



Cecilia Muñoz Cancela

Documento de Trabajo Nº 23

**Responsabilidad Social Universitaria:
Aportes al enriquecimiento del concepto
desde la dimensión de las prácticas**

Madrid, mayo 2012

Serie Documentos de Trabajo
ISSN: 2253-8542

© Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación IUDC-UCM

C/ Donoso Cortés, 65, 6º. 28015 Madrid.

Tel: (34) 91 394 64 09/19 – Fax: (34) 91 394 64 14

E-mail: iudcucm@pdi.ucm.es

Página web: www.iudc.es

Este trabajo fue presentado para la obtención del título de Experto en Promoción y Gestión de Organizaciones No Gubernamentales, del IUDC-UCM, bajo la dirección de la Profesora Juncal Gilzans.

Los Documentos de Trabajo están disponibles en la sección de publicaciones de la página web: www.iudc.es

Índice

Índice de Figuras (gráficos, tablas y viñetas)	4
Resumen	5
Summary	6
Abreviaturas y Acrónimos	7
Objetivos y contexto	8
Objetivos Propuestos	8
Pertinencia de la temática	8
Notas de contexto	12
RSU y Desarrollo	15
Los crímenes de la paz ó por qué cuestionar el Desarrollo	15
Alternativas, responsabilidad y 5 preguntas	20
RSU vs. RSC	25
La Responsabilidad Social Corporativa	25
Otras empresas humanas	30
RSU y EBDDHH	35
De Donantes y Beneficiarios a Titulares de Derechos	35
Los DDHH en proceso y en contexto	38
RSU y ED	41
Educación para	41
El Curriculum Oculto y el sentido común	43
Tentaciones pedagógicas y experiencias humanas	45
RSU y RSU	48
Sistemas de actividad y aprendizaje expansivo	48
Herramientas de RSU	50
In-Conclusiones y líneas estrategias	53
Implementaciones de RSU	53
Cerberus y Bauman	55
Bibliografía	58
Bibliografía Digital	61
Anexo	64

Índice de Figuras (gráficos, tablas y viñetas)

Figura 1: Abreviaturas y Acrónimos	7
Figura 2: ¿Sabes en que se gasta el dinero en el mundo?	12
Figura 3: Distribución de la Riqueza	13
Figura 4: Concentración de CO2 en la Atmósfera	14
Figura 5: ¿Dónde queda Norte y Sur Global?	16
Figura 6: Give me 6 planets, please.....	18
Figura 7: Matriz de Influencias Poder/Interés.....	28
Figura 8: Esquemas cuadrados para un mundo redondo	29
Figura 9: Desarrollo y libertad	36
Figura 10: Dime con que mides y te diré que obtienes	39
Figura 11: Sistema de Actividad	48
Figura 12: Cerberus.....	56
Figura 13: División de la riqueza según el Banco Suizo Credit Suisse	64
Figura 14: Reparto de la Riqueza.....	64
Figura 15: Recursos geoestratégicos que el Norte necesita del Sur	64
Figura 16: Crecimiento del consumo energético	66
Figura 17: Deuda externa	66

Resumen

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) necesita pensarse en base a dos hechos contemporáneos: la situación social y ecológica global y la masificación de la Educación Superior. En ese contexto, las posiciones que denuncian el agotamiento del Desarrollo como categoría universal permiten avanzar en la comprensión tanto de la asombrosa capacidad de supervivencia de la dicha categoría como también, de algunos posibles modelos alternativos.

En busca de su conceptualización, la RSU encontrará su lugar en una dialéctica de articulación y diferenciación respecto de otros conceptos de la Cooperación Internacional, a saber: la Responsabilidad Social Empresarial o Corporativa, el Enfoque Basado en Derechos Humanos y la Educación para el Desarrollo. Recorrido necesario para, de ésta manera, lograr situar la RSU dentro del complejo entramado de políticas, discursos y prácticas que componen el campo de la Relaciones Internacionales. Tomando además, los aportes de la disciplina Psicológica (especialmente de las teorías Socio histórico cultural y cognitivo contextualistas) se busca contribuir a la temática de la RSU instalando el debate sobre lo que la RSU “efectivamente es” más que lo que “debería ser” para, a partir de allí, enriquecer el concepto de forma tal que pueda anclar en el nivel de las prácticas y promover procesos de cambio sostenibles.

Para finalizar (aunque de manera no conclusiva) se refieren algunos conceptos especialmente pertinentes provenientes de la Sociología de la Educación, la Psicología Social y de la Psicología Socio-histórica Cultural que han demostrado su potencialidad en investigaciones recientes en el campo de la Psicología aplicada a la Educación. Ese cuerpo de teorías y experiencias pueden, en futuras investigaciones e intervenciones en RSU, ayudarnos a encontrar una unidad de análisis, una metodología de trabajo y algunos instrumentos de indagación e intervención que permitan abordar la complejidad del fenómeno y los ambiciosos objetivos que están implicados en la Responsabilidad Social Universitaria.

Palabras Clave: Cooperación al Desarrollo, Responsabilidad Social Universitaria, Psicología Socio-Histórica Cultural

Summary

University Social Responsibility (USR) needs to be thought in references of two contemporaneous facts: the global ecological and social situation and massification of Higher Education Institutions. In this context, it is important to take in consideration the authors who denounce that Development, as universal category, is depleted. They may help us understand why Development has that amazing survival capacity and they can teach us about some possible alternative models, too.

Towards a USR conceptualization, we will find its place in a dialectic process of articulation and differentiation among some of the most important concepts of the International Cooperation, namely Corporate Social Responsibility, Human Rights-Based Approach and Education for Development. That will be done with the purpose of situating USR in the complex framework of policies, discourses and practices in the International Relationships field.

On the other hand, taking the contributions of Psychological disciplines (especially Socio Cultural-Historical theory and Situated Cognitions Developments) and looking for a contribution on the URS issue, we will discuss about what URS “effectively is” instead of what it “should be”. Taking this in consideration, it is possible to enrich the concept, anchor it in the concrete practices and from there, to promote sustainable changes.

Finally, (but not in a conclusive way) it will refer to some particularly relevant concepts from the Sociology of Education, Social Psychology and Socio Cultural Physiology which have proved to be powerful in recent research in the field of applied psychology. This framework of theories and experiences could be helpful, in future USR intervention and inquire process, to find a unit of analysis and a methodology of inquiry and intervention. Those tools could allow us to approach to the complexity of the phenomenon and the ambitious challenges that are involved in University Social Responsibility.

Keywords: International Cooperation, University Social Responsibility, Socio Cultural-Historical theory.

Abreviaturas y Acrónimos

Figura 1: Abreviaturas y Acrónimos

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AD	Ayuda al Desarrollo
AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional
AICD	Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
AOD	Ayuda Oficial al Desarrollo
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAD	Comité de Ayuda al Desarrollo
CMMAD	Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo
CONDGE	Coordinadora de ONG para el Desarrollo
EBDDHH	Enfoque Basado en Derechos Humanos
ED	Educación para el Desarrollo
FMI	Fondo Monetario Internacional
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IUDC	Instituto Universitario para el Desarrollo y la Cooperación
MMS	Modelos Mentales Situados
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
ONGD	Organización No Gubernamental para el Desarrollo
ONU	Organización de Naciones Unidas
PIB	Producto Interno Bruto
RSC	Responsabilidad Social Corporativa
RSE	Responsabilidad Social Empresarial
RSU	Responsabilidad Social Universitaria
SdeA	Sistemas de Actividad
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCM	Universidad Complutense de Madrid
USR	University Social Responsibility

Objetivos y contexto

Objetivos Propuestos

Este trabajo se propone indagar sobre la temática de la Responsabilidad Social Universitaria analizándola en función de otros conceptos centrales de la Cooperación para el Desarrollo y articulándola con herramientas provenientes de las ciencias de la educación y la psicología, especialmente desde una perspectiva socio-histórica cultural. Su redacción nace en el marco del trabajo conjunto con colegas del IUDC¹ para la elaboración de proyectos de Responsabilidad Social Universitaria y especialmente motivada por construir materiales sobre la Responsabilidad Social dedicados al ámbito de la Educación Superior que se enriquezcan de los aportes de diversos resultados de investigación.

El objetivo central será avanzar sobre una conceptualización de la RSU y, a la vez, esbozar un marco referencial y pedagógico donde ésta pueda insertarse.

En pos de estos objetivos se abordaran una serie de contradicciones y tensiones que se infieren a partir de documentos, modelos de trabajo, hechos y prácticas. Lejos de intentar una valoración moral al respecto; esta es una metodología que busca echar luz sobre algunas parcelas del mapa dinámico de interrelaciones en juego en este ámbito. Parto de la premisa de que el recorte de pequeños sistemas conceptuales y análisis de prácticas brinda herramientas para un debate sobre la pertinencia y la relevancia de la implementación de procesos de educativos que incluyan la Responsabilidad Social en la Educación Superior.

Pertinencia de la temática.

Lo que llamaré Responsabilidad Social Universitaria (RSU) es en algún sentido novedoso y en otro redonda en atributos ya propios de las prácticas educativas (aunque no siempre los actores se apropien de ellos).

¹ Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid

Entendemos la institución universitaria como aquella que tuvo sus inicios formalmente en el Medioevo y que fue bautizada desde entonces como corporativa, universal, científica y autónoma. Claro está que estos atributos han tomado formas históricas particulares y la han llevado a evolucionar entre tensiones de tradición e innovación, religión e independencia, rebelión y complacencia hasta la actualidad.

En el último siglo, el ámbito ha crecido enormemente gracias a la proliferación de instituciones de educación superior y del acceso de grandes masas de población a sus aulas físicas y virtuales. Fuera de ellas, los profesionales atraviesan, ya hace varios años, lo que **Donald Shön** ha dado en llamar una “**crisis de confianza**” que ha perturbado (o quizás acabado) el romance inicial entre la sociedad moderna y la tecnocracia.

Ahora bien, la Responsabilidad Social en el ámbito de la Educación Superior será problematizada en relación a dos fenómenos urgentes:

- La situación ecológica y social global
- La devaluación de la propia educación superior²

Como casa matriz del conocimiento humano innovador la Educación Superior ha acompañado el desarrollo de la tecnología, la ciencia y la producción sofisticada de objetos de consumo. Sin embargo, el término “acompañar” en el contexto actual no resulta ingenuo, es más bien una alarma³, pareciera ser que en plena sociedad del conocimiento los que lo producimos nos sentimos poco protagonistas del cambio social, y que, la aceleración del tiempo a manos de la tecnología nos mantiene ocupados en formación continua y perpetua para competir dentro del mercado académico-profesional.

La aceleración y devaluación de la Educación Superior genera titulaciones cada vez de menos valor en el mercado laboral que producen como respuesta en el ámbito académico la creación de nuevas titulaciones y modalidades educativas que “inflan curriculums” que, sin embargo, deben ser de breve lectura. Sin de ninguna manera

² Para un desarrollo breve y contextualización de este concepto ver Robinson, K (2006) “Ken Robinson says schools kill creativity” en TED, Monterey (California). Documento electrónico Disponible en la Web: http://www.ted.com/talks/lang/en/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html consultada el 5 de Junio de 2011.

³ Como refiere irónicamente el autor Jean Pierre Garnier en estas épocas en que no es necesario “marxizarlo todo” no habrá necesidad de hacer referencias directas a pensadores que desnudaban el hecho de que aquellos que producían los bienes y servicios eran los mismos que estaban en peores condiciones para obtenerlos.

socavar el lugar del conocimiento — sino más bien con el objetivo contrario — la RSU nos puede brindar la posibilidad de interrogarnos sobre aspectos no tanto de cantidad y acumulación de conocimientos (sin mencionar la progresiva conciencia generalizada sobre su precariedad y obsolescencia permanente) sino por la calidad y la pertinencia social de nuestra labor. O para decirlo de otra manera, de su significación y su poder. Para intentar una primera definición de la categoría en cuestión podemos decir que:

La RSU atañe a la reflexión y la intervención sobre las implicancias psicológicas, sociales, políticas y ambientales que se producen en las prácticas universitarias de forma explícita o implícita, tanto por acción u omisión.

Es decir, no consideraremos a la RSU un contenido o asignatura (aunque puedan y deban proyectarse modalidades de trabajo al respecto). La RSU tal como se abordará aquí no es algo que *pueda no hacerse* sino más bien *un proceso de toma de conciencia de lo que se hace* y, como veremos más adelante, un ejercicio de derechos y responsabilidades con otros.

Es probable que la necesidad de actualización perpetua, la competencia por las pocas plazas de becas o cargos de responsabilidad y la lucha por la obtención de financiaciones redunden en una imposibilidad temporal y corporativa de reflexión entre colega respecto de los grados de libertad que podemos ejercer sobre los determinantes del “mercado” que componemos. Sin embargo, como tantas veces sucede en otros niveles de la vida psico-social las causas y los efectos suelen retroalimentarse al punto que me permito atacar el problema por sus consecuencias, al menos excusándome en que es una forma de comenzar a abordarlo.

Mientras tanto, puertas afuera de las aulas y nuestros ordenadores, la sostenibilidad, ó para ser más precisa, la deliberada insostenibilidad de los modos actuales de producción y consumo ya son innegables. Lejos de toda especulación nostálgica pre-moderna o hippie, la situación actual de la devastación planetaria y el fracaso de las políticas neoliberales de apoyo al tercer mundo son un hecho. El acuerdo entre los grupos de científicos y organizaciones multilaterales es contundente. Entre ellos, los informes del Club de Roma⁴, el Millennium Assesment Report de Naciones Unidas

⁴ Me refiero a los informes: Los límites del crecimiento (1972), Más allá de los límites del crecimiento (1992), Los límites del crecimiento: 30 años después (2004).

(2005)⁵, y el Informe anual de Admistia Internacional *“El estado de los derechos humanos en el mundo”*, por nombrar algunos de los más relevantes ⁶. Lamentablemente no es igual de contundente el conjunto de políticas que se derivan de ellos que se limitan, en la mayoría de los casos, a discursos bienintencionados — por no decir demagógicos — de los representantes de turno.

La reacción del sistema educativo ante esta realidad ha sido “orientada al cliente”. Produciendo grandes cantidades de especializaciones en “sostenibilidad” en las modalidades de posgrado. A gran escala, también, intentos de la comunidad internacional para instalar el tema como lo demuestra, el flamante portal de Educación para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO. Y por último, a nivel de formación inicial (primaria y secundaria) diferentes Curriculums de diversas latitudes han incorporado los temas “ecológicos” o “sociales” como enfoques ó ejes transversales que en muchos casos terminan cobrando la importancia que cada docente o institución quiera darle⁷. Estamos ante necesidad de plantear que el cambio de la política socio-ambiental de la especie humana debe dejar de ser una especialidad o una nota de color para transformarse en parte cotidiana de nuestras prácticas profesionales y ciudadanas. La acción no depende solamente de nosotros, por supuesto, pero es cierto que contamos con algunas ventajas. La primera de ellas, es que los docentes tenemos un público interesado en escucharnos, o que por lo menos, podemos tentar a hacerlo. Por otra parte, cada uno en su profesión tiene muchas de las herramientas de análisis necesarias para abordar la implicación de su área de conocimiento en la temática de la responsabilidad y además, les prometo, no estaremos solos.

Ahora bien, ¿Y por qué nosotros? Por qué nosotros si existen organismos especializados; ONGs nacionales e internacionales, organismos multilaterales, departamentos en Ministerios y empresas, y hasta Observatorios e Institutos en Universidades. Esta pregunta encontrará diferentes respuestas a lo largo de este trabajo, quizás otras tantas en el fuero interno del lector y, por qué no, algunas en el

⁵ En él participaron 1.360 especialistas de 95 países.

⁶ A esto se suman la declaración de los 22 biólogos sobre la producción de químicos en 1991 conocida como la Declaración de Wingspread y el Llamamiento de París sobre los peligros sanitarios del crecimiento en 2003.

⁷ Este ha sido el caso de la reforma de españoles donde las tendencias políticas de las reformas educativas (LOGSE ,1990; LOCE, 2002 y por ultimo LOE ,2006) fueron variando el paso relativo y el contenido de los “temas ciudadanos”.

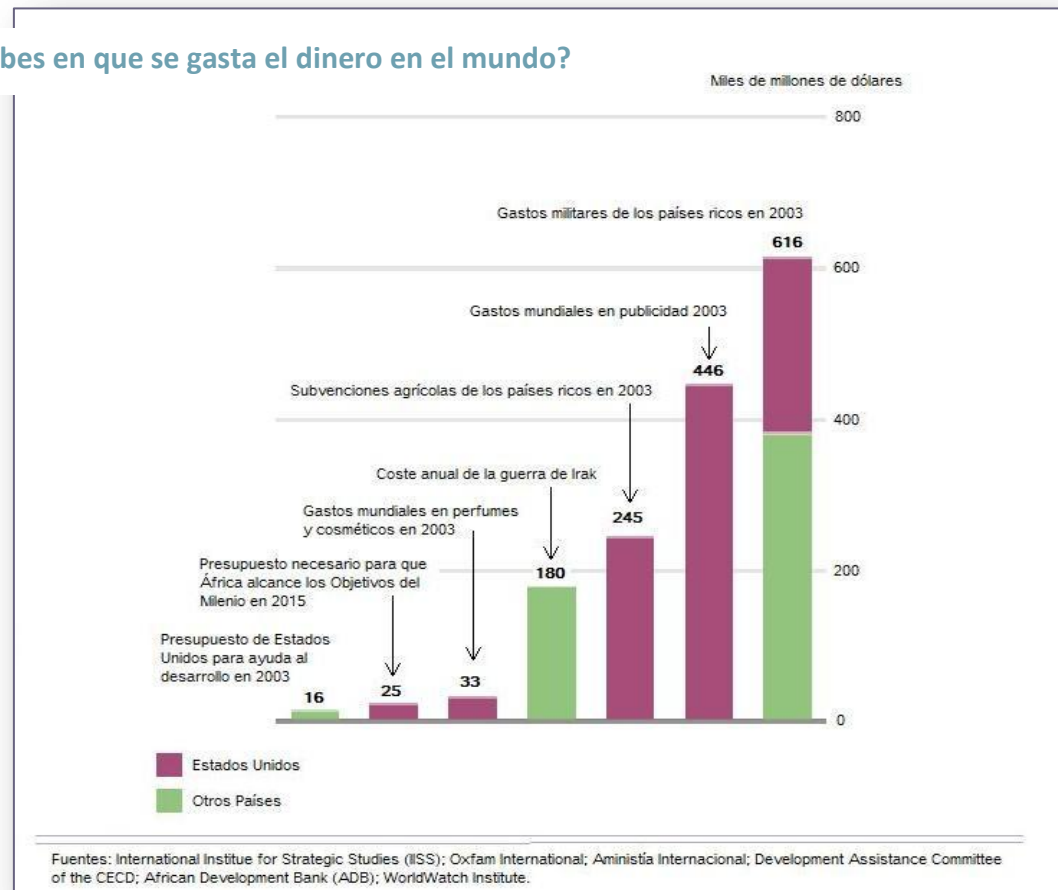
intercambio con colegas y alumnos y demás ciudadanos de esta gran nación llamada Tierra. En principio, este trabajo busca afirmar que tenemos algunos desafíos por delante. En muchos casos veremos que las cosas no son lo que parecen, que las causas y las soluciones se encuentran en los lugares “menos pensados”.

Notas de contexto

Agregamos aquí un breve listado no sistemático con datos tomados de entidades oficiales y organizaciones de reconocimiento internacional. Entiendo que estas cifras, como cualquier otra información, no pueden ser interpretadas fuera de contexto. Espero, sin embargo, que en su conjunto sean suficientemente elocuentes para presentar la problemática de un modo amplio. Invito al lector inquieto a revisar y profundizar en las fuentes.

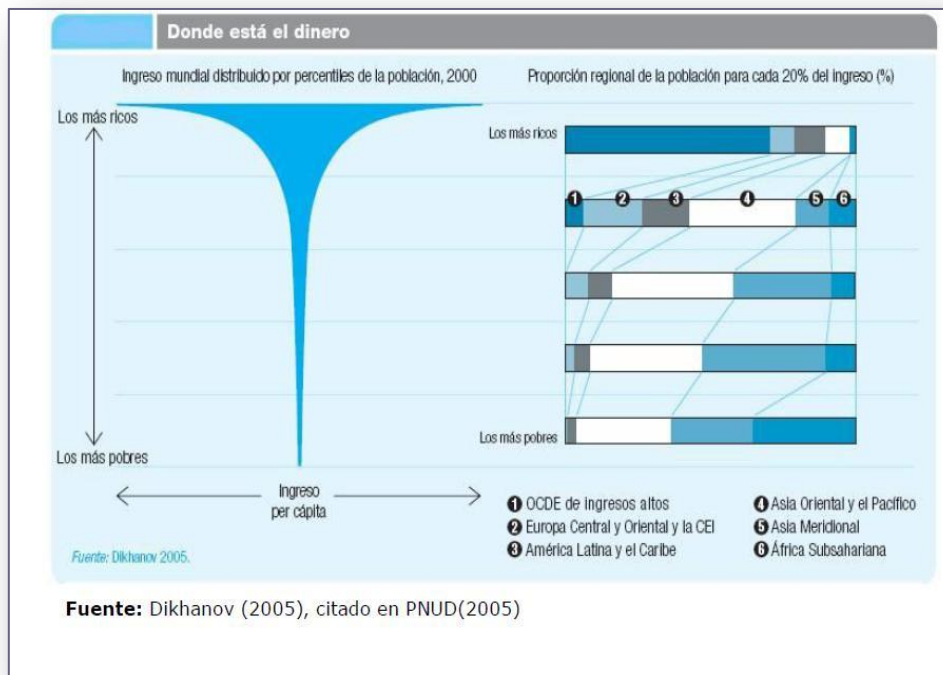
- Ha aumentado de 800 millones de personas que pasan hambre en 1992 a 1.020 millones en el 2010.
- 1.400 millones de personas sobreviven con menos de 1\$ al día.

Figura 2: ¿Sabes en que se gasta el dinero en el mundo?



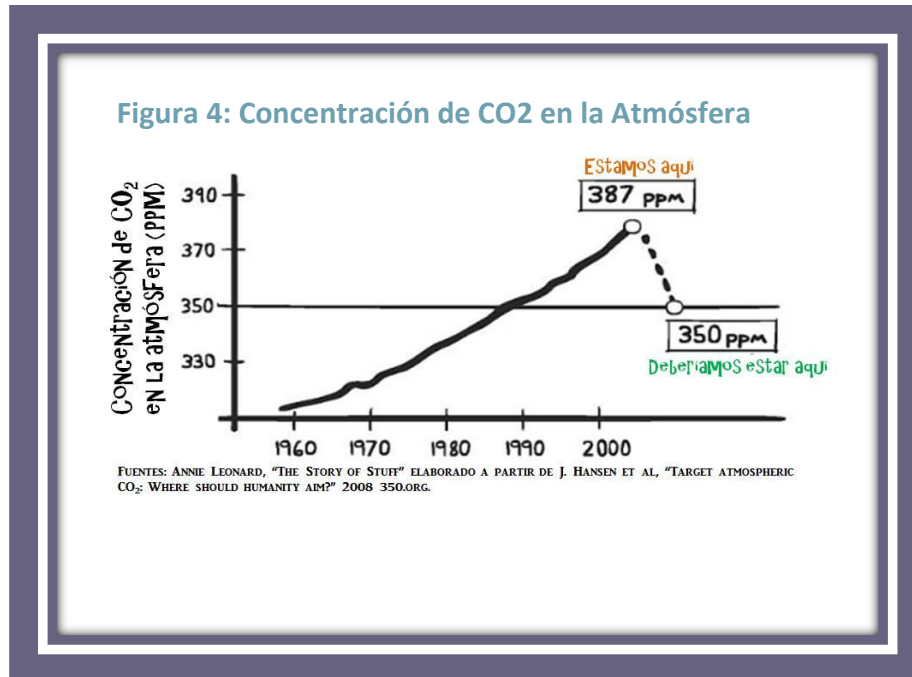
- 50 millones de personas están infectadas con el HIV y la gran mayoría no recibe ningún tratamiento ni atención.
- 1200 millones de personas no tienen acceso al agua potable.

Figura 3: Distribución de la Riqueza



- El 70% de las personas pobres del Planeta son mujeres.
- El 10% de la población mundial disfruta del 70% de las riquezas del Planeta.
- El 75% de las personas pobres son campesinos y campesinas
- 30.000 niños y niñas menores de 5 años mueren cada día por males evitables.
- 2.500 millones de personas carecen de acceso a educación y sanidad.
- 1 de cada 5 niños no tienen acceso a la educación primaria.
- Casi 900 millones de personas adultas son analfabetas y dos tercios son mujeres.
- El gasto necesario para evitar las dimensiones más dramáticas de la pobreza humana equivale al 4% de la riqueza de las 225 personas más ricas del mundo.
- Alrededor de dos tercios de la población no tienen acceso a la justicia.
- Si bien las Naciones Unidas adoptaron la Convención contra la Tortura en 1984 y 147 países la han ratificado: la tortura sigue siendo una práctica generalizada.
- En 2003, el número de personas refugiadas ascendía a 20,6 millones bajo el servicio de ACNUR sin contar los 4 millones de palestinos que se encuentran en la Franja de Gaza.
- La explotación infantil mueve en el mundo 23.500 millones de euros anuales.

- 10 de los 15 países más desiguales del planeta son de América Latina
- Lo que ganan las 10 empresas más grandes del mundo equivale al PIB de los 123 países más pobres.
- Cada año los países pobres pierden 160.000 millones de dólares por la evasión fiscal y los paraísos fiscales.
- 146 bancos invierten 43.000 millones de dólares en bombas de racimo (minas) que han matado ya a 10.000 civiles (40% niños).



- En 2010 el gasto militar en España ha sido de más de 18.000 millones de euros. Destinando casi la misma cantidad al año acabaría el hambre en el mundo
- En julio de 1999 hemos llegado a 387.81 partes por millón (PPM) de dióxido de carbono (CO₂) en la atmósfera. 350 PPM es el máximo nivel que la atmósfera puede contener para mantenerse como la conocemos.
- Desperdicios tóxicos de la industria y la agricultura pueden encontrarse dentro de los cuerpos de todos nosotros inclusive en los bebés recién nacidos.

RSU y Desarrollo

Los crímenes de la paz ó por qué cuestionar el Desarrollo

“¿Qué es lo que un europeo medio tiene que ver hoy con la pobreza de un campesino nicaragüense, con el naufragio de los tripulantes de un cayuco subsahariano, con el suicidio de un hombre bomba en Bagdad, con las enormes ganancias de los bancos españoles en América Latina o con la tala indiscriminada de los bosques primarios de la selva amazónica ecuatoriana?

**¿Cuál es el verdadero contacto Norte-Sur?
He aquí nuestra pregunta clave.”**

David LListar

Aunque el proyecto desarrollista aún no ha cumplido un siglo en su nombre se ha hecho mucho. Fruto de su uso excesivo y la polisemia de su significado, el Desarrollo como categoría despierta adhesiones y rechazos sin que sepamos exactamente de que estamos hablando.

Dado que sus bondades son más difundidas que sus desaciertos, nos centraremos principalmente en las críticas al concepto. La mayoría de ellas se orientan a su relación con las promesas del Consenso de Washington donde se dio el disparo de partida al Capitalismo liberal. Muchos denuncian que la carrera para alcanzar el aumento del nivel de vida que se produciría gracias a las bondades de la producción y el consumo⁸ resulta no acabar nunca. El tercer mundo⁹, mirándose al espejo de los países ricos, tal como Alicia¹⁰, comienza a notar que ha “avanzado” hacia el lado contrario.

⁸ Parfraseando el discurso del Presidente Truman del 20 de Enero de 1949 en la Casa Blanca. Luego conocido como el Discurso de Washington.

⁹ Con la salvedad de los países del llamado BRICS (Brasil, Rusia, India, China, Sudáfrica) que curiosamente, parecen haber crecido sin seguir las pautas impuestas por el Norte.

¹⁰ Me refiero Lewis Carroll “A través del espejo y lo que Alicia encontró allí” de 1871; la interesantísima continuación del clásico “Alicia en el país de las Maravillas”

Tal como demuestran Rist y Chang, a pesar de los contratiempos la creencia en el desarrollo demuestra soportarlo todo (Rist, 2002; Chang, 2002). Entramándose en el discurso político-económico con un halo de neutralidad, la promesa del desarrollo ha promovido, entre otras cosas, la absorción de las economías locales por el mercado

Figura 5: ¿Dónde queda Norte y Sur Global?

Lo que podemos llamar el Sur Global o el Norte Global, nos permite visualizar las viejas clases sociales de El Capital a un nivel complejo y planetario. Si bien desde un punto de vista sistémico la interrelación de mercados y culturas siempre han existido, hoy más que nunca el Norte y el Sur están deslocalizados. Las desigualdades internas han aumentado y los grupos de interés se agrupan en términos financieros más que geográficos. Dentro del llamado primer mundo se encuentra el denominado cuarto mundo, y en los países de la periferia, grandes riquezas minoritarias inflan los promedios de ingresos *per cápita* al punto de volverlos inverosímiles.

mundial, la despolitización de la problemática social y sumisión de las culturas autóctonas a un modelo único occidental-moderno. El desarrollo se constituye para el imaginario social como un instrumento válido e inofensivo para evaluar el mundo y ha calado profundo en la identidad de la mayoría de las sociedades (Escobar, 1997).

Pero eso no es todo. Con el fin de contribuir al proyecto de la modernidad, después de la segunda guerra mundial, tiene su nacimiento la Cooperación Internacional. Esta entidad compuesta por centenares de instituciones es, para decirlo en pocas palabras, la encargada de gestionar políticas de ayuda al desarrollo en los países que serán denominados subdesarrollados. Sin embargo, tal como nos alerta David Llistar existe también su par opuesto; la **Anticooperación** (Llistar, 2009). Mucho menos publicitado que el primero, este término remite al conjunto de interferencias negativas desde el Norte Global al Sur Global que tiene como fin la explotación para la obtención de recursos y la reducción de costes de producción¹¹ tan necesarios para que el proyecto de desarrollo del primer mundo se lleve a cabo. Este tipo de políticas geoestratégicas se presentan en todos los ámbitos (el comercio, las finanzas, la penetración cultural,

¹¹ Invito al lector a ver la figura 15 en el Anexo: ¿Qué es lo que el Norte quiere del Sur?

etc.) y no solo eso, también se presentan en la misma Cooperación Internacional cuando muchas actuaciones de organismos bilaterales o multilaterales imponen condiciones y obtienen beneficios en nombre de la solidaridad. La deuda externa, eterna e ilegítima¹² de los países del tercer mundo es un ejemplo paradigmático.¹³

El panorama del Post-desarrollo es complejo¹⁴. La polifonía del término, abre a posicionamientos teóricos que se orientan hacia pensar **otro** desarrollo y quienes buscan modos **más allá** del desarrollo. A su vez, en las prácticas concretas los actores del Desarrollo, a nivel micro y macro, ponen en juego estrategias de lo más variadas y contradictorias.

Más orientado dentro de los partidarios de **otro** desarrollo, encontramos a Ha-Joon Chang. Su crítica se centra fundamentalmente en el Modelo Neoliberal. En sus trabajos prueba rigurosamente como los consejos y las exigencias del primer mundo a los países subdesarrollados (liberalización de mercados, poca intervención estatal, refuerzo de determinadas instituciones, ect.) no han producido el efecto esperado o por lo contrario; ¡han producido el efecto inverso! (inclusive deteniendo los índices anuales de crecimiento del PIB nacional¹⁵). Documenta además que, curiosamente, las estrategias recomendadas resultan ser muy distintas ¡y hasta antagónicas! a las que los países actualmente desarrollados han aplicado para llegar hasta el nivel de desarrollo actual. (Chang, 2004) Luego de examinar y rebatir minuciosamente los mitos que sostienen el modelo de Desarrollo Neoliberal, concluye: *“Hemos observado que los argumentos a favor de las políticas económicas neoliberales se basan en motivos teóricos, empíricos, institucionales y/o históricos poco convincentes”* (Chang, 2006: 194) La solución para ese autor se encontraría en reorientar las políticas con modelos alternativos y más acorde con cada situación particular.

¹² Para un análisis más detallado ver en Observatorio de la deuda de la Globalización el análisis sobre la deuda ilegítima http://www.odg.cat/es/inicio/enprofunditat/plantilla_1.php?identif=456 y en la figura 17 en el anexo ANEXO.

¹³ Otro caso más sutil, pero no por eso menos efectivo, de ayuda ligada es la condicionalidad de la “ayuda” a la aceptación por parte de la comunidad o el país receptor de una serie de obligaciones, como por ejemplo reformas laborales, educativas o liberalización de los mercados internos.

¹⁴ Para mayor información sobre la red post-desarrollista ver “Deshacer el desarrollo, rehacer el mundo”, UNESCO, 2002

¹⁵ En África, por ejemplo, el nivel de ingresos reales *per capita* es actualmente más bajo que hace 30 años.

Con una mirada algo divergente, otros autores (como por ejemplo Serge Latouche y Gilbert Rist), plantean giros más radicales basados en el post-desarrollo ó el Decrecimiento. Para ellos la relación entre el Desarrollo tal cual está planteado y la globalización capitalista son inseparables. No se trata entonces de una simple antipatía ni tampoco, inclusive, se vuelve necesario juzgar al Desarrollo por sus

Figura 6: Give me 6 planets, please...

Por extraño que pueda parecer el fracaso del desarrollo e incluso la profundización de esta situación tiene una función de supervivencia para nuestra especie. El informe del año 2001 de World Wild Fund (WWF) en subsistencia. Además de materias primas y la manos de obra barata, el depósito de basura y los minerales estratégicos, el Sur Global le hace otro gran favor al Norte global dejando bacante una cantidad importante de espacio bioproductivo para el despilfarro primermundista.

consecuencias inmediatas dado que podríamos contra argumentar que son meros efectos colaterales corregibles. El centro del cuestionamiento se encuentra allí mismo en la formulación del concepto.

Avanzaremos en tres pequeñas referencias.

Primero, el **Desarrollo** en tanto que categoría conceptual está íntimamente ligado al progreso lineal¹⁶ y, por supuesto, al crecimiento económico. Su potencia redentora no es más que una ilusión que transforma a la modalidad de vida occidental en el ideal de prosperidad material infinita que se sostiene gracias a dar a luz a su antitético; el subdesarrollo¹⁷ (Rist, 2002). Es decir, la idea que existe un único modo y una única dirección que nos encamina a todos y todas hacia la prosperidad niega que se trata, en definitiva, de valores culturales específicos que serán, por tanto, cambiantes y hasta contradictorios de un momento histórico a otro y de una comunidad a otra comunidad. El desarrollo es, a fin de cuentas, una creencia occidental con la que se ha colonizado el mundo y se encuentra omnipresente en nuestras vidas y se reproduce

¹⁶ Es muy interesante el análisis de Kenneth Gergen en "El Yo saturado" (1992), sobre el concepto de "progreso" que no abordaremos aquí por razones de espacio.

¹⁷ Nótese que el subdesarrollo es un pseudo opuesto del desarrollo en la medida que no es *otra cosa* que el desarrollo o *lo contrario* sino un "casi" o un "por debajo de". Es decir, esos otros que no están desarrollados no se les otorga una identidad sino que se los define por lo que *les falta*.

en las Instituciones. Solo gracias a la potencia de la objetivación social (Berger y Luckman, 1972) sobrevive a pesar de su inconsistencia interna y los efectos colaterales de su implementación.

Otro punto tiene que ver con la lucha contra la **pobreza** icono del Desarrollo en tanto enemigo acérrimo del progreso económico. La reducción de la pobreza es, justamente, el principal desafío de los Objetivos del Milenio (ODM) pautados por el mayor consenso internacional que haya existido en el que la comunidad internacional se compromete a una serie de metas para el 2015¹⁸ (Echart, 2009). Ahora claro, no podemos pretender abordar seriamente la pobreza de unos sin afectar a la riqueza de otros. Los discursos de lucha contra la pobreza en el marco desarrollista invisibilizan la relación necesaria entre estos términos, ó inclusive, plantean que la convivencia es posible. Así lo planteaba el Banco Mundial: *“No pedimos a los países ricos que reduzcan su prosperidad para ayudar a los países pobres, sino simplemente que compartan con ellos una parte ínfima de su riqueza que aumenta constantemente”*¹⁹. Entonces, podemos preguntarnos: ¿Gracias a quienes aumenta constantemente? En ese contexto, sin una ampliación (fuera de la dictadura economicista) y una resignificación del concepto de pobreza.... sin una mirada sistémica que implique la relación riqueza-pobreza, la erradicación de la pobreza se traduce en un control de los pobres para la aceptación de una “pobreza digna”.

Y por último, y como una sofisticación posmoderna, el tan renombrado **Desarrollo Sostenible**²⁰ que nace como otros tantos, como reformulación surgida a posteriori. Esta versión 2.0 del Desarrollo lleva en su vientre un oxímoron, dado que la producción y el consumo infinito en un planeta finito es imposible y, como sostenía el economista Kenneth Boulding ya por 1973: el que piensa que eso es posible ó está loco ó es economista.

La pregunta se re-direcciona ahora al corazón del problema:

¹⁸ *Lamentablemente debido a la crisis actual las previsiones demuestran que su cumplimiento será parcial.*

¹⁹ McNamara, R(1972) “Discurso pronunciado delante del Consejo de Gobierno”, Banco Mundial, Washington, p.21.

²⁰ Este término fue propuesto por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo en 1988 en el contexto del informe Our Common Future en un intento de conciliar el desarrollo industrial capitalista y las problemáticas ecológicas.

¿Es inteligente seguir apostando a este modelo de desarrollo?

Pregunta que es pertinente tanto para los que se encuentran de un lado como del otro del reparto de beneficios. Tras la publicidad y sus sonrisas pintadas, la depresión es la epidemia del siglo XXI²¹ y muchos piensan que el modelo de felicidad que les venden no es de su talla y que resulta ser, quizás, demasiado a costa de otros de esta y las próximas generaciones. El efecto de clausura social opera de forma tal que cada uno de nosotros piensa que **todo el resto** sí está de acuerdo, y así, mueren cotidianamente muchas reflexiones y soluciones creativas a problemáticas contemporáneas. Entramos así en la dimensión del Imaginario Social y la construcción social de “*políticas de significación*” (Charklin, 2001). Retomaremos esto más adelante.

Alternativas, responsabilidad y 5 preguntas

En un primer acercamiento resulta difícil de comprender por qué dada la contundencia de estos fenómenos no se ha revertido la situación en el seno mismo de su gestación sin apresurarse a una hipótesis maquiavélica de los intereses en juego.

No se puede negar la pregnancia y seducción del Desarrollo y el Progreso en contexto tan prometedor de la Modernidad. Los avances científicos en salud, comunicaciones y productos de consumo reimprimieron un paisaje que supera a la ficción en un breve periodo de tiempo. ¿Cómo no fascinarse con ello? Tampoco es para nada despreciable la potencia que tienen estas categorías para auto perpetuarse en tanto que se articula con poderosos intereses, pero también, en tanto que organiza de modo simple la percepción psicológica del mundo de modo lineal y esperanzador, funcionando como un verdadero heurístico cognitivo. A fin de cuentas, el desarrollo siempre promete que mañana, si nos esforzamos mucho, será mucho mejor.

Con la ayuda de la desilusión que provocan los hechos y las nuevas tecnologías de comunicación se comienzan a visualizar aquellos que tienen otras formas de entender la civilización.

Desde la contra argumentación teórica, los partidarios del Decrecimiento abren el debate sobre alternativas que no implican la detención de la sociedad de crecimiento

²¹ Según datos de la OMS, 121 millones de personas la sufren y calculan que para el 2020 será la segunda causa de incapacidad en el mundo.

ni tampoco una nostalgia retrógrada donde no habría mejor futuro que el pasado. Es importante resaltar en el contexto de la crisis europea actual que *“...optar por el decrecimiento no es lo mismo que sufrir un decrecimiento”* (Latouche, 2009) y, tal como se está evidenciando actualmente, no hay nada peor que una sociedad de crecimiento que no crece.

Por el contrario, el Decrecimiento es un proyecto político para una civilización alternativa que implica otro modo de entender el bien estar y el propósito de la especie humana. Tal como se plantea, su implementación debe ser plural y contextualizada a cada comunidad. Implicaría, también, un deslizamiento de la cantidad a la calidad y con él, la revalorización de cualidades del mundo y de las relaciones humanas que, por quedar fuera de la lógica económica, se relegan o invisibilizan. Entre ellas, por supuesto, las relaciones humanas mismas que pueden ser entendidas como algo más que un conjunto de prestaciones objetivables. Serge Latouche lo ilustra a través de “las ocho R”: Reevaluar, Reconceptualizar, Reestructurar, Relocalizar, Redistribuir, Reducir, Reutilizar y Reciclar, y aclara: *“El decrecimiento tan sólo resulta posible en una ‘sociedad del decrecimiento’, es decir, en el marco de un sistema que se base en otra lógica”* (Latouche, 2009).

En busca de esa *otra lógica* David Llistar retoma la categoría andina de **Buen Vivir** (Llistar, 2009:45) que parte de la traducción de **q`amaña**: *“vivir y convivir en paz con uno mismo, con la colectividad y con la naturaleza”* en franca contraposición con la noción de progreso económico e individual.

Existen ejemplos abundantes de prácticas que se ubican en esta línea y parten, la mayoría de las veces, de aquellos que son vistos como desprovistos de todo recurso. Grupos que a lo largo del mundo proponen, diseñan e implementan otros modos de hacer. Muchos movimientos altermundistas articulados por el **Foro Social Mundial** están buscando un mundo en que tengan lugar todos los mundos²² (Calvo, 2008). Comunidades y movimientos como Swadhyaya en India, los afrodescendientes del pacífico colombiano (Arévalo-Robles, 2009) o grupos de “desposeídos” en África que

²² Primer encuentro Internacional por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, Chiapas, 1996.

producen una riqueza relacional que pocos occidentales tenemos la suerte de conocer (Latouche, 2007).

En muy resumidas cuentas este es el panorama que nos recibe a la hora de comenzar a preguntarnos por la Responsabilidad Social Universitaria. Nos dedicaremos más adelante a pensar sobre las características que podría tener nuestra intervención. Las simpatías ideológicas o temas que cada quien pueda priorizar dependerán sobretodo de nuestra especialización profesional y criterio personal. Sin embargo, el fundamento general de la puesta en marcha de procesos de implementación de RSU podría apoyarse en las respuestas a éstas 5 preguntas.

¿Por qué la RSU?

Porque, sencillamente, sin nosotros no es posible el cambio. Las concepciones que sostienen la maquinaria de exclusión, contaminación y crecimiento *per sé* están poderosamente arraigadas en la sociedad y fatalmente reproducidas en las instituciones educativas. Para lograr que sean repensadas, es necesario sostener espacios de reflexión que permitan la co-construcción de alternativas. No digo con esto que seamos los únicos responsables empero es innegable nuestro poder estratégico como formadores, investigadores y comunicadores. Además, los procesos de Anticooperación se encuentran insertos en la producción, el comercio y el consumo de los que todos en alguna medida participamos como empleados, consultores o consumidores. Está en las manos nuestras y de las futuras generación diseñar e implementar alternativas viables.

¿Para quién es la RSU?

Para todos y todas. La RSU no se vincula con el viejo espejismo de que los pobres y perjudicados están allá lejos y entonces. Los que nos necesitan forman parte de todas las sociedades en diferentes proporciones (niños, jóvenes, inmigrantes, ancianos y demás poblaciones vulnerables) y muchos otros tenemos serias dudas sobre el modelo de vida que estamos invitados a sostener (y las consecuencias para nuestros hijos y nietos). Inclusive los que desconfíen sobre que la explotación de los recursos que supone este modo de vida tiene los días contados no podrán negar que la tendencia

económico-céntrica —que tiende a medir el éxito en términos de ganancias materiales — debería ser matizada. El aporte de las ciencias del hombre y las miradas de otras culturas que evalúan la situación desde interesantes perspectivas es central para ese objetivo.

¿Cómo hacer RSU?

Desde la investigación, la comunicación y la enseñanza. Con un análisis sistémico y pormenorizado para que la sociedad esté en condiciones de evaluar las mejores políticas que deben apoyarse para lograr un buen vivir sostenible. Existen en la actualidad muchas instituciones y organizaciones con las que compartir y consultar. Al campo pedagógico, sus dinámicas y herramientas de abordaje, nos dedicaremos en el transcurso de este trabajo.

¿Dónde hacer RSU?

En los contextos cotidianos y compartidos. En los intersticios de las normas institucionales (Frigerio, 1995). Allí donde una pregunta, una planificación de clase, un fenómeno académico o social nos permite articularnos con otros y dialogar. En las aulas de clase, por supuesto. Pero también cruzando fronteras con otros ámbitos de producción humana para co-construir experiencias compartidas.

¿Cuándo hacer RSU?

La pregunta por el tiempo es nodal. Dos males nos asechan cada día en el trabajo de la RSU: **la urgencia** y **la procrastinación**. La urgencia nos pondrá en situación de querer hacerlo todo ahora. En ese empeño notaremos que las instituciones que nos acogen, los colegas y los mismos alumnos no tienen ni la velocidad ni el compromiso que esperamos. Eso conduce por lo general hacia conflictos y/o frustraciones. La procrastinación por su parte, aplazará el momento de comenzar a la espera de un contexto más propicio; terminar tal o cual proyecto o situación personal. Estas dos tendencias pueden, aunque resulte enigmático, darse de forma combinada. No es un problema, en rigor, personal; las lógicas de los sistemas tienden a perpetuarse y hay mucho a nuestro alrededor que empuja invisible pero persistentemente para que nada cambie. Es verdad que, los tiempos de las instituciones suelen ser lentos y los cambios

sinuosos y difíciles de sopesar minuto a minuto. El cambio conceptual humano es un proceso lleno de conflictos, avances y retrocesos que se construye y se resignifica en el campo de las prácticas sociales (Rodrigo, 1997; Erausquin, 2007, 2009, 2010). Con toda seguridad el momento de comenzar es ahora, o mejor dicho, el camino ya ha comenzado con la inquietud que sostiene la mirada en estas líneas.

Pero existe una pregunta más que podríamos ubicar dentro de la pregunta por el tiempo: **¿Por qué ahora?** Nos referimos a una dimensión ética y también estratégica del problema: ¡Estamos en la sociedad del conocimiento! Más que nunca las decisiones que se toman en uno y otro nódulo de poder se basan en la información y afectan a puntos muy alejados del mundo. El tipo de organización deslocalizada y compleja que han tomado las dinámicas de poder presentan un cuadro sutil que es necesario intervenir de modo riguroso y a la vez creativo; jسته es definitivamente nuestro momento!

RSU vs. RSC

La Responsabilidad Social Corporativa

La Responsabilidad Social Corporativa o Empresarial (RSC o RSE, en cada caso) puede parecer, en un primer momento, el pariente más cercano de la RSU. Empero, las diferencias entre estos términos no se limitan a una letra de la sigla.

Con el objetivo de situar los puntos de encuentro y los de oposición comencemos por una breve historización y definición del concepto.

Los antecedentes de la RSC pueden situarse en los años 50 cuando directivos, propietarios y grupos religiosos comenzaron a posicionarse en contra de industrias perniciosas como las del juego o el alcohol. En los 70 y 80 continuaron esta idea los que manifestaron contra el apoyo económico a la guerra de Vietnam o la Sudáfrica del Apartheid. Pero no es hasta el **Foro Social de Río de Janeiro** del año 1992 y luego, el **Foro Económico de Davos** de 1999 que la RSC se consolida como hoy la conocemos. Años más tarde, en 2005, el **I Encuentro Internacional sobre RSC** organizado en España presenta la siguiente definición: *“La RSC es el conjunto de obligaciones legales (nacionales e internacionales) y éticas de la empresa como consecuencia de la relación con los grupos de interés y del desarrollo de su actividad de la que se derivan impactos en el medio social, medioambiental, laboral y de derechos humanos en el contexto global”*.

Sin la pretensión de un análisis exhaustivo, tomaremos algunos elementos de esta y otras definiciones para poner de relieve las tensiones que las atraviesan. Referencias a la ética empresarial, el desarrollo sostenible ó a los aportes del sector privado a la sociedad son tan corrientes como controvertidos. Importa discernir qué implicancias tienen en cada caso estas palabras tan en boga. Los diferentes modos posibles de comprender estos términos presenta muchas veces matices en la aplicación y otras una tergiversación deliberada de su significado.

Al segundo caso corresponde la interesante declaración del director general de Nestlé sobre su visión personal de la sostenibilidad: *“El desarrollo sostenible es fácil de definir: si vuestro bisabuelo, vuestro abuelo y sus hijos son consumidores fieles de*

Nestlé, entonces hemos trabajado de manera sostenible. Y este es el caso de 5.000 millones de personas en el mundo”²³

Ahora bien, estamos en condiciones de afirmar que este tipo de declaraciones, sean más o menos descaradas, no corresponden a casos aislados sino ponen en evidencia un problema estructural que contrapone a la Responsabilidad Social al modelo de empresa más difundido. Cualquier empresa, incluso bien intencionada (y con esto nos referimos a la que no utiliza la RSC como instrumento de “*greenwashing*” o como inversiones encubiertas), no rechazaría como parte de su misión y visión el crecimiento de su espacio y poder en el mercado. Esta lógica de funcionamiento ha demostrado ser incompatible con las necesidades humanas y ambientales que la actualidad demanda. Una vez más se opta por ignorar la incompatibilidad de base y la RSC choca una y otra vez contra los límites del modelo. Tal como planteábamos en el capítulo anterior respecto de otros conceptos del paradigma de Desarrollo, se trata de buscar la convivencia entre prácticas contradictorias sin propiciar un cambio que permita una verdadera reconciliación. Así es que, para algunos, la RSC puede entenderse como “una ventaja competitiva” como manifiestan en las conclusiones del **III Congreso de Responsabilidad Social Empresarial en América**. Para ellos la RSC “*Es, al mismo tiempo, un imperativo para los negocios y una ventaja competitiva. Actualmente se considera que los pilares de una estrategia exitosa de negocios son: capital adecuado, buena gerencia, productos y servicios de calidad, dominio de la tecnología, servicio al cliente y una estrategia integral de responsabilidad social. Todos estos pilares están ligados entre sí y son interdependientes*” No deja de ser loable resaltar las relaciones entre estos elementos pero sería necesario articular más detalladamente el contenido y el significado de los conceptos y de sus relaciones. Me genera un gran interrogante la afirmación “*imperativo para los negocios*” sobre todo porque me invita a preguntarme si existe algo *más imperativo* que los negocios en el ámbito privado.

En este como en otros casos parece anulada la contradicción entre desarrollo/crecimiento ilimitado y sostenibilidad. Y parecen pasar por alto que “*La idea*

²³ Peter Brabeck-Letmathe, director general de Nestlé en el Foro de Davos de 2003.

de que el crecimiento económico constituye un fin en sí mismo implica que la sociedad es un medio” (Flahaut, 2005: 16).

Estos laberintos de interpretación en los términos y el posterior desencuentro entre su razón de ser y su praxis ética son, a la luz de este análisis, la punta del iceberg de una problemática sumergida. Se trata nuevamente de un modelo que se basa en la competencia por el crecimiento, por el poder y por el dinero. Una dictadura del **“más por el más”** que se ve obligada a tomar “decisiones difíciles” por el bien de la empresa y el desarrollo personal.

Una fractura significativa parece encontrarse en la articulación entre las declaraciones político-parlamentarias y las prácticas concretas. Es, quizás, un factor de influencia determinante el hecho de que la mayoría de estas declaraciones son de naturaleza “no vinculante”, es decir, que su implementación está supeditada a la buena voluntad de los subscriptores y que además, la adhesión a programas tan ambiciosos como el **Global Compact** de la ONU se realiza con el simple envío de una carta por parte del responsable de la empresa privada.

Vayamos a un ejemplo, la insistencia de la Unión Europea por un enfoque **“Multistakeholders”** que plantea en el **Libro Verde** (2001) y afianza años después con la creación del **Foro Europeo Multistakeholder por la RSC**. En Bruselas se escucha la siguiente declaración: *“Cada vez más las empresas perciben que la responsabilidad social es un tema que no está restringido solamente a las acciones sociales o ambientales desarrolladas por la organización en la comunidad, sino que implica también las prácticas de diálogo e interacción con los diversos públicos de la empresa... Para que la empresa trabaje en el tema de la responsabilidad social, en una perspectiva sistémica y amplia, es necesario que éste sea incorporado a los procesos de gestión y, por lo tanto, tratarlo como parte de las estrategias de negocio y del sistema de planeación interna de la empresa”*²⁴(la negrita nos pertenece)

Ahora “descenderemos” al nivel de las prácticas concretas para entender la dificultad con la que el sector privado se encuentra para re-enmarcar su trabajo en el contexto

²⁴ Comisión de las Comunidades Europeas (Julio de 2001) Libro Verde: “Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social Empresarial”. Bruselas, p. 32.

del cuidado del otro y del medioambiente. Resulta central, en este punto, analizar las herramientas de las que disponen a la hora de orientar su práctica. Tomaré como ejemplo un instrumento de planificación empresarial clásico pero vigente que se utiliza para definir quienes son los grupos de interés (stakeholders), los protagonistas de la acción de las empresas. Supongamos ahora que nos encontramos en una reunión de directorio con el objetivo de realizar la planificación operativa para nuestro año de trabajo. Para ellos realizamos un análisis de nuestros stakeholders en una estructura muy difundida en el ámbito. El diseño es sencillo; un cuadro de doble entrada donde se ubican las personas, instituciones o comunidades en relación a criterios de INTERES (quieren influir) y PODER (pueden influir)

Figura 7: Matriz de Influencias Poder/Interés

	BAJO INTERES	ALTO INTERES
BAJO PODER	Esfuerzo mínimo	Mantener informados
ALTO PODER	Mantener satisfechos	Elementos clave

Fuente: Gardner J.R. et al. (1986)

¿Qué lugar consideras que ocupan los empleados en condiciones precaria de contratación que fabrican la ropa de algunas marcas europeas? (IntermonOxfam,2004²⁵) ¿Y las familias de los remotos parajes de donde se extraen materias primas o se depositan desechos?(Admistía internación²⁶)¿Dónde se ubica el

²⁵ Remito al lector a los informes “Más por Menos”

http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/2996/0_2996_090204_mas_por_menos.pdf y “Moda que aprieta”

http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/3001/0_3001_090204_Moda_que_aprieta.pdf. Consultado 10 de Mayo 2011.

²⁶ Me refiero a la campaña Exige Dignidad. Entre ellos la investigación ya histórica llevada a cabo con la empresa petrolera Shell <http://www.es.amnesty.org/exigedignidad/galeria-de-videos/articulo/welcome-to-shell/>. Consultado 10 de Mayo de 2011

futuro de los usuarios de la indumentaria decorada con simpáticos diseños infantiles? (Greenpeace “Ropa Tóxica, marca Disney”²⁷)

Triste pero cierto, la gran mayoría de nosotros nos encontramos en la primera fila del cuadro anterior, en el mejor de los casos, en la segunda columna. Este es un ejemplo pequeño solo a fines ilustrativos pero que condensa una gran cantidad de elementos significativos: dado que el “interés” de los integrantes de la empresa ó del público en general solo puede existir o incrementarse en la medida de la información disponible y de las herramientas que tengan para analizarla; esto nos remite la función de los Medios de Comunicación, la educación, la Gestión del Conocimiento dentro de las

Figura 8: Esquemas cuadrados para un mundo redondo

Con frecuencia los esquemas lineales sencillos como el anterior aplicados a un mundo humano tautológico y recurrente generan fenómenos inesperados como el siguiente: Si los empleados de una empresa X desconocen la relevancia de un elemento N que los afecta no tenderán a organizarse - para ejercer poder - ni tendrán interés de hacerlo - porque no encuentran una razón- . En este contexto los directivos de la empresa no estarán equivocados ubicándoles en el recuadro de “mínimo esfuerzo” que excluye, por tanto, el “mantener informados” que se reserva para los supuestos interesados del casillero inferior del cuadro. Como se imaginaran, de no ser concientizados los empleados continuaran sin mostrar interés por lo que no saben, como además es natural. Este circuito se puede repetir eternamente y aplicarse a otras relaciones entre actores como la existente entre la sociedad civil y los grupos empresarios en general.

organizaciones y la función de los organismos de control como el Estado, los sindicatos, los organismos internacionales y las ONGs. Otro tanto ocurre en relación al “poder” y sus vínculos con los elementos anteriores y el interés mismo.

No se trata de plantear que las empresas son demonios, sino que no puede seguirse aferrando al paradigma ante los resultados que ha dado. Todo cambio implica conflicto, re-significación y pérdida pero sobre todo aprendizaje y creación. Hay otras empresas que podemos construir.

²⁷ Me refiero de Greenpeace “Ropa tóxica marca Disney” <http://www.greenpeace.org/espana/es/reports/ropa-t-xica-marca-disney/> consultado el 5 de Mayo de 2011.

Otras empresas humanas

A pesar de las dificultades existentes en éste como en otros ámbitos; parto de la premisa de que la RS es posible, inclusive en ámbito privado al que muchas veces se culpa de todas las virtudes y todos los males. Siendo además, las relaciones entre lo privado y lo público, mucho más profundas y robustas de lo que normalmente se reconoce. La vinculación entre unos y otros se manifiesta cuando son las mismas personas —o su círculo cercano— los que ostentan empresas, acciones en lo privado y cargos políticos. Los aparatos de lobby instalados en los foros internacionales son muchas veces los grandes decisores tras los representantes de Estado. Tal como ha denunciado Ecologistas en Acción²⁸, y a pesar de la iniciativa del 2005 del ETI (Iniciativa Europea por la Transparencia), no hay con control ni un registro de la influencia de estos grupos sobre los organismos internacionales. Tal es el peso de este mecanismo que, en una iniciativa creativa, un conjunto de organizaciones otorgan anualmente el premio al *Peor lobby de la UE* (Worst EU lobbying award²⁹) a quien ha podido mover las cuerdas tras bambalinas con la suficiente expertís para hacer que los representantes de Europa canten su canción.

Aunque desde una mirada político-económica estos entrecruzamientos resultan muchas veces bochornosos, desde el enfoque que nos concierne aquí los puntos de relación son, por definición, fructíferos. Las relaciones entre campos nos brindan potencialmente espacios de indagación y entrada diversos; y los actores en cuestión pueden, en la medida de su entendimiento sobre la responsabilidad que conlleva su labor, afectar varios sectores. Es cierto, sin embargo, que parece que la RSC requiere, por lo menos, de una **“vigilancia epistemológica”** que debe darse en el plano cotidiano y cuyo foro privilegiado son los medio de comunicación y la publicidad. Es

²⁸ Ecologista en Acción (2006), “Por el fin de los privilegios y el secretismo del lobby empresarial en la UE”, Documento electrónico disponible en la web: <http://www.ecologistasenaccion.org/article5604.html>, consultada el 10 de Junio de 2011.

²⁹ Worst Lobby, “Official website”, Documento electrónico disponible en la web: <http://www.worstlobby.eu/>, consultada el 10 de Junio de 2011.

vital exigir que se tenga la sensatez de definir públicamente a qué llaman los actores RSC y cómo transitan el escabroso camino que los lleva de los pomposos discursos y adhesiones a los hechos y sus protagonistas. Esta mirada atenta puede ser ejercida por la sociedad en su conjunto, pero nuestro análisis experto reviste gran valor a la hora de corroborar y desmentir en cada caso lo que se pregona como RSC. Esta necesidad era percibida por el Parlamento Europeo en el 2006 cuando reconoce que *“...continua abierto un debate entre las distintas partes interesadas sobre una definición apropiada de RSE, y que el concepto de <<ir más allá en el cumplimiento>>[de lo que obligan las leyes a las empresas] permite a algunas empresas afirmar que dan pruebas de responsabilidad social a la vez que violan la legislación local o internacional”*.

Cuánto debe garantizar la ley y cuánto tiene que ver con la bondad o la posición ética es un debate central que afecta a la RSC y la sociedad en general en el contexto de una transnacionalización de lo privado que permite “externalizar los costos” y aprovechar los vacíos legales en diferentes latitudes.

Como verán, la problemática es por demás compleja. Desde nuestra posibilidad de abordaje como agentes de RSU es preciso dividirla en dos niveles para comenzar a despejar camino a su abordaje. Por un lado a nivel de las relaciones: analizar qué enfoques nos pueden ayudar a “cruzar fronteras” (Engrëstrom, 2001) entre la Universidad y las empresas para un enriquecimiento mutuo y un aporte a la sociedad, es decir, qué empresas podemos construir juntos. Desde lo académico, acompañar el proceso de construcción de nuevas herramientas que permitan repensar las prácticas como ya proponen muchas organizaciones³⁰. En lo Educativo, fortalecer el poder discrecional de nuestros alumnos para que en el futuro puedan elegir al servicio de qué proyectos poner su inteligencia, su fuerza de trabajo y su dinero. De todo esto hablaremos más adelante cuando nos refiramos a la unidad de trabajo y las herramientas de intervención de las que disponemos en materia de RSU. En segundo lugar, tenemos el nivel de los contenidos; que implica comenzar a listar qué elementos podemos considerar relevantes a la hora de abordar la RSC desde la RSU. Solo como un

³⁰ No nos referimos aquí a las normas ISO (Organización internacional para la Estandarización) aunque podrían funcionar como un marco para el trabajo de producción de herramientas específicas a la idiosincrasia de cada institución. El lector interesado puede consultar norma AA100, SA8000, ISO1400, ISO2600.

primer intento de sistematización podemos poner sobre la mesa una serie de puntos “pasados por alto” que deberían estar presentes en cualquier debate sobre Responsabilidad Social Corporativa.

La inadecuada explotación de recursos. Esto refiere a especies animales o vegetales que por su explotación inadecuada (fauna marítima, aceite de Palma, carne vacuna) generan desequilibrios en la naturaleza, tanto por su presencia excesiva o su exterminación. En esta categoría entra la explotación para industrias superfluas (pieles, coleccionistas de aves exóticas) y también la no optimización de los recursos (como por ejemplo en espacio pesca europea por no general las condiciones necesarias para que el ecosistema pueda renovarse).

La producción de bienes que podrían ser remplazados por alternativas sostenibles. En esta categoría encontramos las energías no renovables o contaminantes que pueden ser reemplazadas por otras igualmente efectivas y sostenibles. Otro ejemplo que ha sido fuente de debate se refiere la producción de químicos donde algunas iniciativas (Convenio de Estocolmo intenta la prohibición de la producción y uso de Contaminantes Orgánicos Persistentes –COPs; la legislación REACH³¹ de la UE intenta sustituir los más perniciosos) aspiran a que el costo no sea el único criterio a la hora de optar por un producto y a controlar los miles de químicos no correctamente evaluados que están en mercado (Leonard, 2007).

La obsolescencia programada (tanto real como percibida)³², es decir, la creación de productos especialmente diseñados para que luego de un determinado tiempo deban ser reemplazados por otros, tanto porque se vuelven inoperantes o porque son percibidos como *demodé* gracias a la publicidad (Leonard, 2007). Un caso paradigmático es el de la producción de automóviles. Estos de la mano de la publicidad y la financiación generan un recambio anual que provoca toneladas de desperdicios y

³¹ Esta legislación está basada en el principio de sustitución. Esto significa que si una empresa está usando una sustancia peligrosa en un producto cuando existe una alternativa más segura, estará obligada legalmente a acabar con el uso de esa sustancia. Lamentablemente las presiones han logrado reducir las exigencias de esta ley.

³² Un material claro y riguroso puede encontrarse en www.thestoryofstuff.com. Recomiendo personalmente que lo vean.

un mal uso de sus materias primas. Sin contar por el innegable exceso de contaminación y consumo de oxígeno que provocan cuando existen hace años tecnologías alternativas (por ejemplo el auto eléctrico³³). La industria de la electrónica también es rica en este tipo de estrategias.

Las constelaciones que sostienen negocios perjudiciales. A este grupo pertenecen los productos y servicios que generan grandes ganancias pero no son necesarios, saludables ni sostenibles en el contexto de las necesidades humanas y medio ambientales. Dentro de esta tipología encontramos elementos tan diversos como el consumo excesivo de carnes, la producción de cosméticos o la industria armamentista. En función del negocio que significan estas actividades su poder es enorme. Para su abordaje resultará necesario abordar la compleja constelación de fenómenos que los perpetúan. Estos fenómenos asociados, son muchas veces, tanto o más nocivos que el producto en sí pero además es necesario dismantelarlos para poder llegar a modificar la situación de forma efectiva. Los ejemplos anteriores presentan un gran despliegue de estos elementos multidimensionales y complejamente articulados: publicidad, generación de hábitos de consumo, manipulación de la opinión pública, complicidad institucional, sistemas de lobby, gastos de logística que atraviesan el globo, destrucción de recursos naturales y vidas humanas, producción de desechos no biodegradables, etc...

El divorcio del sistema financiero de las necesidades del mundo. El sistema financiero especulativo se ha desarrollado enormemente en la última etapa del capitalismo independizándose con gran eficacia de los medios materiales de producción. Esta independencia se orienta en un sentido más que en otro como ha probado la reciente explosión de la “*burbuja inmobiliaria*” que ha resultado en el rescate financiero de algunos, pagado con la calidad de vida de muchos otros. El poder de estas entidades es innegable pero no por eso deja de ser necesario poder re-vincular esos movimientos a las lógicas “terrenales”; tratar de favorecer mecanismos de Banca Ética, cuestionar los paraísos financieros, el secreto bancario y la usura en sus formas sutiles y deliberadas.

³³ Traslado al lector la pregunta: ¿Quién mató al auto eléctrico?

Estos y otros puntos deben ponerse en cuestión para que el ámbito privado pueda reconciliarse con el mundo humano y material que les permite existir. Como puede suponerse su modificación implicará una reformulación de muchas empresas que puede acarrear inclusive un cambio de rubro y funcionamiento radical. Un argumento que es recurrente en este punto es resaltar los perjuicios a los *puestos de trabajo* que pueden afectarse en este proceso. Es llamativo que ese argumento, muchas veces, es esgrimido por las mismas personas y entidades que defienden las reestructuraciones neoliberales (Chang, 2001) en las que, de cara a la especialización y la competitividad, se incentivan cierres de empresas y la consecuente reubicación del personal. Más allá de este contrapunto, y con el mayor respeto a cada sector productivo, si hemos de aprender mejores formas de hacer las cosas el cambio está plenamente justificado siempre que esté dentro del cuidado y la ley. La humanidad ha realizado profundas modificaciones ya en varias ocasiones inclusive con menos motivos que los que ahora nos convocan.

Concluimos. La RSC se encuentra entramada en una red compleja de ámbitos e intereses. Su implementación real significará una movilización profunda de algunos supuestos mucho más allá de un acto publicitario cosmético. Necesitará para ellos de nuevas herramientas, nuevas ideas y conceptos que, de una forma u otra, afectaran a la identidad de la organización en su totalidad. La RSU y la RSC no se oponen tanto en su conceptualización como en su coyuntura. La confrontación entre ambos, plasmada en el “*versus*” del título inicial es una provocación y no un objetivo. Se trata, en realidad, de su superación.

RSU y EBDDHH

De Donantes y Beneficiarios a Titulares de Derechos.

**"Las palabras determinan nuestro pensamiento
porque no pensamos con pensamientos sino con palabras..."
Jorge Larrosa**

Ya hemos bosquejado escuetamente las críticas al proyecto desarrollista y algunas puntualizaciones sobre la RSC. Lejos de componer realidades estables, todos los temas que estamos intentando abordar se encuentran en una dinámica de revisión intensa y en los últimos años se han generados prometedores giros conceptuales. En el ámbito de la Cooperación Internacional y fuera de ella, encontramos un abanico de posiciones y propuestas respecto de cómo repensar las categorías tradicionales. Una de ellas es el Enfoque Basado en Derechos Humanos.

Si partimos de la definición de la ONU³⁴ *"El enfoque basado en los derechos humanos es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos. Su propósito es analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo"*.

Este enfoque permite, en principio, reformular la tradición paternalista de la Cooperación Internacional que se organizaba en términos de donantes y beneficiarios, de ricos y pobres, para ampliar su contenido e implicancias.

El enfoque basado en Derechos Humanos genera otro mapa donde los titulares de obligaciones (principalmente organismos de Gobiernos que deben respetar, proteger y hacer efectivos los DDHH) y los titulares de derechos (todas las personas) se

³⁴ Naciones Unidas (2006), "Preguntas frecuentes sobre el Enfoque Basado en Derechos Humanos", Documento electrónico disponible en la web: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>, consultada el 10 de Junio de 2011.

encuentran tanto entre los ciudadanos del primer como del tercer mundo y donde el poder de decidir sobre el propio destino está, por lo menos retóricamente, restituido.

Figura 9: Desarrollo y libertad

Una personalidad que no puede pasarse por alto a la hora de abordar el pensamiento superador y alternativo en el seno de la Cooperación para el Desarrollo es Amartya Sen. Economista, filósofo y premio Nobel de origen Indio nos invita a pensar el desarrollo como libertad (Sen, 2000); libertad como instrumento para transformar la realidad y también la libertad como fin en sí mismo. Para él "...el desarrollo puede concebirse (...) como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutaban los individuos." (Sen, 2000:19) No se trata ahora de poseer bienes sino de construir las **capacidades** que nos permitan usar esos bienes (o renta) para vivir la vida que se tiene razones para valorar.

Además, el desarrollo para Amartya Sen solo puede ser fruto del debate público: *"El debate público y la participación social son, pues, fundamentales para la elaboración de la política económica y social e un sistema democrático. En un enfoque basado en la libertad, la libertad de participación no puede ser sino fundamental en el análisis de la política económica y social."* (Sen, 2000:141). Participación, agencia, democracia y libertad. Nuevo modo de problematizar al Desarrollo. Invitamos al lector a profundizar.

Es de resaltar, también, la matización que ha realizado el EBDDHH respecto de la dictadura economicista. *"El crecimiento económico es un medio para el desarrollo, no su objetivo. También puede ser decisivo para la realización de los derechos humanos. Sin embargo, el crecimiento económico debe conseguirse de manera acorde con los principios de derechos humanos"*.

Pero el aporte que considero de mayor relevancia es el reconocimiento de las dinámicas de poder³⁵ y la dimensión política en general como parte fundamental del entendimiento de la realidad social. Su introducción permite alejar la intervención por los DDHH de la caridad o la solidaridad antes reinante en este ámbito. Pero también, nos lleva a buscar responsables de garantizar esos derechos en todos los estratos de la

³⁵ "El enfoque basado en los derechos humanos exige una apreciación más completa de las dimensiones políticas del desarrollo" Op. Cit., p. 20.

vida social y poner en evidencia a los grupos que estratégicamente obstaculizan su disfrute, tanto en lo público como en lo privado. Este nuevo modelo genera, por tanto, que una serie de actores, hasta entonces invisibilizados o minimizados, aparezcan en escena.

He aquí un punto crucial en la elucidación sobre la RSU que aquí nos convoca. Como comunidad educativa somos tanto titulares de derechos (en tanto seres humanos) como de responsabilidades (como sociedad civil que puede afectar el escenario social) y de obligaciones (como funcionarios de Estado o miembros de instituciones claves) respecto de la legitimación o modificación de las “reglas de juego” implícitas en los tejidos del poder. Pero somos aun más importantes, ya que, aunque existan las garantías legales nacionales o internacionales para los DDHH, su ejercicio real recae directamente sobre las *capacidades* con las que cuentan los ciudadanos y la información disponible, es decir, tiene como epicentro procesos educativos y comunicacionales.

Existen, por supuesto, detractores. Hay quienes denuncian que se trata solo de nuevos maquillajes para las mismas caras y que, ciertamente, el cambio se realizó más en el plano discursivo que en el práctico. No nos plantearemos aquí ese análisis. Sin embargo, sí nos pronunciaremos en un sentido: la carga semántica de los términos tiene el poder de cambiar radicalmente la definición del problema. El mundo que permite diagramar el EBDDHH nos abre a pensar y pensarnos de modo diferente e instaura debates sobre temas que estaban fuera del universo posible de discusión hace muy pocos años. La dimensión de las políticas de significación (Mehan, 1996) no es la de la palabrería demagógica (aunque ésta exista); es la batalla por la construcción de mundos humanos. Es más, *“el curso de la historia puede concebirse como una serie de intentos por lograr que un modo de representación prevalezca sobre otra”*(Mehan, 1996: 262). ¡Y que es más propicio para la educación que la dimensión de las políticas de significación!, que no es solo atribuir o defender una posición; es darle su misma existencia. Como lo platearía Bruner (Bruner, 1987), la educación es el foro por

excelencia para la negociación de mundos posibles³⁶, para la construcción conjunta de soluciones inéditas para problemas hasta ese momento inexistentes. Los problemas se gestan, a fin de cuentas, preñados de soluciones. ¿Estaban en alguna parte los titulares de obligaciones antes que los inventáramos? Había personas, directores, presidentes... Pero ¿Era posible convocarlos a ser algo que no podíamos nombrar?

Los DDHH en proceso y en contexto

Tal como decíamos anteriormente, estas nuevas maneras de entender las realidades sociales son un fuerte aliado para el trabajo en RSU. Si bien no se declaran en absoluto opuestos a los anteriores y están llevados adelante políticamente por los mismos actores internacionales, son un signo de autocrítica y renovación. El EBDDHH comparte con muchas líneas de trabajo en educación la búsqueda de una mirada contextualizada que ubica a las personas como agentes de cambio.

Este movimiento conceptual está a su vez enriquecido por la aparición de indicadores más complejos y multidimensionales para la evaluación estadística. Entre ellos, el **Índice de Desarrollo Humano** (PNUD), la incorporación de variables simbólicas propuestas por **CEPAL**, el **Índice de Capacidades Básicas** de **Social Watch**, por citar algunos. Sus alcances son variados y demuestran fortalezas y debilidades en uno u otro aspecto del problema pero comparten una preocupación común en abordar las realidades sociales desde su complejidad y multideterminación.

Otro tanto ocurre con un deslizamiento de los resultados a los procesos, de una mirada objetivista de la realidad ajena a un “planteamiento holístico” y cultural y, de un enfoque directivo a la búsqueda de una planificación participativa.

Vale la pena recordar como en el ámbito de las ciencias de la educación se comenzó a plantear un deslizamiento de los resultados a los procesos que impactó sobre los modos de planificar la enseñanza y modificó los criterios de evaluación —

³⁶ Y dice: “La educación es – o debe ser – uno de los foros principales para realizar esta función [la de negociar y renegociar los significados], aunque suele ser vacilante en asumirla.” Bruner, J. (1987). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa, Barcelona, p. 128.

especialmente como resultado de la aplicación de los hallazgos piagetianos al aula.—
Teóricos dentro de la corriente Histórico Cultural (Vigotsky, 1991; Baquero, 2005,

Figura 10: Dime con que mides y te diré que obtienes

La discusión por los indicadores de evaluación de la situación internacional no se limita a “mejorar” el análisis de datos.

Estados Unidos, México, Argentina y Madagascar se encuentran muy distantes según la evaluación del FMI (puesto 1, 11, 22 y 121 respectivamente en el año 2010). Sin embargo, según el Coeficiente de Gini —que mide las desigualdades de ingresos— estos países se encuentran en la misma posición de desigualdad (valores entre 45 y 49, muy alejados de los Europeos).

Según el Genuine Progress Indicator (Cobb, Halstead y Rowe, 1995) los EEUU desde los años 70 se han estancado en su progreso y están, inclusive, retrocediendo si se toma en consideración la degradación ambiental que produce (aunque el PIB siga creciendo incansablemente).

En las antípodas sociopolíticas; Cuba (IHD, 0.863) y China (IDH, 0.868) se encuentran entre los países de Alto y Muy Alto Desarrollo Humano respectivamente. Este dato es arrojado por Naciones Unidas (PNUD, 2010), la misma organización que propone la democracia como el mejor modo de garantizar el Desarrollo Humano.

Engeström 1999, 2008; Bruner, 1987; Lave y Charklin, 2001; Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990) interesados por los procesos participativos para el aprendizaje. Ponían de manifiesto la necesidad de plantear una unidad de análisis más compleja que la individual y que tomara en cuenta los procesos de negociación cultural, los modos de construcción interaccional de “mundos posibles” y el protagonismo de las dinámicas y las relaciones sociales; el poder decisivo de las herramientas y la potencia social para crear nuevas herramientas que logren, a su vez, transformar las realidades entendidas éstas, como sistemas complejos.

El reconocimiento de la complejidad de los procesos de aprendizaje humanos abre la reflexión sobre la especificidad de los contextos y la significación cultural y subjetiva de los hechos. Parece que, aquí en nuestras aulas universitarias y allí en el 3º mundo, los modos de dar sentido a la experiencia y de apropiarse de los acontecimientos sociales

dependen de la participación. Parece además que este interés tiene puntos en común con la perspectiva adoptada por el EBDDHH: *“La participación ha de considerarse más bien como algo que promueve una conciencia crítica y la adopción de decisiones como base para una ciudadanía activa”*

Lejos de una homologación del EBDDHH con el giro cultural y contextualista de la psicología educacional constructivista interesa aquí esbozar puntos de encuentro.

Resta mucho por analizar respecto de la “imparcialidad” de este enfoque como es planteado por la ONU³⁷ y su continuidad armónica con el modelo de Desarrollo oficial que domina el ámbito hasta nuestros días; especialmente cuando entran en contradicción los DDHH y los intereses económicos y geoestratégicos del primer mundo global.

A favor de este enfoque se puede alegar que, lógicamente, estos procesos son lentos en su progresión y no puede esperarse que la situación del paternalismo o el clientelismo se reviertan de forma homogénea de la noche a la mañana.

³⁷ Naciones Unidas (2006) Documento “Preguntas frecuentes sobre el Enfoque Basado en Derechos Humanos” P, 20 y 21

RSU y ED

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvidan que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres y que el propio educador precisa ser educado”

Carlos Marx

Educación para...

La Educación para el Desarrollo (ED) es el último concepto que pondremos a trabajar en este intento de delimitar el campo de la RSU.

Tal como es sabido, el interés por el valor moralizante de la educación ha estado prácticamente omnipresente en la humanidad pasando por la Grecia Antigua, todas las corrientes religiosas y sin olvidar el proyecto faraónico de Comenius³⁸.

Sin embargo, para la comprensión del concepto moderno de ED deben tomarse en cuenta sus cambios de formulación en relación a las diferentes acepciones que la idea misma de Desarrollo ha tomado, como así también, los modos en que se ha conceptualizado la Educación tanto en relación a su método como a su función.

Tomaré como referentes documentos de **UNESCO** (*Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*) y de la **CONGDE** (*Coordinadora de ONG para el Desarrollo de España*). A la primera creo que no hace falta presentarla, la **CONGDE** es una coordinadora a nivel nacional que engloba, a la fecha, 92 organizaciones y 17 coordinadoras autonómicas de muy diferentes perfiles y tamaño.

Ya en 1974, la Conferencia General de la UNESCO estableció una serie de *“Recomendaciones sobre la educación por la comprensión, la cooperación y la paz*

³⁸ Este pedagogo checo escribió la “Didáctica Magna” en el año 1630, allí sostenida que *puede y debe enseñarse todo a todos... ¡y a todas!*

internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Desde el punto de vista de su definición existen una gran cantidad de acuerdos acerca de la importancia de la ED para la construcción de una *“ciudadanía global”*³⁹ que, a su vez, actúe a nivel local y protagonice el cambio hacia un futuro sostenible. Encontramos, sin embargo, diferentes criterios y matices en algunos puntos específicos. Por ejemplo, algunas organizaciones reservan la ED para la *“sensibilización”* de los ciudadanos del Norte respecto del Sur, como un modo de acercar las dos realidades y movilizar al primer mundo hacia la solidaridad, mientras otras, lo piensan a nivel mundial y sistémico tanto de uno como de otro hemisferio.

La posición de la UNESCO en el marco del programa ***Decenio para la Educación para el Desarrollo Sostenible***⁴⁰ corresponde al segundo caso. La ED para ellos tiene como base la sostenibilidad a nivel global y objetivos bastante ambiciosos: *“la Educación para el Desarrollo Sostenible se basa en un conjunto integrado de principios clave relacionados con la equidad social, la vitalidad económica, la diversidad cultural y la integridad ambiental. Esos principios proporcionan los criterios básicos necesarios para tomar decisiones sobre cuestiones complejas en la esfera del desarrollo sostenible”*⁴¹ y agregan: *“...no es una opción, sino una prioridad”*. Llegando al 2011 podemos decir que el impacto hasta ahora no ha sido, en principio, tan masivo como el problema.

Compartiendo la relevancia de la ED, la necesidad de un análisis sistémico y algunas reivindicaciones sobre el tipo de procesos educativos que favorecerían su realización se encuentran las consideraciones de la **CONGED**: *“la ED es uno de los instrumentos más importantes para modificar las percepciones erróneas que las personas del Norte tienen de la gente y sociedades del Sur, criticar el modelo de desarrollo dominante,*

39 Es interesante notar que, si bien se destaca incansablemente su importancia como motor de cambio, el porcentaje de AOD dedicada a ED es menor al 2% a nivel mundial y ha sido uno de los primeros en ser recortado con motivo de la crisis.

⁴⁰ En su Resolución 57/254 (Diciembre 2002) la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó el período 2005-2014 Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible designando a la UNESCO organismo rector de la promoción del Decenio.

⁴¹ Publicación “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005 – 2014”, UNESCO – 2007, p .4.

buscar alternativas para promover cambios sociales en los países industrializados del Norte e involucrara distintos sectores sociales en el compromiso de trabajar en pos del desarrollo humano de todos los pueblos” y continua proclamando a la ED como un “empeño educativo” que busca generar una actitud crítica y de cuestionamiento y que no debe ser reducida a una asignatura sino que debe ser “Un enfoque que se cuestiona el propio acto educativo, alejándose de la concepción tradicional de la enseñanza meramente transmisiva en la que se considera al alumno/a como un simple receptáculo sobre el que trabaja el “maestro-verdad”, sino entendiéndolo como proceso, como movimiento”. En pro de este objetivo se han publicado en internet muchos materiales didácticos para todas las edades y contextos educativos.

Entre las organizaciones citadas y en otras tantas se insiste, además, en que la ED no debe limitarse a difundir contenidos de relevancia ecológica o social sino que es necesario cuestionar las dinámicas mismas de la educación actual, sus herramientas de trabajo y el juego de relaciones entre los actores implicados. ¡Menuda tarea por delante!

Pareciera que los contenidos y los postulados generales sobre ED —con sus particularidades y matices— no pueden más que ser aceptados por cualquier miembro de la comunidad educativa y, por supuesto, especialmente apoyados en el marco de la Educación Superior. Ahora bien, ¿Cuánto de ED se encuentra presente en las aulas de nuestras instituciones?

Una vez más voy a resistirme a la hipótesis de la mala voluntad y ayudarme con las reflexiones de algunos pensadores de las ciencias sociales.

El Curriculum Oculto y el sentido común

La ED exige contenidos y reclama cambios metodológicos, pero comenzaremos mejor por problematizar; no lo que deberíamos o queríamos enseñar sino más bien, lo que se enseña, inclusive, a pesar nuestro. El sociólogo **Philippe Perrenuod** trabaja la noción de

Curriculum Oculito⁴² que diferencia de los contenidos de nuestro Curriculum Formal y del Curriculum Real (es decir, lo que finalmente incluimos, con más o menos variantes, en nuestras clases). Lo describe de la siguiente manera: *“La noción de curriculum oculo, en sentido estricto, se refiere a las condiciones y rutinas de la vida escolar que originan regularmente aprendizajes ignotos, ajenos a los que la escuela conoce y declara querer favorecer”*⁴³. Este tipo de aprendizajes implícitos son los que configuran el **“oficio de alumno”** con el que los estudiantes aprenden no física, ni matemática ni biología (aunque algo de eso aprendan) sino, fundamentalmente, como lidiar con las expectativas institucionales, los profesores y las autoridades, cuando y de qué manera hacer trampa y qué es lo que se espera que conteste en un examen.

Como se imaginarán, tenemos un gran trabajo por delante en el análisis y la explicitación de los posicionamientos sobre desarrollo, pobreza, etnocentrismo y perspectiva de género; pero también sobre el consumo, el individualismo, la competencia, el éxito profesional que funcionan como parte del curriculum oculo del trabajo universitario. Porque además del **“oficio de alumno”** la universidad implica procesos de profesionalización que tendrán una gran influencia en la toma de decisiones y en el camino laboral y académico de los estudiantes. Y, si bien la educación primaria y media (en la que también ejercemos) son el núcleo de la socialización junto con la familia, en la educación superior se enseña a la elite del mundo del conocimiento, a aquellos que, como nosotros, administraran la empresa y el gobierno.

Ahora bien, Uds. me dirán que gran parte de estos contenidos no son privativos de la Universidad, que son, en realidad, parte constitutiva de los valores y creencias de la cultura occidental y por ende comienzan a implantarse desde una edad muy temprana y conforman el sentido común. Tal como resalta el autor *“El aprendizaje del sentido común, es quizá, el componente mejor escondido del curriculum oculo. Tanto mejor escondido en la medida en que salta a la vista. ¿Es consciente el maestro de que lleva a*

⁴² Ciertamente el autor cuando emplea el concepto se refiere a la educación básica posteriormente considero que es aplicable a la universidad y a cualquier dispositivo con finalidad educativa.

⁴³ Perrenoud, P (1993): “El ‘curriculum’ real y el trabajo escolar (cap. VIII) en La construcción del éxito y el fracaso escolar, Madrid, Morata , p. 213.

los niños a compartir el sentido común, los esquemas y las categorías fundamentales de pensamiento desarrollados dentro de nuestra sociedad?”⁴⁴. Es allí donde el sentido común ejerce un poder definitivo ante la anuencia silenciosa de todos y ninguno. Y es aquí, en las aulas universitarias donde esas “verdades” permanecen al abrigo de las preguntas y con el respaldo de los años a su favor.

Si queremos comenzar por alguna parte, comencemos por repensar la ED y el ejercicio de la responsabilidad social a partir de cuestionarnos algunas de estas verdades estandarizadas y *des-naturalizar* las más obvias y aparentemente consensuadas. De lo contrario, estaremos allí en esos grandes edificios varios años y saldremos orgullosos de ser los tecnócratas que llevaran adelante los proyectos de otros. Para luego volver como docentes y en cada clase, enseñarnos mutuamente a no cuestionar nuestras propias rutinas sin saber del todo porque lo hacemos.

Tentaciones pedagógicas y experiencias humanas

**“Las construcciones sociales se levantan sobre las ruinas de
ordenes simbólicos e imaginarios anteriores, los que constituyen un sustrato
tan estructurarte como el nuevo proyecto”
Cornelius Castoriadis**

Tanto si pensamos la Institución Universitaria Moderna (y nos circunscribimos a ella porque estamos el campo de la RSU) desde una perspectiva histórica, sistémica o desde su análisis como dispositivo foucaultiana vamos a encontrar una serie de recurrencias en las prácticas cotidianas. Entre ellas, la organización del tiempo y el contenido en fragmentos, la especialización, la imposición de criterios de excelencia, la prevalencia de la evaluación acreditativa formal e individual, la relación docente alumno vertical, el compromiso de generar profesionales competitivos para el mercado laboral, etc... A esto se le suma una tradición de poca formación didáctico-pedagógica en los cargos docentes, ¿Alguna vez se preguntaron por qué no es necesario tener formación pedagógica ni psico-educativa específica para ser docente universitario?

⁴⁴ Idem (p. 217)

Más interesante aún es el hecho de que en esa coyuntura los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido exitosos y la Educación Superior ha producido novedad y argumentos críticos sobre su propia naturaleza y función social. ¿Qué podemos extraer de esto? Primero, que las prácticas educativas no se limitan a las lealtades históricas, ni a las voluntades y estilos personales, ni a la programación prevista, ni a los conocimientos acumulados. Luego, que necesitamos herramientas para poder comenzar a comprender las prácticas universitarias.

El principal aporte que la RSU puede realizar a la ED es no subestimar la complejidad que implica a nivel social y psicológico un proyecto que requiere la transformación de modos históricamente construidos en las dinámicas sociales. Sin herramientas sensibles para comprender y transformar prácticas contextualizadas la ED se limita a un “*deber ser*” que una y otra vez es doblegado por las exigencias cotidianas.

Un gran desafío que tenemos por delante es replantear ciertas realidades construidas en el discurso educativo. ¿Quién es el sujeto educativo? Ese *joven-futuro-profesional* al que le falta trabajo inter disciplinario, que no ha desarrollado un espíritu crítico coherente o que no conoce las complejidades de situación internacional. Nos referimos aquí a lo que Bruner describe como una pedagogía que implica que “*algo debe arrancarse, remplazarse o compensarse*” que termina posicionando a la enseñanza como “*cirugía, supresión, sustitución, compensación de insuficiencias, o una combinación de todo eso*”, lo llamaremos aquí **tentación ablacionista**. Esta tendencia tiene una raíz histórica para nada despreciable y suele pasar desapercibida en los discursos bien intencionados. Pero hay más, en el plano específico de la RSU, se combinan la **tentación ablacionista** que arrastramos de nuestra propia educación con otra, la **tentación fariseista** que se deriva casi naturalmente de la necesidad de plantearnos moralmente las prácticas educativas y profesionales que otros tantos solo reproducen.

Pero ¿cómo construir una ED que pueda sobrevivir a esas dos tentaciones? El filósofo de la Educación **Jorge Larrosa** nos da una pista cuando piensa al sujeto en relación a la **Experiencia**. La experiencia para la Larrosa es “*lo que nos pasa*”, no lo que pasa: lo que **nos** pasa. “30.000 niños y niñas menores de 5 años mueren cada día por males

evitables”. Eso es una información. 30.000 pequeñas esperanzas, 30.000 sonrisas, millones de lágrimas. Nada nos pasa. La ED puede informar sobre una serie de realidades dolorosas y puede problematizar al respecto y puede buscar culpables (que es bien distinto que responsables) y puede reclamar, por tanto, una superioridad moral por sobre quien no lo hace. Pero eso parece no dar resultado. ¿Por qué? Una razón —siguiendo también a Larrosa— es que nos hemos inmunizado de la experiencia fruto de una aceleración del tiempo, de la información y una virtualización de la realidad: nos gusta repetir que ha llegado el fin de la historia, y que por tanto, nos queda el “como si” del cambio social (Rist, 2002). La experiencia que siempre es local y subjetiva no tiene lugar en la Globalización en la medida que el mundo se convierte en un gran parque temático (Garnier, 2006), un enorme *no-lugar* (Augé, 1992). Los medios de comunicación y la ficción hollywoodense se indiferencian: el sufrimiento ajeno, la guerra, los avances tecnológicos, los bochornos políticos, la intimidad de los personajes de moda, el cine catástrofe, el evento deportivo de turno... todo se informa con el mismo formato, en una alternancia que no responde a la relevancia humana sino al oportunismo de la audiencia y a las conveniencias de la publicidad. Tenemos mucha información que no hace sentido. Estamos aturdidos y a la vez, en rigor, desinformados. El desafío de la ED será quizás buscar y buscarnos un espacio donde **nos pase algo** con lo que pasa en el mundo. No la emoción fugaz de la imagen penosa o la admiración intelectual frente al análisis incisivo. Un proceso de apropiación (Wertsch, 1999) de la dimensión ética de lo académico-educativo, que no se limite a un dominio de la temática, sino que sea un proceso recíproco de implicación donde nuestro acercamiento a esas realidades afecte a esas realidades, y nos transforme a nosotros.

RSU y RSU

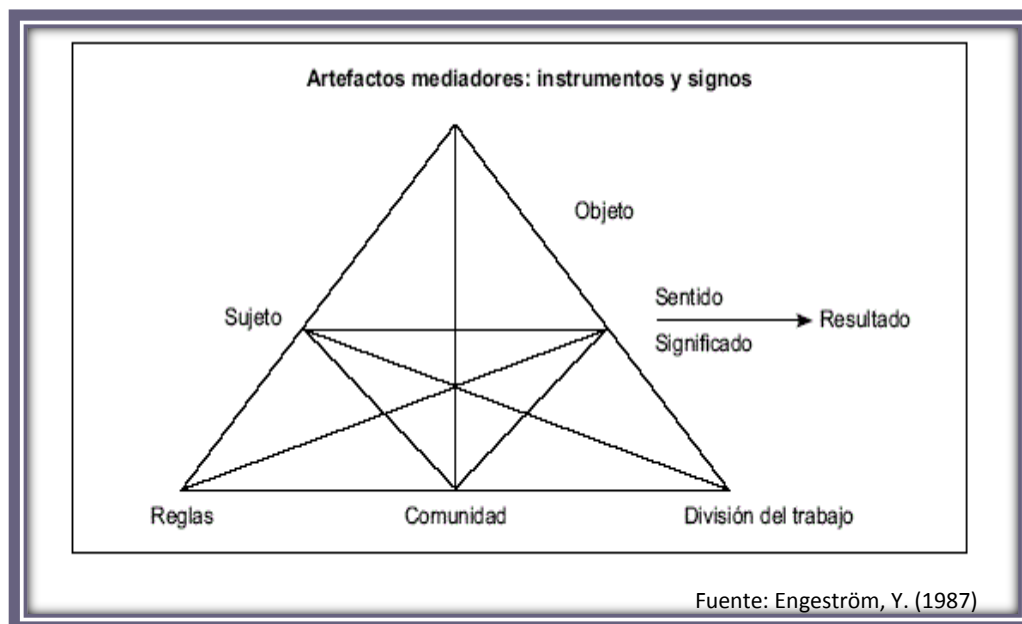
Sistemas de actividad y aprendizaje expansivo

**“...nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo,
los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”**

Paulo Freire

Comencemos por definir cuál es la unidad de análisis con la que abordamos nuestro trabajo en materia de RSU.

Figura 11: Sistema de Actividad



Tal como adelantamos en varias oportunidades nos centramos en las conceptualizaciones de la mirada Socio-histórico- cultural.

El concepto de sistema de actividad (SdA) comienza con los aportes de **Lev Vigotzky** y **Alexander Leontiev** en los años `20 y es enriquecido posteriormente por **Yrjö Engeström**, (1988, 2001, 2009). Tomando en cuenta que el lector puede no estar familiarizado con la teoría tomaremos solamente los puntos más relevantes sin detenernos en los detalles de la denominada 1ª, 2ª y 3ª generación de la teoría de la actividad.

El SdA es una unidad de análisis compleja que incluye los procesos de interacción social, poniendo el acento en el poder transformador de los instrumentos de mediación en la apropiación de saberes y los efectos de dichos procesos socio históricos en la construcción subjetiva. Solidaria de esta concepción es la idea de Cogniciones Distribuidas, es decir, *“la tesis de que las cogniciones deben concebirse como culturalmente mediadas, como parte del conjunto de los sistemas de actividad que abarcan la cultura, la comunidad, las herramientas y sus contrapartidas autorregulatorias: los símbolos”* y por lo tanto, *“la combinación de metas, herramientas y ambiente (...) constituye al mismo tiempo el contexto del comportamiento y la forma en que puede decirse que en ese contexto la cognición está distribuida”* (Cole y Engeström, 1982).

La potencia de este enfoque reside en que permite superar el dualismo individuo-sociedad. *“El individuo no podría en lo sucesivo ser entendido sin sus medios culturales; y la sociedad no podría en lo sucesivo ser entendida sin la agencia de individuos que usan y producen artefactos...()...La actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de acciones; sin embargo, la actividad no es reducible a acciones, que son relativamente efímeras y tienen un principio y un final determinados en el tiempo de los individuos o grupos. Los sistemas de actividad, en cambio, evolucionan durante períodos de tiempo sociohistórico, adoptando la forma de instituciones y organizaciones.”* (Erausquin, 2008).

Ahora bien, tal como nos explica Engeström (2001) — siguiendo a Bateson (1972) — podemos caracterizar 3 niveles de aprendizaje en un SdA. El aprendizaje 1 se refiere a los aprendizajes básicos de tipo condicionamientos que llevan a las personas, de modo tácito, a privilegiar un modo de hacer las cosas. El aprendizaje número 2 se refiere a las reglas de juego, podríamos acercarlo al tipo de aprendizaje que nombramos anteriormente respecto del Oficio de Alumno. El aprendizaje número 3 ó **aprendizaje expansivo** es el que más nos interesa, ya que este aprendizaje implica la transformación misma del SdA en que se genera. *“El <ciclo expansivo> comienza con*

*un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución” (Erausquin, 2008). El **aprendizaje expansivo**, entonces, implica re enmarcar (reframe), reorganizar las relaciones y los elementos, incluir nuevas herramientas (artefectos) o crearlas, generando una verdadera re invención del sistema y, por supuesto, de los sujetos que la componen en alguna medida. Pero, ¿Cómo se logra algo tan extraordinario? Aún más interesante, es el hecho de que el autor nos alerta de que los atisbos del aprendizaje expansivo son bastante frecuentes. Emerge con una pregunta, un cuestionamiento o en la puesta sobre la mesa de contradicciones en ese contexto imposibles de superar. En la mayoría de los casos, esos primeros pasos al cambio son sofocados, vistos como inadaptaciones personales, porque, por lo general, de lo que estás situaciones hablan es invisible ó incómodo para los otros agentes. Aquí radica el valor fundamental de las redes para que el aprendizaje expansivo pueda producirse. “Quienes aprenden – y quienes enseñan - deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes – y los tutores - producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean” (Engeström, 1991:254).*

Como vemos aquí, el conflicto y la insatisfacción son el punta pie inicial de la transformación de las prácticas, pero solo en la medida que estos primeros “síntomas” encuentran una red que los pueda soportar y expandir a través del SdA y en el entrecruzamiento con otros.

Considero esta perspectiva clave en el trabajo con RSU en la medida que nos permite recortar unidades de análisis complejas y a la vez poder analizarlas de forma rigurosa. Intervenir seriamente en Responsabilidad Social es, en muchos aspectos, enfrentarse a lo imposible e inventar posibles a partir de allí.

Herramientas de RSU

Con este entendimiento de la dimensión interaccional compleja, multidimensional, sistémica e histórica de los procesos de aprendizaje salimos a buscar herramientas de

intervención y análisis en el trabajo universitario. Las herramientas que presentaremos brevemente a continuación han sido tomadas o elaboradas en el contexto de una investigación que lleva a la fecha 10 años subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Si bien a lo largo de su historia se ha focalizado en diferentes aspectos de la problemática ha mantenido el objetivo de comprender giros y re-significaciones en la construcción de identidades profesionales; a través de procesos situados y distribuidos en sistemas de actividad. Entendiendo que, los “profesionales en formación” desarrollan en **comunidades de práctica** (Wenger, 2001, Rogoff, 1999) procesos de internalización y externalización, confrontación y negociación, en los que las contradicciones y tensiones en la actividad conjunta generan resignificaciones de los **modelos mentales** intervinientes.

Ahora bien, ¿Qué son los modelos mentales? **Modelos mentales Situacionales**⁴⁵ (MMS) son *“construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales, basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, que son activados por el contenido de la tarea o la situación, y que dependen de la intención subjetiva de la persona, relacionada con el evento que él/ella tiene que enfrentar”* (Rodrigo:1994) Este concepto nos permite comprender e indagar el cambio conceptual como un proceso situado, no definitivo y además, abandonar una estratificación lineal donde un modelo puede considerarse superior a otro *per sé*. El cognitismo clásico leería el progreso parcial y no definitivo, rico en avances y retrocesos, líneas de tensión y fractura, (es decir la gran mayoría de los aprendizajes a lo largo de nuestra vida) como un fracaso educativo. Desde la perspectiva socio-cultural contextualista (Rogoff, 1998. Rodrigo, 1999), la pretensión de los educadores tiene que ver más bien con la posibilidad de activar de **modo diferencial conocimientos que resulten pertinentes a un contexto específico**.

La complejidad propia del cambio conceptual situado implica estar atento a procesos microgenéticos no lineales. Esto significa un desafío para los diseños de enseñanza y

⁴⁵ Rodrigo acuñó este concepto en los 90 pero pertenece a Johnson Laird (1983).

evaluación ya que necesitamos contar con herramientas sensibles a los modelos mentales en juego y las dinámicas psicosociales para acompañar estos procesos.

Ante esa necesidad nace el **Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional** (Erausquin y Basualdo, 2005) es una herramienta cuali-cuantitativa que permite analizar los modelos mentales de situación y darnos pautas para inferir las teorías implícitas que los sostienen. Dicho análisis se realiza con la ayuda de **Una Matriz Multidimensional de Análisis de Problemas e Intervenciones/Indagaciones Contextualizados** (Erausquin, Basualdo, 2006) que cuenta con Dimensiones, Ejes e Indicadores que establecen diferencias cualitativas a partir de tres vectores o líneas: de lo simple a lo complejo, del egocentrismo al perspectivismo y de lo implícito a lo explícito sin establecer por ello una “jerarquía genética” en sentido fuerte (Wertsch, 1991). A su vez la información obtenida es complementada en función del tipo de intervención, tipo de institución, etc, con un registro etnográfico y entrevistas semi-estructuradas u otras herramientas motivacionales o de recorrido profesional que permitan enriquecer y contrastar lo obtenido en los Cuestionarios. El **Cuestionario sobre Situaciones Problema** funciona, además, como un disparador de procesos de reflexión sobre la práctica (Schón, 1998) dado que sus preguntas abiertas y el hecho de exigir las respuestas por escrito invitan al sujeto a explicitar sus prácticas con un nivel mayor de reflexión y elaboración de los que exige el discurso cotidiano ó, inclusive, una entrevista oral. En los cohortes de intervención/investigación en la que se ha realizado pre y post test hemos podido evaluar los giros conceptuales que se producían fruto de la participación en un determinado dispositivo de aprendizaje. (Erausquin, 2007; Erausquin y Basualdo, 2005; Erausquin y Muñoz Cancela, 2010).

In-Conclusiones y líneas estrategias

Implementaciones de RSU

Hasta aquí, un intento breve de conceptualizar la RSU y articularla con conceptos fundamentalmente de la Cooperación Internacional y de la Psicología de la Educación. Contamos con algunas sugerencias sobre la *Unidad de Análisis* que requiere la intervención, las metodologías y las herramientas que pueden utilizarse para acompañar procesos de aprendizaje de la naturaleza que requiere la RSU. Tal como mencionaba al comienzo, este trabajo nace como un primer acercamiento al desarrollo (si luego de lo expuesto el lector me permite usar esa palabra) de esta área del conocimiento en un trabajo conjunto con colegas del Instituto Universitario para el Desarrollo y la Cooperación (IUDC). Su elaboración trata de enriquecer la problemática con aportes no explorados hasta el momento. Como se deriva de lo dicho hasta aquí, la naturaleza de la RSU se encuentra en la articulación entre disciplinas en el camino hacia una coherencia en la práctica, en una búsqueda de encuentros que creen anudamientos (Engeström, 2001, 2007) entre ámbitos de la actividad humana contrarrestando la fragmentación y el encapsulamiento, intra-disciplinar, intra-institucional y también, de lo académico respecto de lo social.

Aunque lo hemos abordado en forma conjunta, es posible dividir lo dicho hasta aquí en 2 dimensiones. Un primer nivel que corresponde a los Aspectos de la RSU que forman parte implícitamente de las prácticas educativas y otro, que agrupa a los aspectos psicopedagógicos y estrategias didácticas de una intervención planificada en RSU a nivel institucional.

Lo más interesante de la RSU en su primera dimensión es que es, en rigor, inevitable. Algo similar a lo que planteaban, ya en el año 1967, Paul Watzlawick y colegas en su

*Pragmática de la Comunicación Humana*⁴⁶. Estos autores se interesaron especialmente por aquello que era del orden de los hechos y la dinámica de cualquier proceso comunicativo humano. Extrajeron un conjunto de reglas que denominaron las 10 leyes de la comunicación. No nos detendremos en cada una de ellas, pero no podemos eludir la primera “**No se puede no comunicar**” en sus palabras lo describen así “...si se acepta que toda conducta en una situación de interacción tiene un valor de mensaje, es decir, es comunicación, se deduce que por mucho que uno lo intente, no puede dejar de comunicar. Actividad o inactividad, palabras o silencio, tienen siempre valor de mensaje: influyen sobre los demás, quienes, a su vez, no pueden dejar de responder a tales comunicaciones y, por ende, también comunican” (Watzlawick, 1981:50). Una ley similar parece operar respecto de la RSU en el ámbito educativo cuando, por mucho que lo evitemos, decimos y callamos sobre la responsabilidad social. La dimensión implícita que hace a estos aprendizajes es, muchas veces, la garantía de su efectividad tal como planteábamos anteriormente respecto del Curriculum Oculto.

El segundo nivel de análisis, el psicopedagógico, abarca por supuesto el primero pero busca generar espacios propios para la reflexión, el trabajo con contenidos y herramientas pero también para repensar las relaciones y “las reglas de juego”. Los distintos acercamientos a instituciones y grupos de profesionales han recurrido en que el interés se combinaba con ciertas dificultades para encuadrar la tarea como algo diferente de un “seminario breve”. Algo similar plantea Engeström, (2007), preocupado por una recurrencia en los contextos de intervención de una *discontinuidad entre la formulación de soluciones conjunta y el proceso de su apropiación* práctica. En respuesta a su problema pero también al nuestro, el autor desarrolla 4 aspectos de análisis de los procesos de aprendizaje expansivo: la **transformación** de las herramientas y los conceptos, la **horizontalidad** (en contraposición a la verticalidad institucional) que cruce fronteras con otros SdA, la **experiencia** (*experiencing*) simulada o proyectada de los nuevos modelos creados para

⁴⁶ Curiosamente la edición al castellano fue traducida como *Teoría de la comunicación humana* que mi entender no le hacía justicia al título original ni al espíritu del texto.

hallar el camino hacia el futuro, y los **procesos subterráneos**, redes que puedan amortiguar y anclar la novedad y permitan así afianzar el cambio.

Sin la contemplación de estos niveles y, para eso, los tiempos y recursos necesarios, no es posible realizar seriamente una intervención de apropiación de RSU en un grupo o institución. La lógica fragmentaria y cada vez más acelerada de educación superior es nuestro primer gran desafío para la implementación de RSU. Es esperable, además, que la dinámica universitaria trate de re-absorber cualquier proceso instituyente reduciéndolo a un *“curso de especialización más”*, de educación permanente, o el nombre de moda.

Intentamos resaltar a lo largo de este trabajo que el **dominio** sobre temas de Cooperación o Responsabilidad no es lo mismo que la **apropiación** transformadora de la RSU tal como la definimos. Si en un proceso de esta envergadura no encontráramos resistencias podríamos estar seguros de que estamos haciendo algo mal. *“La internalización como dominio es “saber cómo” usar un instrumento de mediación con facilidad... Apropiación significa algo así como traer algo hacia el interior de uno mismo o hacerlo propio... La internalización como apropiación siempre implica- requiere -la habilitación de una resistencia, o por lo menos “fricción” (Wertsch, 1999:87).*

Cerberus y Bauman

**“Esta esquizofrenia pone al estudioso ante una situación paradójica:
tiene simultáneamente el sentimiento de estar descubriendo la pólvora
y la sensación de predicar en el desierto”
Serge Latouhe**

Aquí nos despedimos. Espero haber contribuido a problematizar el campo de la RSU y sobre todo haber generado más inquietudes que certezas. Espero también, que el lector comparta conmigo la sensación de estar frente a la complejidad de esta problemática (que hasta aquí solo hemos llegado a insinuar) como quien se para frente a **Cerberus**, el imponente can de varias cabezas y cola de serpiente que cuidaba las puertas del inframundo griego. Una inquietud similar recibía el sociólogo Sigmund

Bauman a finales de la conferencia que brindaba en la Universidad Complutense de Madrid en Diciembre de 2010 llamada *“Desigualdad en la era moderna líquida”*.

Luego de una disertación, más interesante que esperanzadora, sobre el porvenir y las consecuencias sociológicas de la *liquidez* del tejido social un valiente acertó a preguntar lo que, supongo, flotaba en el aire y en el foro privado de los cientos de docentes y estudiantes que sobrecargabamos el recinto. Era una pregunta por el qué nos esperaba en el futuro, pregunta que realmente valía la pena formular, no al prestigioso filósofo que nos visitaba, sino a todos y todas las presentes.

Figura 12: Cerberus



Fuente: William Blake (1824-1827)⁴⁷

Así por lo menos lo entendió Bauman y re direccionó la pregunta: *“eso depende de que canción canten uds”* y nos instó a pensar en aquellas áreas de la vida personal y el conocimiento que nos apasionaban, en las que no simplemente “cumplíamos” o “pasábamos” sino que en aquello que nos sentíamos convocados. Con esa reflexión podemos volver a enfrentarnos a Cerberus y mirarlo a sus múltiples ojos nuevamente. Llamativo es, además, que en las tragedias griegas y romanas donde este personaje aparece, aquellos que lo enfrentan, lo hacen en base a lo que podríamos llamar en la

⁴⁷ Imagen obtenida desde la Web en www.william-blake.org. Consultada el 12 de Junio de 2011

actualidad sus propias *competencias*: Heracles con su fuerza o su amabilidad (depende la versión), Eneas lo adormeció con unos ricos pasteles, Orfeo utilizó su música para calmarlo. Por último Psique — para el deleite de los buscadores de sentidos — utilizó aguas del río Lete perteneciente al Hades, aquellas que provocan el olvido.

Bibliografía

- Augé, M. (1992). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa, Barcelona.
- Augé, M. (1997). *La guerra de los sueños. Ejercicios de etno-ficción*. Gedisa, Barcelona.
- Berger L., Luckmann T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Madrid.
- Bruner, J. (1987). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Gedisa, Barcelona
- Calvo Rufanges, J. (2008). *El Foro Social Mundial: nuevas formas de hacer política*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, Bilbao.
- Comenius, J. (1984). *Didáctica magna*. Akal, Madrid.
- Echart, E y Puerto, L. M (2005). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Algunos apuntes críticos*. Revista Española de Desarrollo y Cooperación N° 15, IUDC-UCM, Madrid.
- Engeström, Y. (1991). *Non scolaesed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning*. Learning and Instruction, Vol. I, University of California, San Diego.
- Engeström, Y. (2007). *Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Coconfiguration*. Mind, Culture & Activity N° 14, Academic Journal, University of Helsinki.
- Erausquin, C., García, Coni A. (2005). *Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?*. Libro de las Jornadas de Investigación Facultad de Psicología, Buenos Aires.
- Erausquin, C., Basualdo, M. E., González, D., García, C. A., Ferreiro, E. (2005). *Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados, de distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en la formación de psicólogos del siglo XXI*. Libro de XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; González, D. (2005). *Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad*. En memorias XII Anuario

de Investigaciones, Secretaría de Investigaciones Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2006). *Learning the skills of psychologist profession in communities of practice*. En memorias XXVIth International Congress Of Applied Psychology. Atenas, Grecia.

Erausquin, C.; Larripa, M.; Basualdo, M.E.; Malti, V. (2007). *Modelos mentales y sistemas de actividad. Perspectivas del aprendizaje por expansión, intercambio de experiencias y modelos mentales de intervenciones de psicólogos, docentes y otros actores en escenarios educativos*. En memorias XII Congreso Argentino de Psicología, organizado por FEPR- AUAPSI. San Luis, Argentina.

Escobar, T. J. (1990), *Antecedentes del Desarrollo y Enseñanza de la Medicina y el Nacimiento de la Universidad. Proyecciones de un Programa*. Escuela Colombiana de Medicina, Colección Educación Médica Vol. 3, Bogotá.

Escobar, A. (1997), *Antropología y Desarrollo*. En: Revista Internacional de Ciencias Sociales N° 154, UNESCO.

Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* En: Lander, E.: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires.

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Argentina.

Garnier, J.P. (2006). *Contra los territorios del poder. Por un espacio público de debates y... de combates*. Virus, Barcelona.

Goldstein, T. (1984). *Los Albores de la Ciencia. De los Arabes a Leonardo Davinci*. Fondo Ed. Interamericano México.

Gracia, D. (1991). *Fundamentos de Bioética*. Eudema, Madrid.

Ha-Joon Chong (2004). *Retirar la escalera. La estrategia del desarrollo en perspectiva histórica*. Catarata, Madrid.

Ha-joon Chang, Gabel, L. (2006). *Reivindicar el desarrollo. Un manual de política económica alternativa*. Intermon Oxfam, Barcelona.

Latouche, S. (2007). *Sobrevivir al desarrollo. De la descolonización del imaginario económico a la construcción de una sociedad alternativa*. Icaria, Barcelona.

Latouche, S. (2009). *Pequeño tratado del decrecimiento sereno*. Icaria, Barcelona.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Leonard, A. (2010). *The Story of Stuff*. Free Press, United States.
- Leontiev, A. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001), *Fomentar un marco europeo para la Responsabilidad Social Empresarial*. Libro Verde de la Unión Europea, Bruselas, Bélgica.
- Llistar, D. (2009). *Anticooperación. Interferencias Norte-Sur. Los problemas del Sur Global no se resuelven con más ayuda internacional*. Icaria, Barcelona.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE-CAD (2009). *Development Co-operation Report*. OECD, Paris.
- Reale, G., Antiseri, D. (1991). *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico. Antigüedad y Edad Media*. Herder, Barcelona.
- Rist, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Catarata, Madrid.
- Riviere, A. (1978). *La psicología de Vygotski*. Visor, Madrid.
- Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento Cotidiano*. Visor, Madrid.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Síntesis, Madrid.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar*. En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social, Síntesis, Madrid.
- Rodrigo, M. J., Correa, N. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo, J. I., Monereo, C. (coord.). El aprendizaje estratégico, Santillana, Aula XXI, Madrid.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Salomon, G. (comp) (1996), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu, Madrid.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Editorial Planeta, Madrid.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ed. Paidós.

Silva, R. (1992). *Universidad y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada*. Banco de la República, Bogotá.

Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.

Vygotski, L. (1991). *Sobre los sistemas psicológicos*. En Vigotsky L., Obras escogidas, Visor, Madrid.

Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Visor, Madrid.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. AIQUE, Buenos Aires.

Bibliografía Digital

Admistia Internacional (2010). "Campaña Exige Dignidad." Documento electrónico disponible en la web: <http://www.es.amnesty.org/exigedignidad/galeria-de-videos/articulo/welcome-to-shell/>, consultada el 10 de Junio de 2011.

Barber, J., Luskin, J. (2010). "Connecting Communities of Practice on Sustainable Production and Consumption: Prospects for Regional Cooperation". Documento electrónico disponible en la web: <http://www.isforum.org/DOCUMENTS/COMMUNITIESOFPRACTICEFORSPAC-SCORAIPAPERV.5.PDF>, consultada el 10 de Junio de 2011.

Di Donato, M (2009). "Decrecimiento o Barbarie. Entrevista a Serge Latouche". Papeles. Documento electrónico disponible en la web: <http://www.otrodesarrollo.com/critica/EntrevistaSLatoucheDecrecer09.pdf>, Consultada el 10 de Junio de 2011.

Ecologista en Acción (2006), "Por el fin de los privilegios y el secretismo del lobby empresarial en la UE", Documento electrónico disponible en la web: <http://www.ecologistasenaccion.org/article5604.html>, consultada el 10 de Junio de 2011.

Gasper, D. (2009). "Ética del desarrollo y desarrollo humano". Redes HDR, PNUD, Vol. 24, Documento electrónico disponible en la web:

<http://www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/GasperEticaDesarrolloHumano.pdf>

, consultada el 10 de Junio de 2011.

Green Peace, “Ropa Tóxica marca Disney”, Documento electrónico disponible en la web: <http://www.greenpeace.org/espana/es/reports/ropa-t-xica-marca-disney/>,

consultada el 10 de Junio de 2011.

Jones, C (2002), “Entrevista a Yrjö Engeström”, Documento electrónico disponible en la web: <http://csalt.lanacs.ac.uk/alt/Engeström/>, consultada el 10 de Junio de 2011.

Hansen, J., Beerling, D. y otros (2010). “Target Atmospheric CO2: Where Should Humanity Aim?” Documento electrónico disponible en la web: http://www.columbia.edu/~jeh1/2008/TargetCO2_20080407.pdf, consultada el 10 de Junio de 2011.

Intermón Oxfam, “Más por Menos”, Documento electrónico disponible en la web: http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/2996/0_2996_090204_mas_por_menos.pdf, consultada el 10 de Junio de 2011.

Intermón Oxfam, “Moda que aprieta”, Documento electrónico disponible en la web: http://www.intermonoxfam.org/UnidadesInformacion/anexos/3001/0_3001_090204_Moda_que_aprieta.pdf, consultada el 10 de Junio de 2011.

Naciones Unidas (2005), “Millennium Assesment Report”, Documento electrónico disponible en la web: www.millenniumassessment.org, consultada el 10 de Junio de 2011.

Naciones Unidas, “Global Compact”, Documento electrónico disponible en la web: www.unglobalcompact.org, consultada el 10 de Junio de 2011.

Naciones Unidas (2006), “Preguntas frecuentes sobre el Enfoque Basado en Derechos Humanos”, Documento electrónico disponible en la web: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>, consultada el 10 de Junio de 2011.

Observatorio de la Deuda de la Globalización y Cátedra UNESCO a la UPC (2005), “Responsabilidad social corporativa, ¿ética o es-tética?”, Documento electrónico disponible en la web:

http://www.odg.cat/documents/enprofunditat/Transnacionals_espanyoles/200501RS_CEticaoEstetica_es.pdf, consultada el 10 de Junio de 2011.

Observatorio de la deuda de la Globalización (2010), “Deuda ilegítima”, Documento electrónico disponible en la web:

http://www.odg.cat/es/inicio/enprofunditat/plantilla_1.php?identif=456, consultada el 10 de Junio de 2011.

Robinson, K (2006) “Ken Robinson says schools kill creativity” en TED, Documento electrónico Disponible en la Web:

http://www.ted.com/talks/lang/en/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html consultada el 5 de Junio de 2011.

The Story of Stuff, “Official website”, Documento electrónico disponible en la web:

www.thestoryofstuff.com , consultada el 10 de Junio de 2011.

UNESCO (2010), “Portal de Educación para el Desarrollo Sostenible”, Documento electrónico disponible en la web:

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development>, consultada el 10 de Junio de 2011.

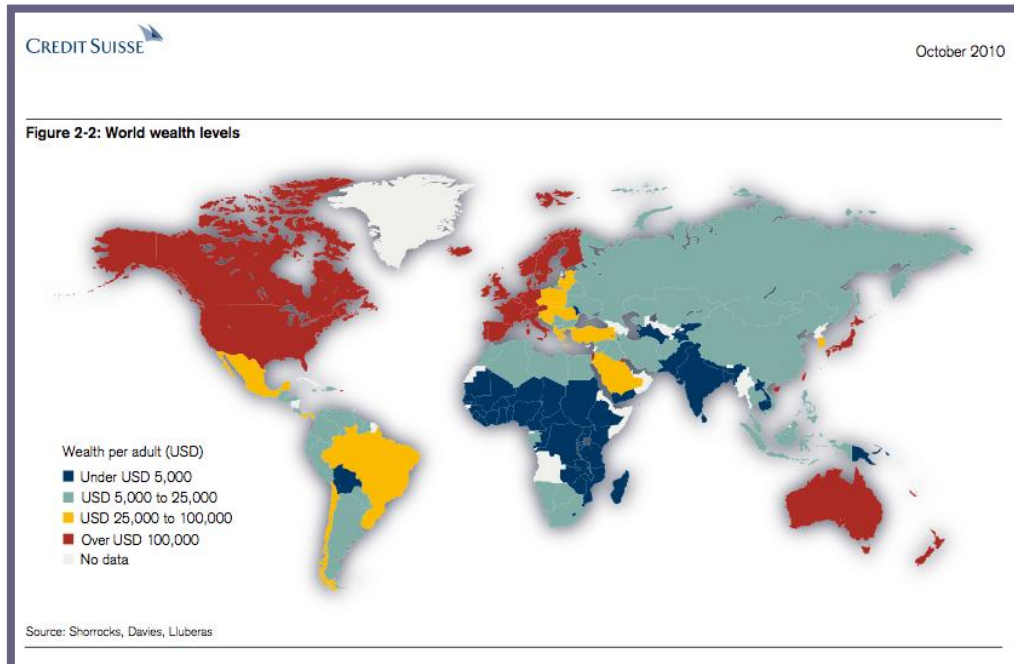
UNESCO (2007) “Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005 – 2014”, Documento electrónico disponible en la web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629s.pdf> consultada el 9 de Abril de 2011.

Worst Lobby, “Official website”, Documento electrónico disponible en la web:

<http://www.worstlobby.eu/> , consultada el 10 de Junio de 2011.

Anexos

Figura 13: División de la riqueza según el Banco Suizo Credit Suisse

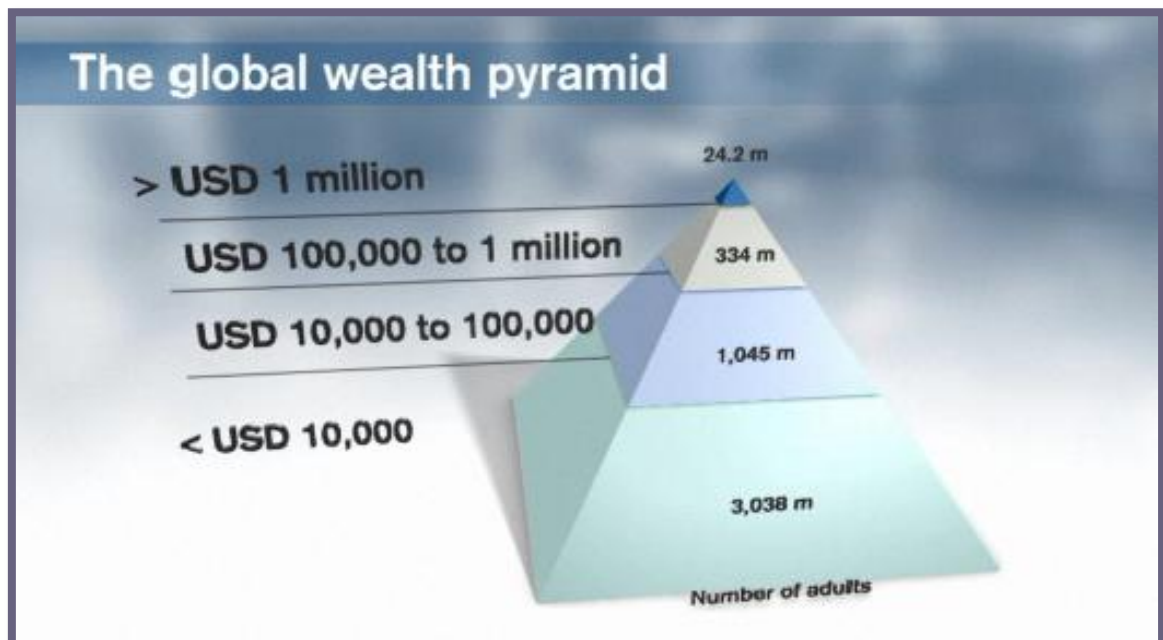


Fuente: Credit Suisse (2011), "Global Wealth Report 2011". Documento electrónico disponible en la web:

https://infocus.credit-suisse.com/data/product_documents/shop/323525/2011_global_wealth_report.pdf,

consultada el 08 de Junio de 2011

Figura 14: Reparto de la Riqueza



Fuente: Credit Suisse (2011), "Global Wealth Report 2011". Documento electrónico disponible en la web:

https://infocus.credit-suisse.com/data/product_documents/shop/323525/2011_global_wealth_report.pdf,

consultada el 08 de Junio de 2011

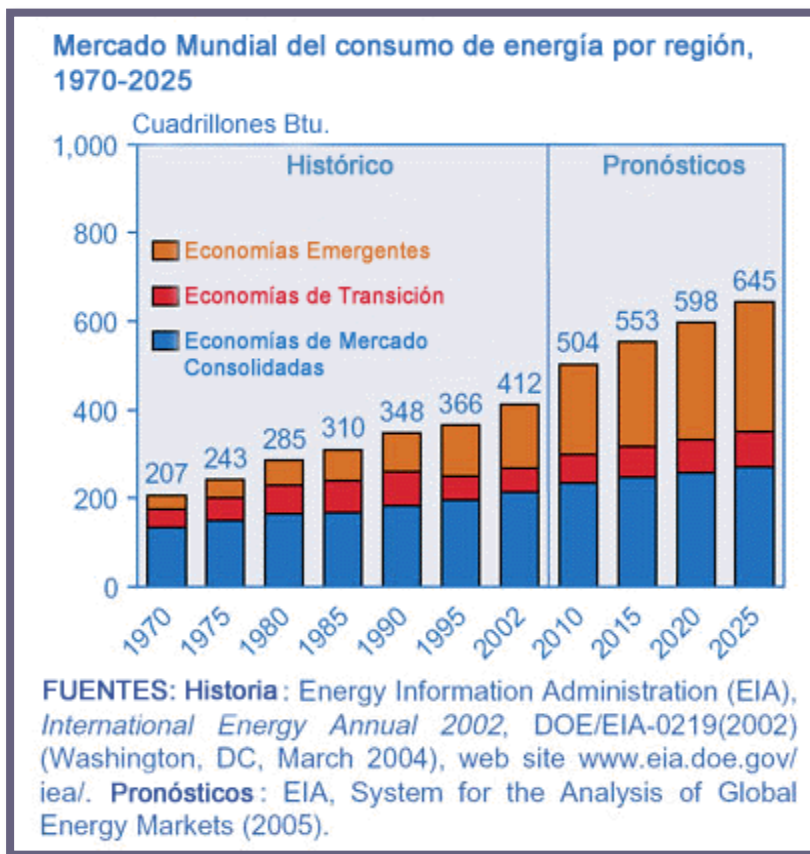
Figura 15: Recursos geoestratégicos que el Norte necesita del Sur

¿Qué es lo que el Norte quiere del Sur?

1. Petróleo, gas y carbón.
2. Minerales estratégicos.
3. Tierras fértiles para la producción de agroproductos (<<agroproductos de postre>> -- café, té, cacao...--, monocultivos energéticos -- caña, palma, maíz, soya, jatrofa--, pasta de celulosa -- eucaliptos, pino--, etc.)
4. Madera, pesca, animales exóticos y otros recursos a priori renovables.
5. Servicios industriales asociados a manantiales de agua y energía.
6. Biodiversidad y servicios eco sistémicos.
7. Espacios donde expatriar residuos, deslocalización de segmentos productivos contaminantes y todo agregado para la exportación instalada con frecuencia en zonas francas).
8. Resorts para el turismo
9. Mano de obra intensiva y barata en forma de maquilladoras (manufactura de bienes con poco valor agregado para la exportación instalada con frecuencia en zonas francas).
10. Servicios baratos en origen (oficinas de atención al cliente, programadores de software, administración, segmentos no estratégicos de la I+D...).
11. Mano de obra cualificada emigrante en destino (para suplir la baja tasa de natalidad de determinados países y evitar los costes sociales de su formación) en dosis definidas por el gobierno de acogida.
12. Acceso a nuevos consumidores.
13. Acceso a nuevas adquisiciones.
14. <<Paraísos normativos>> (para la evasión de regulaciones fiscales, ambientales, laborales y de la competencia).
15. Territorio (consecuencia de las necesidades productivas anteriores) y Zonas de tránsito (para acceder a las anteriores).

Fuente: Llistar Bosch, David (2009)

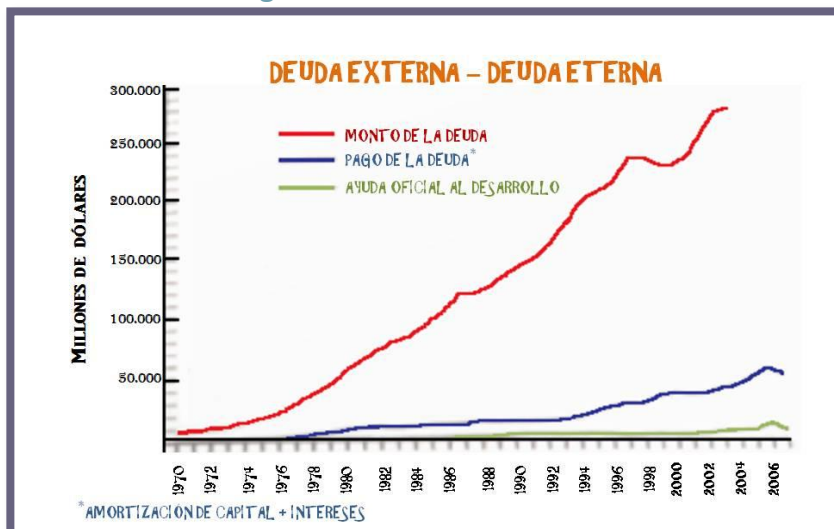
Figura 16: Crecimiento del consumo energético



Documento electrónico disponible en la web:

<http://franciacmc.blogspot.com.ar/2012/02/mercado-mundial-de-consumo-de-energia.html> Consultado el 10 de Junio de 2011

Figura 17: Deuda externa



Fuente: Llistar, D. (2009) pág. 105