad privada y en una primera modalidad de análisis de cuatro realizadas para este caso.

PROCEDIMIENTO, INSTRUMENTOS Y ANÁLISIS DE DATOS

Al adoptar una actitud hermenéutica dialéctica y conversacional gadameriana (Gama, 2021), se eligió también un Modelo de investigación interpretativa que permitiera permanecer en una disponibilidad de escucha profunda; para ello se trabajó desde la perspectiva de Miles y Huberman (como se citan en Denman y Haro, 2000) para la reducción, condensación y presentación inicial de los datos, así como para la obtención de resultados y verificación de conclusiones. De acuerdo con estos autores, el propósito principal de los estudios cualitativos es describir y explicar un patrón de relaciones.

Para la recogida de datos se eligieron algunas categorías de entrada –como Gadamer (2001), Miles y Huberman (en Denman y Haro, 2000) indican–, de forma que se facilitara una aproxima-

ción deductiva; sin embargo, dichas categorías se relativizaron de tal forma que, en un ejercicio inductivo, se identificaron categorías analíticas emergentes. Con las categorías de entrada recopiladas del estado de la cuestión se elaboró el instrumento básico de investigación: la guía para la entrevista semiestructurada. Las categorías de entrada fueron: Responsabilidad social universitaria; Agentes de cambio; Desarrollo sostenible; Desarrollo humano integral; Modelo institucional de RSU; Formación e impacto del modelo educativo.

Se decidió una aproximación deductiva inicial porque, al decir de Miles y Huberman, así conviene cuando se tiene un bagaje conceptual pertinente, en este caso, el estado de la cuestión ya había facilitado un conocimiento inicial suficiente del tema y asociado a los escenarios de investigación. Toda vez que se hizo la transcripción de las entrevistas, se procedió a darles varias lecturas utilizando distintas técnicas de subrayado para ir identificando las unidades de análisis. En un segundo momento, se diseñaron organizadores gráficos, en este caso fueron tablas discursivas y matrices categoriales, evitando el uso de números –como sugieren los mismos autores–. El procedimiento que se siguió para realizar la transcripción, revisión y validación de las entrevistas, así como el diseño de las tablas discursivas fue el recomendado por Farías y Montero, como se citan en Pinto (2010). Con las tablas discursivas se procedió a registrar las unidades de análisis y a identificar categorías esperadas y emergentes; éste fue el momento de la codificación y una primera reducción y condensación de los datos. Posteriormente, se diseñaron varias matrices categoriales con diferentes niveles de reducción y condensación, con lo que se obtuvo una clasificación de categorías por dimensiones que se sustentaron con base en algunas unidades de análisis que facilitarían la interpretación y comprensión del soporte.

Con los procedimientos hasta aquí realizados, el análisis se enfocó en la organización de las narrativas y las combinaciones entre sus elementos; es decir, sus relaciones, pero como análisis preliminar que se utilizaría para profundizar con el Modelo de Análisis Estructural de Hiernaux y otros dos modelos de análisis, los cuales no forman parte de este reporte. El discurso ha sido dividido, ordenado y clasificado en organizadores gráficos; con esto se ha logrado el objetivo de descifrar la lógica y sentidos contenidos en el discurso. En

este proceso analítico se atendieron dos criterios fundamentales de acuerdo con Cazau (2004): la exclusión y la exhaustividad. El primer criterio hace referencia a que no debe existir superposición entre las categorías; es decir, éstas deben ser mutuamente excluyentes. El segundo criterio tiene que ver con agotar todas las posibilidades de variación; es decir, que se incluyan todas las categorías relativas a las variables presentes en el soporte.

RESULTADOS

Estos resultados corresponden a un primer nivel de análisis, el cual, como fruto de la escucha hermenéutica, arrojó un conjunto de categorías emergentes que se han denominado dimensiones y que, a su vez, revelan la posible configuración y alcances de un Modelo de Compromiso Social Universitario. Estas dimensiones han representado una herramienta hermenéutica muy importante para una mayor comprensión del entramado multifactorial en estudio, también ayudaron a develar las relaciones de sentido que configuran este fenómeno educativo particular.

■ Cuadro 1. Dimensiones del Modelo Institucional centrado en el Compromiso Social

Categorías emergentes o dimensiones	
Visión Formativa Institucional	
	Intencionalidad Formativa prosocial
Recursos institucionales de formación	
	Alcances Cognitivos prosociales
Alcances prácticos prosociales	

Fuente: elaboración propia.

El cuadro 1 muestra las dimensiones o categorías intermedias, llamadas así por ser unidades de análisis y subcategorías que fueron emergiendo. Las categorías intermedias permitieron reducir y estructurar los datos de tal forma que se pueden observar cinco dimensiones que, de acuerdo con los datos obtenidos, podrían ser aspectos configurativos del Modelo educativo de esta universidad privada. Estos resultados son sólo una aproximación a la realidad;

para constatar y enriquecer se necesitaría ampliar el espectro analítico tanto documental como de campo. En esta caracterización se ha querido denominar prosocial a la perspectiva asumida por los informantes, al menos en el discurso.

1) *Visión Formativa Institucional*

Los informantes, todos, muestran un nivel de conocimiento muy alto de la visión de la institución, de sus objetivos y su propuesta; al decir de algunos de ellos, la propuesta educativa de esta institución educativa está íntimamente asociada a la tarea apostólica de la Compañía de Jesús en América Latina, identificada también como modelo o enfoque ignaciano. En este sentido, ven lo apostólico asociado a una espiritualidad, la cual se manifiesta en dos aspectos concretos: generar comunidad y trabajar por la justicia social poniendo al centro la promoción de la dignidad de toda persona.

Dando un paso más, sobresalen dos términos que van dando sentido y unidad al entramado de los relatos: concientización y acción. Aquí, los participantes, en su totalidad, dejan entrever un nivel de claridad y hasta de convicción de lo que ellos entienden de los procesos formativos institucionales, revelando una visión de la formación como reflexión interdisciplinaria, pero también como acción y, ésta con perspectiva de compromiso social; de hecho, se le llama inmersión social. La inmersión social es vista como espacios para vivir experiencias que han de llevar hacia la reflexión y una mayor conciencia de sí y del otro. De esta manera, a decir de los entrevistados, se busca incidir en los diferentes actores universitarios y grupos de interés, de tal forma que se logren transformaciones de carácter personal, social, económico y ambiental, en la medida de lo posible.

Es importante señalar que, si bien esta universidad, por pertenecer a la AUSJAL, participó activamente durante varios años en la implementación del Modelo de Responsabilidad Social Universitaria, este constructo nunca es utilizado por alguno de los informantes; al contrario, cuando se les planteó la pregunta sobre su concepción de la RSU, algunos informantes rechazaron categóricamente que esta universidad suscribiera dicha política en la actualidad. Caso con-

trario es el constructo Compromiso social, que viene a ser el núcleo que da cohesión al soporte, la categoría que unifica los diferentes discursos y sintetiza la visión institucional. Con todo, a nuestra consideración, no se encuentran palabras más elocuentes que resuman la visión formativa de esta universidad, contenida en las representaciones de los informantes, que éstas: “el lema de la universidad es: formar a los mejores hombres y mujeres para los demás” (4-I-06, párr. 3).

2) *Intencionalidad Formativa prosocial*

Rescatando las ideas de ideal y real, aquí la intencionalidad juega el rol de puente; es decir, conecta lo abstracto con lo concreto, pero también lo diferencia. La intencionalidad puede ser un puente roto que no pase de lo ideal, del modelo que se quiere seguir; esto es, se quiere, pero no hay condiciones. Las posibilidades reales: el diseño y planeación de los espacios, los tiempos y los recursos varios, como facilitadores de procesos, revelan una real intencionalidad. De esta forma, la visión se ha hecho concreta en un proyecto formativo orientador y viable. En este sentido, se infiere, por los dichos de los informantes, una intencionalidad de formar a los actores universitarios con una perspectiva de justicia social, solidaridad y compromiso con los más vulnerables de la sociedad; ésa es la meta, el ideal. La concreción del ideal universitario viene a ser la intencionalidad formativa prosocial que, al decir de los informantes, al momento de la investigación, estaba recientemente renovada y reconfigurada precisamente en esta capacidad de realización, de implementación. Existen importantes coincidencias entre los entrevistados en lo relativo al propósito que la institución tiene de lograr transformaciones individuales, pero también estructurales, y a ello atribuyen que todos los currículos hayan sido diseñados en la más reciente reestructuración –planes Manresa– como espacios de reflexión, discernimiento y experiencia con perspectiva de compromiso social.

La intencionalidad también se muestra cuando se promueve la formación para el liderazgo social, tanto en espacios curriculares como en experiencias extracurriculares; esto tiene que ver con los

nuevos planes curriculares Manresa en que, según algunos informantes, han sido proyectados como una nueva estrategia de acompañamiento más personalizado de todas y todos los estudiantes por medio de la Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria. En esta trayectoria, la intencionalidad tiene que ver con la facilitación de espacios, recursos y vinculación, pero también con la autoformación; es decir, se insiste en que el estudiante es el que decide cuánto invierte o no en dicha trayectoria. Por otro lado, los informantes dan cuenta de acciones relativas a la formación de docentes y colaboradores para que puedan educar en el compromiso social y la sustentabilidad. Para ello reciben capacitación continua con la finalidad de que ellos puedan promover el desarrollo integral y la excelencia humana y profesional. Asimismo, el tipo de investigación que se promueve, según una de las participantes en este estudio, “tiene que ver con la generación de conocimiento, con calidad académica, con pertinencia social y con incidencia social” (4-I-01, p. 1, párr. 2).

Finalmente, en esta dimensión aparece una categoría muy valiosa, sobre todo por las características socioeconómicas de la mayoría de los estudiantes en esta universidad: Conciencia para la clase. Uno de los directivos explicó que esta categoría aplica a personas que, aunque no son pobres, obligados en conciencia, hacen algo para promover una sociedad más justa. También expresó su esperanza en que los estudiantes ricos puedan desarrollar esa conciencia para la clase. Tal vez esta categoría no sea explícita en el Modelo educativo, y sea una reflexión personal de informante; sin embargo, aunque no utilizan el concepto, otras participaciones hacen referencia a ello. Hay quien dice, entre risas, que espera que algunos estudiantes ricos “tengan una visión más humana del otro, menos explotadora” (6-I-30); alguien más, sobre el mismo asunto, dice que “quisiera pensar que lo van a reflexionar y lo van a pensar dos veces antes de tomar una decisión así” (7-I-29).

Mención aparte merece una valiosa metáfora que expresa la necesidad de tener conciencia para la clase y también real conciencia de clase. El informante dijo: “entonces, con los sectores privilegiados o también con los vulnerados, es un poco decirles ¡salte de tu burbuja! Porque el mundo no es nada más lo que tú ves. (Hay una estudiante

que una vez me dijo: ‘yo sabía que era pobre, pero no sabía que era tan pobre hasta que vine a la Ibero’, porque vino a conocer gente tan rica). Por eso digo que los dos lados necesitan salir un poco de esa zona conocida; entonces, creo que ésa puede ser una gran aportación que hace la Universidad y que se logra” (7-I-28). Así, parece que la conciencia de clase antecede a la conciencia para la clase; al contrario de la chica de esta historia, si los estudiantes ricos vieran cuán ricos son, al conocer compañeros tan pobres y la injusticia estructural que esto podría entrañar. La intencionalidad parece que ahí está, parece que algo se logra, al decir de los informantes.

3) Los Recursos institucionales de formación con énfasis prosocial

A este respecto, llama mucho la atención la recurrencia al término: espacios. Al progresar en el conocimiento del soporte, se puede inferir que la utilización de este término tiene relación con una propuesta educativa en libertad, abierta a la autonomía del sujeto en conformación; es decir, la institución facilita los recursos y, como se mencionaba en líneas arriba, cada estudiante decide el tipo de inversión que hace en su formación y los recursos que utiliza.

Un recurso que no precisamente brinda la institución, pero que sí puede servirse de él, tiene que ver con cuestiones ya abordadas por grandes teóricos como Vygotsky y Ausubel, en relación con el papel que juegan los aprendizajes previos en la adquisición de nuevos aprendizajes. Por eso parece muy importante destacar el hecho de que todas y todos los entrevistados han tenido experiencias previas relacionadas con el compromiso social, antes de estudiar o trabajar en esta institución donde, dicho sea de paso, casi todos estudiaron la licenciatura, y algunos también la maestría y el doctorado, o lo hicieron en alguna otra entidad del Sistema Universitario Jesuita o de AUSJAL.

Retomando, las experiencias previas que reportan los entrevistados y que consideran les han ayudado a identificarse con el modelo educativo (la filosofía, el enfoque, como ellos le llaman) tiene que ver con la cultura familiar orientada a la solidaridad con el otro. Varios reportan experiencias relacionadas con prácticas religiosas en

su familia o escuela. Hay quienes expresan que, desde jóvenes, eran activistas sociales, independientemente de la religión. Una de las participantes lo valora y sintetiza así: “obviamente, sí influye para algunas cosas quienes han tenido experiencias desde más chicos, desde las escuelas donde han asistido, hay escuelas, generalmente católicas, donde se vive mucho el voluntariado o de la comunidad judía, donde se promueve mucho el servicio social (7-I-23, párr. 1). La experiencia previa es un importante recurso que, parece, los directivos tienen en cuenta. En el cuadro 2 se recogen los recursos institucionales de formación que emanaron del soporte.

■ Cuadro 2. Recursos institucionales de formación

Espacios de formación e inmersión social como trayectoria académica.
Espacios permanentes para el desarrollo profesional con excelencia.
Actividades extracurriculares para el desarrollo psicoemocional, espiritual, artístico, deportivo y socioambiental.
Servicio social profesionalizante como taller curricular.
Investigación con pertinencia e incidencia social. Investigación basada en la comunidad.
Espacios para el desarrollo de habilidades de liderazgo social, ambiental y económico.
Metodología de aprendizaje-servicio como experiencias fundantes desde el aprendizaje situado.
Vinculación con instituciones afines y creación de redes para la incidencia, economía social solidaria y sustentabilidad.
Servicios psicopedagógicos personalizados.
Becas y programas para la inclusión de estudiantes de escasos recursos, indígenas y con alguna discapacidad.

En conclusión, se pueden resaltar algunas características que, según los informantes, tiene el proyecto formativo de esta institución, con base en los recursos que despliega para hacer viable su propuesta: es humanista, sistémica (la formación es para todos, no sólo para estudiantes), integral, busca la excelencia, promueve y financia la inclusión educativa, y sus acciones apuntan hacia la incidencia socioambiental.

4) Alcances Cognitivos prosociales

Si bien esta dimensión hace referencia a cuestiones cognitivas, se puede hablar también de competencias metacognitivas promovidas por el modelo educativo de esta institución. Son categorías recurrentes, tales como concientización (concientizar), reflexión, comprensión, reconocimiento, pensamiento crítico, modo de proceder ignaciano e identificación. De esta dimensión, lo que aquí, en este momento, entraña el mayor interés analítico, es justamente la orientación que se da al desarrollo de las competencias promovidas, por ejemplo; la competencia que se podría denominar ser consciente, generalmente está orientada a la conciencia de la propia dignidad humana y de la del otro, independientemente de sus diferencias socioeconómicas, culturales, físicas u otras. Esta conciencia tiene que ver, también, con la reflexión y el análisis crítico que se van elaborando a partir del contacto con la realidad respecto a temáticas de discriminación, injusticia social, pobreza, conflictos de salud y ambientales, entre otros.

Todo lo que se ha discurrido en el párrafo anterior representa una base cognitiva y metacognitiva que abre la posibilidad de desarrollar habilidades propias del pensamiento crítico, como pueden ser cuestionar las estructuras sociales injustas y reconocer actitudes políticas y educativas paternalistas, así como el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades personales e institucionales. Hasta aquí, siendo algo aventurados, se podría resumir todo en una metacategoría: Reflexión tridimensional (extraída, en su literalidad, del soporte) que implica una actitud analítica existencial ante el Yo como persona, como profesionista y como ciudadano. Al parecer, las comunicaciones de los entrevistados dan cuenta de una metodología pedagógica sociocognitiva que pretende propiciar el desarrollo de sujetos conscientes y con una identidad madura frente a la multidimensionalidad de la realidad, en la que están inmersos, y frente a un proyecto de vida.

Por su parte, los informantes revelan dos tipos de identificación consustanciales al sentido de pertenencia y a procesos naturales de institucionalización (sedimentación-desedimentación desde la perspectiva de Buenfil-Burgos, 2006), éstos son: a) una profunda iden-

tificación de los colaboradores con la Universidad, y b) la necesidad de identificación de los estudiantes con la propuesta pedagógica y ético-política institucional. De esta forma, y aludiendo a la metacategoría arriba señalada, los procesos de identificación estarían relacionados con una forma de ser y proceder como persona en formación, como profesionistas, y como ciudadanos en sus variadas dimensiones existenciales. En efecto, todas estas socializaciones de los informantes develan elementos de una metodología pedagógica muy propia de su institución, a la que algunos de ellos le llaman “El modo de proceder ignaciano”. Entonces, aprender este modo de proceder podría ser el indicador para evaluar los alcances cognitivos prosociales, siempre y cuando no se identifiquen con el simple hacer, idea que en el soporte nunca se encuentra, sino como el ejercicio de un continuo discernimiento, una reflexión tridimensional, aunque no se agota ahí, como se verá en la siguiente dimensión.

5) Alcances prácticos prosociales

Ya para cerrar, como las obras son amores, más que buenas razones –dice la sabiduría popular–, es imperativo abordar los resultados relativos a la concreción; es decir, los impactos propios de un proyecto formativo del talante que expresan los entrevistados. Para esto, hay que señalar una relación más específica de esta última dimensión con la anterior, mediante la categoría modo de proceder ignaciano que, de acuerdo con algunos de los informantes, a la cualidad del ejercicio cognitivo complementa el modo de hacer, pero éste entendido como incidencia. Este concepto, densamente presente en el soporte, contiene dos significados, identificados literalmente en el discurso de los directivos entrevistados, éstos son: acción y experiencia. Pareciera ser que el modo de proceder ignaciano es circular y dinámico; es decir, la reflexión lleva a la acción y la acción a la reflexión, o bien, la experiencia lleva a la reflexión y ésta, como proceso de resignificación y evaluación, lleva a la acción nuevamente.

Se puede decir que los informantes, siendo de áreas o departamentos diferentes, expresan armónicamente los alcances prácticos prosociales de su institución educativa. Sobre todo, hacen referencia a programas de incidencia ignaciana (trabajo en cuestiones de Dere-

chos Humanos con migrantes a nivel local, nacional e internacional y todo lo que implica la problemática de fosas clandestinas); los espacios de la llamada Reflexión interdisciplinaria, el Servicio Social y los diversos programas transversales sobre cuestiones de género, sustentabilidad, multiculturalidad y derechos humanos. Sobresale en esto el proceso de inclusión educativa y social intensificado en los últimos seis años, en el cual se dan apoyos de becas de hasta 100% y becas de manutención a un promedio de 700 estudiantes de escasos recursos e indígenas, según los mismos informantes que, además, explican que la inclusión educativa y social no se reduce a los apoyos económicos, sino que tiene que ver con un proceso personalizado y comunitario de acompañamiento, como refiere una de las directoras de área entrevistadas, al hablar de los servicios psicopedagógicos del programa de equidad educativa y del programa de tutorías de pares, en los que se brinda atención continua e individual a estudiantes becados del programa “Si quieres puedes” a estudiantes provenientes de comunidades indígenas y a los que requieren algún tipo de apoyo educativo específico.

Uno de los alcances prácticos prosociales que es justo destacar es la creación de redes para implementar programas que trascienden el ámbito local. La creación de redes se concibe como un discurso contracultural, en oposición al individualismo o al sectarismo. Las redes tratan asuntos que van desde conflictividad ambiental, asuntos indígenas y de interculturalidad, hasta cuestiones relativas con albergues y defensores de los derechos de migrantes.

Finalmente, al hablar de alcances, se puede hacer referencia no sólo a lo que se está logrando, a las acciones concretas o programas que se están implementando; también se podría decir algo acerca de la continuidad de la trayectoria de formación y acción social en los egresados de esta universidad. En este tenor, se han encontrado en el soporte de análisis algunos elementos a destacar. El primero es que existe un departamento que se encarga de dar un seguimiento a los egresados, abriendo espacios que benefician su formación continua y su bienestar integral, pero también existen iniciativas en las que ellos pueden ofrecer sus servicios a cualquier persona. Entre estas iniciativas se encuentran aportaciones económicas para dar becas de manutención a estudiantes de escasos recursos económicos.

Otro de los entrevistados relata su impresión al saber que cientos de egresados optaban por trabajar en cuestiones de carácter social, más que en bancos y empresas. Algunos de los egresados, narra una de las entrevistadas, trabajan en organizaciones de derechos humanos. Por otro lado, los proyectos de investigación con pertinencia e incidencia social realizados por estudiantes de Maestría y doctorado, son frecuentemente socializados y reconocidos.

Ahora bien, ante la pregunta directa a una de las entrevistadas sobre la permanencia del impacto del proyecto formativo y su enfoque de compromiso social, ella deja ver que tal vez los alcances en este sentido no sean los que se quieren pues, con toda claridad, dijo: “Es un riesgo decirte que sí, y es un riesgo decirte que no; yo creo que, como toda acción formativa, en algunos casos podemos llegar tarde, porque la personalidad está, en su mayoría, formada cuando los estudiantes llegan a la Universidad” (7-I-27), y alguien más expresó: “sería irresponsable decirte que todo el mundo lo logra” (4-I-26). Para no salir de contexto, es importante destacar que estas declaraciones han sido compartidas al abordar una cuestión que el soporte de análisis, en su conjunto, pone a la vista: las tendencias elitistas de una universidad tradicionalmente orientada a la justicia social, cuestión que presenta diferentes aristas expresadas por los participantes en el estudio.

DISCUSIÓN

Es de suma importancia para este trabajo la obtención de cinco dimensiones que configuran el Modelo educativo en estudio. Este conjunto de dimensiones revela una consistencia interna significativa, ya que son el resultado de un análisis que ha respetado los criterios de exclusión y exhaustividad (Cazau, 2004) y, además, se pueden sustentar teórica y conceptualmente de manera suficiente y pertinente. Ahora bien, esto no se puede entender en términos de un trabajo cuantitativo de investigación, sino desde un marco cualitativo de valoración.

Además, son muy significativos los datos encontrados en lo relativo al replanteamiento del compromiso social de esta universidad, transitando de una política de Responsabilidad Social Universitaria

(Romo, Gallardo e Higuera, 2016; Gargantini, 2014; Parra, 2007), a una de Compromiso Social Universitario como lo más propio e identitario (Minakata, 2021; Cuevas de la Garza, 2019; Parra, 2007). Los nuevos planes curriculares Manresa y algunos programas de inclusión educativa y social constatan este cambio, y también revelan un nuevo dinamismo institucional que, al decir de algunos participantes, es más coherente con las preferencias apostólicas de la Compañía de Jesús. Por otro lado, dichas acciones representan el propósito de implantar un proyecto formativo integral de alcances sistémicos en la organización educativa, en coherencia con los indicadores que este tipo de gestión educativa demanda (Vallaey, 2020; Vallaey, 2019), y característica substancial de un Modelo educativo (Díaz-Barriga, Martínez y Cruz, 2011).

Sin embargo, el asunto de las tendencias elitistas de esta institución que pueden ser asociadas a un tipo educación de corte mercantilista y displicente con las cuestiones humanitarias y ambientales en crisis (Yurén y Arnaz, 2017; Clark, 1996; Wittrock, 1996) parece ser, de acuerdo con los informantes, una debilidad que da origen a incoherencias, pero también una realidad que hay que afrontar desde una misión asumida consciente y voluntariamente. Con esto se puede relacionar otro hallazgo: la idea de conciencia para la clase que, en cuanto tal, pareciera ser una orientación oculta, aunque sí configurativa de la propuesta ético-política de esta institución mediante otro tipo de conceptualizaciones, como pensamiento crítico y reflexión tridimensional, lo que se puede inferir muy claramente en lo expresado por una de las informantes: “hay que reconocer que es una universidad elitista... un espacio muy elitista que puede ser muy intimidante [pero] no es más que nada criticar donde nacieron [los universitarios ricos], sino más bien hacerlos reflexivos, desde su postura, qué pueden hacer ellos por los demás... todos somos iguales y eso es lo que tratamos de hacer” (3-I-15). Todo esto da cuenta de cierta tensión provocada por lógicas de comprensión divergentes y por concepciones formativas contrapuestas en sus fines (Saenger y Bahena, 2020).

Un hallazgo nuclear está relacionado con el constructo trayectoria de formación y acción social a la que le es intrínseca una metodología pedagógica denominada modo de proceder ignaciano. Esta

trayectoria de compromiso social ignaciano está conformada, por un lado, por los espacios curriculares y extracurriculares que facilitan la reflexión tridimensional, entendida como capacitación para el discernimiento y el pensamiento crítico con el propósito de formar mujeres y hombres conscientes para los demás. Y, por otro, los espacios de inmersión social, en un dinamismo de transformación personal, comunitaria y social. Todo ello es considerado capaz de generar un *locus* para el encuentro de proyectos específicos institucionales con el proyecto de vida personal y grupal de los diversos actores universitarios (Aragay y Menéndez, 2015; Aragay, 2015; Nicastro y Greco, 2012; D'Angelo, 2003) y puede dar origen o continuidad, si el sujeto opta por eso (Yurén y Albero, 2016), a una trayectoria de formación y acción social que, por las características del Modelo en estudio ya expresadas por los participantes, puede ser considerada vital y liberadora (Moreira y Carola, 2020; Berisso, 2017; Yurén y Arnaz, 2017; Greco, 2015; Martí-Noguera, 2015; Carreño, 2010).

CONCLUSIONES

Los resultados y hallazgos que se han presentado en este documento responden al objetivo de una investigación más amplia que integra el estudio de dos casos. Aquí se expusieron los datos de uno de ellos, obtenidos a través de un sólo método analítico de cuatro que se realizaron, y corresponde a un primer nivel hermenéutico en el que se organizaron las narrativas y se extrajeron los núcleos de sentido. Esto permitió conocer las dimensiones y características que configuran el Modelo de Compromiso Social Universitario de una universidad jesuita en México. Las dimensiones obtenidas pueden ser útiles como herramienta analítica de corte cualitativo para el análisis de Modelos educativos similares, por supuesto, con sus límites y adaptaciones.

Atendiendo a otro tópico, aunque sólo se ha escuchado la voz de directivos y algunos colaboradores cercanos a ellos, hay que destacar la armonía discursiva. Efectivamente, la unidad de pensamiento, la capacidad de autocritica y la emotiva, pero pensada identificación con la propuesta educativa y ético-política de su institución, aparecen como cualidades indispensables de los principales agentes de transformación de una IES, como un equipo consciente del rol que le toca desempeñar en el proyecto de formación.

Se concluye que las trayectorias educativas no pueden estar desligadas de los proyectos vitales de las personas ni dejar de ser espacios de acompañamiento libre, reflexivo y creativo entre formador y formando, so pena de reproducir lógicas educativas reduccionistas y alienantes y formar subjetividades que estén a merced de intereses individualistas y mercantilistas. Ciertamente, las trayectorias educativas sólo pueden ser trayectorias de vida si trascienden lo puramente escolar o académico y generan espacios de reflexión e inmersión en la realidad cotidiana y facilitan el desarrollo humano integral, siempre, a partir de las condiciones en que se encuentra la persona en formación. Asimismo, las trayectorias de vida son liberadoras cuando dan a luz hombres y mujeres de excelencia que están al servicio de los demás. Dichas trayectorias son liberadoras siempre y cuando tengan por objetivo la construcción de una sociedad más justa, solidaria, próspera, inclusiva y pacífica. En efecto, si el modelo educativo tiene como columna vertebral el desarrollo de trayectorias de formación y acción social, con un sustento tanto espiritual como pedagógico, como lo es el modo de proceder ignaciano, o metodologías y propuestas parecidas, es posible que un primer elemento esté puesto. El segundo elemento lo pone cada sujeto en formación. Es entonces cuando se convierte en proyecto colectivo orientado al bien común.

Empero, los contrapesos, las contradicciones y las tentaciones individualistas, explotadoras, mercantilistas y predatoras del prójimo siempre están al acecho para destruir los grandes ideales y los excelentes propósitos humanistas. Si bien la aseveración universidad elitista puede tener diferentes connotaciones, puede ser que no estén equivocados quienes atribuyen a esta tendencia lógicas que entrañan gran contradicción con una propuesta educativa inclusiva y social solidaria, por ser mercantilistas y segregacionistas. Aun así, puede ser que quienes encuentran sentido a la formación para el compromiso social de personas pertenecientes a las élites socioeconómicas también tengan razón. Esto podría implicar una concepción antropológica *sui generis*, tal vez más igualitaria y esperanzadora. Lo cierto es que, la verdad a la que en este nivel de análisis se ha podido llegar es que esto es una cuestión paradójica.

Finalmente, cuando una institución educativa tiene la capacidad de replantearse su propia vocación social y reconfigurar su propues-

ta, asumiendo retos desde una posición de liderazgo, posiblemente tenga algo interesante y efectivo que ofrecer al mundo de la educación.

Limitaciones del estudio

Es necesario señalar que este tipo de análisis no puede dar cuenta de los reales alcances del proyecto formativo en estudio, pues ello requeriría, seguramente, de una investigación mixta, longitudinal y sistémica, entendiendo esto último como la participación, al menos, de una representatividad de los diferentes actores universitarios y grupos de interés externos. En esta investigación fue muy limitada la muestra en cuanto a cantidad y características. Otra cosa que también representó una limitante significativa fue la inicial contingencia por la pandemia ya que redujo la posibilidad de incluir estudiantes y profesores en la investigación.

REFERENCIAS

- Aragay, X. (Dir.) (2015). *Formulamos el horizonte. 35 pasos para vivir el cambio educativo*. España: Jesuites Educació. <https://h2020.fje.edu/wpcontent/uploads/2016/11/Q3-CAST.pdf>
- Aragay, X., y Menéndez, P. (2015). *Educación, horizonte 2020*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/download/5445/5260>
- Berisso, D. (2017). ¿Decolonialidad bancaria? Desafíos performativos de una renovada pedagogía liberadora. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(7), 33-48.
- Buenfil, R. N. (2006). Lógicas y sentidos inscritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación. En A. Vitar (edit.), *Políticas de educación razones de una pasión* (pp. 53-88). Buenos Aires: Ediciones Miño y Dávila.
- Casillas, M. A., Chain, R., y Jácome, N. (2015). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. En J. C. Ortega, R. López. y E. Alarcón (edit.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 43-78). México: Universidad Veracruzana IIE.

- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/54665/Teor%c3%ada%20y%20pr%c3%a1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cazau, P. (2004). Categorización y Operacionalización. En *Guía de Metodología de la Investigación 3* (pp. 5-12). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880797>
- Clark, B. (1996). El problema de la complejidad en la educación superior moderna. En S. Rothblatt y B. WittRock (edit.), *La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna* (pp. 287-305). España: Pomares-Corredor.
- Cuevas de la Garza, M. S. (Coord.) (2019). *Concepciones del compromiso social en las prácticas docentes universitarias. Reporte de investigación*. México: Universidad Iberoamericana.
- D'Angelo, O. (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050>
- D'Angelo, O., y Arzuaga, M. (2019). *Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo*. <https://docer.com.ar/doc/snen0v>
- Denman, C., y Haro, J. A. (2000). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. <https://tecnicasmasseroni.files.wordpress.com/2019/04/huberman-y-miles-metodos-para-el-manejo-y-analisis-de-datos.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F., Martínez, J. L., y Cruz, B. (2011). Modelos curriculares e innovación: la perspectiva de los académicos de una universidad pública mexicana. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Monterrey, Nuevo León, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0118.pdf
- Díaz-Garay, I. del S., Narvaez-Escorcía, I. T., y Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(1), 113-126. <https://doi.org.10.19053/20278306.v11.n1>

- Didou-Aupetit, S. (2014). Organismos internacionales y responsabilidad social universitaria en América Latina y el Caribe. *Observatorio Nacional Temático del Ecuador*. <http://www.iesalc.unesco.org.ve>
- Druet, N. V., Chan, G. I., y Sevilla, E. (2014). Fortalecimiento del sentido de vida en la construcción del proyecto de vida profesional en jóvenes universitarios. *ECORFAN*, V, 165-172. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/563107.pdf>
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- Gargantini, D. (2014). Estrategias docentes y de gestión académica necesarias para avanzar hacia una formación transformadora en clave de Responsabilidad Social Universitaria. *Tercer Foro Nacional de Servicio Social*. México: AUSJAL. <https://www.uv.mx/redssss/files/2014/03/Responsabilidad-social-universitaria.pdf>
- González-Lizárraga, G., y Andrea, M. (2015). Experiencia desarrollada en el seguimiento de cohortes estudiantiles: el caso de la universidad de Sonora. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 79-102). México: Universidad Veracruzana IIE.
- Greco, M. B. (2015). Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 153-159.
- López, I., Estrada, C., y Aguilera, A. (2015). Trayectorias Escolares y niveles de riesgo en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Yucatán. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 155-184). México: Universidad Veracruzana IIE.
- López, R., y Jácome, N. (2015). Perfil de ingreso y seguimiento académico de una generación universitaria. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 103-132). México: Universidad Veracruzana IIE.
- Martí-Noguera, J. J. (2015). Responsabilidad Social Universitaria: Perspectivas desde la psicología. *Anuari de psicologia*, 16(1), 109-125. <https://doi.org/10.7203/anuari.psicologia.16.1.109>

- Méndez-Rebolledo, T. de J. (2015). Trayectoria Escolar de la primera generación de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Huasteca. En J. C. Ortega, R. López. y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 219-236). México: Universidad Veracruzana IIE.
- Minakata, M. J. (2021) Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *DIDAC*, 77, 118-124. https://doi.org/10.48102/dida.c.2021.77_ENE-JUN.57
- Moreira, J., y Carola, C. R. (2020). La pedagogía liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 33-52. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413131>
- Nicastro, S., y Greco M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Ortega, J.C., López, R., y Alarcón, E. (Coord.) (2015). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México*. México: Universidad Veracruzana IIE.
- Ortega, P. (2007). La tarea de educar. En *Calidoscopio: Valores, ciudadanía y Ethos como problemas educativos* (pp. 59-89). Cuernavaca, México: UAEM.
- Parra, O. (2007). Estado del arte de la Responsabilidad Social de las universidades pertenecientes a AUSJAL. *Carta de AUSJAL*, 25, 20-22. <https://www.ausjal.org/wp-content/uploads/CARTAAUSJAL25.pdf>
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. *Perfiles Educativos*, 136, 23-41.
- Pinto, J. (2010). *Conocimiento didáctico del contenido sobre la representación de datos estadísticos: estudios de casos con profesores de Estadística en carreras de Psicología y Educación*. (Tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, España.
- Romo, A., Gallardo, M. C., e Higuera, M. L. (2016). La visión y el compromiso de la ANUIES en el fomento de una cultura de Responsabilidad Social. En *Prácticas y Modelos de Responsabilidad Social Universitaria en México* (pp. 25-40). México: ANUIES.
- Saenger, C. B., y Bahena, O. (2020). Tendencias en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). Hacia un Modelo Latinoamericano inte-

- gral e interdisciplinar de gestión institucional. En C. B. Saenger, J. A. Ramírez Pérez y M. De la Cruz (coords.), *Universidad y diversidades desde la interdisciplina* (pp. 49-80). México: Juan Pablos-UAEM.
- URSULA (2018). *Investigación Continental URSULA: estado del arte de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) en América Latina-2018*. https://secureservercdn.net/104.238.71.109/8k4.76a.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/Informe-Final_Investigacion-Continental-RSU_URSULA-2018.pdf
- Vallaeys, F. (2019). *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA. Estrategias, herramientas, indicadores*. Perú: URSULA.
- Vallaeys, F. (Dir.) (2020). *Hacia una política pública latinoamericana de Responsabilidad Social Universitaria: Innovación social, calidad y pertinencia de la educación superior*. Caracas: CAF, URSULA.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, V(12), 105-117. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.
- Vázquez, V. (2019). La Responsabilidad Social en la Educación Superior: Una revisión de la alineación entre el discurso educativo oficial y el currículum explícito de las instituciones de educación superior de Oaxaca. *Revista de la Educación Superior*, 48(191), 113-137. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/840>.
- Viniegra, L. (2016). Educación y proyecto vital en un mundo en colapso civilizatorio. Parte I. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 199-209.
- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En S. Rothblatt y B. WittRock (edit.), *La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna* (pp. 331-394). España: Pomares-Corredor.
- Yáñez, A. I., y González-Lizárraga, G. (2015). La influencia de los antecedentes socioeconómicos sobre el acceso a las escuelas normales de Sonora. En J. C. Ortega, R. López y E. Alarcón (eds.), *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 133-154). México: Universidad Veracruzana IIE.
- Yurén, T., y Arnaz, J. A. (2017). Formación universitaria en la responsabilidad social. Capacidades requeridas y componentes éticos en el marco de la agenda 2030 de la ONU. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes

(eds.), *Educación y capacidades hacia un nuevo enfoque del Desarrollo Humano* (pp. 225-241). Madrid: Dykinson.

Yurén, T., y Albero, B. (2016). Arquitectura, cultura digital y proyecto social en la formación universitaria. Elementos para una problemática científica y social y un marco epistemológico. En T. Yurén y B. Albero (eds.), *Modelos de formación y arquitectura en la educación superior. Cultura digital y desarrollo humano* (pp. 25-62). México: Juan Pablos-UAEM.