

Responsabilidad social en la educación básica y superior: una perspectiva desde el espacio iberoamericano

Social responsibility in basic and higher education: An approach for Latin-America

Juan José Martí-Noguera¹

Manuel Martí-Vilar²

Resumen

El artículo presenta una revisión acerca de la educación básica y superior en materia de responsabilidad social en los países iberoamericanos, con el fin de obtener una aproximación al estado del arte. Teniendo en cuenta este objetivo, se realiza un breve estudio exploratorio sobre los documentos de política de educación de organismos multilaterales como la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* y la Organización de Estados Iberoamericanos. El documento destaca que, después de los discursos, la educación debe aterrizar las habilidades como las relacionadas con ejercer una ciudadanía responsable, y se ofrece una fundamentación desde la psicología. También se hace referencia a algunas experiencias en las que la enseñanza y la evaluación de la educación ciudadana son compatibles. En la conclusión se argumenta la conveniencia de establecer una política de evaluación internacional de la educación en valores de responsabilidad social para el ejercicio de la ciudadanía durante todo el proceso formativo.

Palabras clave: Ciudadanía. Educación. Responsabilidad social.

Abstract

This paper offers a review of basic and higher education in relation to social responsibility in Latin-American countries, in order to formulate an approach to the state of art. Taking this objective into account, a brief exploratory study is completed on education policy documents from multilateral organisms such as United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and the Organization of Latin-American Countries. The paper highlights that after the discourse, education must land skills, amongst others, related to being a responsible citizen, and a psychology-based foundation is presented. The paper refers to some experiences in which education and the evaluation of citizenship education are compatible. The conclusion argues the suitability of establishing a policy of international assessment of education in the values of social responsibility to be carried out by citizens throughout the entire educational process.

Keywords: *Citizenship. Education. Social responsibility.*

¹ Universidad Antonio Nariño, Facultad de Psicología, Grupo de Investigación en Psicología. 15 Norte #6N 36, Valle del Cauca, Cali, Colombia. Correspondencia a nombre de/Correspondence to: J.J.MARTÍ- NOGUERA. E-mail: <juanjomn@protonmail.ch>.

² Universitat de València, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Básica. Valencia, España.

Introducción

El presente documento parte de una inquietud expresada por Llorente (2012, p.319) al recordar a diferentes autores que, a lo largo de la historia, trabajaron un concepto de educación humanista e integral centrado en la persona. Señala el autor que actualmente:

El sistema productivo no es capaz de absorber todo el capital humano que sale del sistema educativo, y la escuela no sabe a qué juega en su apuesta por crear profesionales cualificados en un mercado saturado. Y aquí todo el equilibrio de décadas pasadas se rompe y aparecen los desajustes y las contrariedades, y es ahora cuando las tesis humanistas sobre el sistema educativo y la escuela resurgen del sueño ilustrado desplazado y cobran fuerza ante la evidente limitación del sistema educativo neoliberal.

Este artículo realiza inicialmente una revisión de los discursos que tratan de orientar las directrices de las políticas en educación, comprendiendo el nivel de Básica como primaria y secundaria y la educación superior. Se aborda desde la perspectiva de entidades internacionales como la *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) o, con mayor enfoque al interés de este artículo, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Mediante la revisión de documentos en los cuales se destaca el deber de formar a personas para ejercer su ciudadanía, en este escrito se trata de resaltar algunas propuestas en las que, explícita o implícitamente, se señala el deber de la educación por formar a personas con sentido de responsabilidad hacia la sociedad para ejercer su ciudadanía.

A continuación el artículo presenta una fundamentación de las bases a contemplar desde la psicología para formar estudiantes con sentido de responsabilidad, incidiendo a su vez en educar para la participación en la sociedad. Seguidamente, en tercer lugar, se abordan algunas evaluaciones de educación para la ciudadanía/educación para la responsabilidad, realizando en la conclusión una

reflexión acerca del papel de la Universidad en fortalecer las bases de una educación en valores desde la educación primaria y secundaria con proyección y continuidad en la educación superior.

Finaliza el documento con algunos apuntes para trabajar con óptica iberoamericana la formación para la responsabilidad social en la educación en el espacio iberoamericano, señalando en las conclusiones algunos de los retos por abordar.

Discursos acerca de la responsabilidad en la educación: qué se dice querer formar

La educación puede ser interpretada como la responsabilidad de la sociedad de preparar al futuro de la sociedad para desempeñar funciones en la etapa adulta, así como la posibilidad de formar desde la infancia a la población en valores orientados hacia el bien común y el respeto a las otras personas y el entorno. En las organizaciones multilaterales que abordan la educación como área estratégica para el desarrollo humano se perfilan ambas opciones en sus documentos, producto de acuerdos entre países. Se presentan seguidamente algunas referencias que argumentan la importancia de formar con sentido de responsabilidad social, iniciando con la Unesco y la OEI y en línea con el objetivo de aproximación al entorno iberoamericano, y se cierra este apartado con unas líneas sobre competencias prosociales a adquirir durante la educación.

Directrices políticas internacionales: Unesco

La responsabilidad de la Educación Superior aparece documentada en el informe Delors (Unesco, 1998) acerca de la educación para el siglo XXI, explicitando que no tan sólo debe promoverse la formación en competencias básicas tradicionales sino que se han de proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía y contribuir a una cultura de paz en base a una transformación de la sociedad que debería darse mediante cuatro pilares de la educación: aprender a

conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Desde la misma Unesco se señala, en el primer apartado del artículo 1º de la declaración final del congreso mundial de Educación Superior (Unesco, 1998) que la Universidad debe formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana. Asimismo, en el último apartado del artículo 7º, se indica que las instituciones de Educación Superior deberían brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia.

El discurso de 1998 centra parte de sus artículos en resaltar la responsabilidad de promover investigaciones orientadas a las necesidades sociales, aunque aparecen términos propios del mercado laboral tales como los sistemas de gestión, los procesos de calidad y las competencias, y señala la necesidad de modelos de cofinanciación de la Educación Superior en un ambiente donde la metáfora de "universidad como negocio" es cada vez más apropiada para entender la estructura y el funcionamiento. Diez años después (Unesco, 2009), el discurso de la declaración final centra más atención en la propuesta de un modelo de triple hélice "Universidad/Estado/Empresa" en el impulso a una educación continuada fundamentada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como en la generación de redes internacionales entre universidades para favorecer la movilidad.

Para Calderón *et al.* (2011), el discurso de la última declaración de la Unesco supondría una muestra de qué parámetros económicos han supuesto una claudicación hacia principios que guían el neoliberalismo de mercado. De igual modo, como también señalan dichos autores, en la Unesco se dan diferentes sensibilidades dependiendo de si el representante es de un país desarrollado o en vías de desarrollo, en los cuales queda un largo recorrido por

conseguir una plena educación. Como ejemplo de la Unesco en abordar el tema de la responsabilidad social en la Educación Superior, la Cátedra *Global University Network of Innovation* (GUNI) tiene entre sus líneas de trabajo la sostenibilidad y el compromiso, realizando documentos de trabajo en los que se abordan las nuevas dinámicas para la responsabilidad social (Global University Network of Innovation, 2009)

En el VI encuentro internacional de la Cátedra GUNI se abordaron las necesidades de reconsiderar desde la Educación Superior las responsabilidades intergeneracionales, abandonando un paradigma que prima la individualidad y la competitividad para provecho económico cortoplacista hacia un modelo de responsabilidad individual y social hacia el bien común y la sostenibilidad. Ello, según señala el documento, implica redefinir las políticas públicas y universitarias para que la responsabilidad social sea uno de los elementos más importantes de la educación, con una importante labor de lobby para reforzar este cambio de paradigma.

El discurso de la responsabilidad social en el espacio Iberoamericano

En esta primera década, la responsabilidad social ha sido paulatinamente incorporada en el discurso de gestores de políticas educativas y mesas sectoriales dentro del ámbito iberoamericano desde el año 2005 cuando, en la cumbre de jefes de estado iberoamericanos, se delegó a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), el Consejo de Universidades Iberoamericanas (CUIB) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) la configuración de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Transcurridos cinco años, en 2010, y durante el encuentro iberoamericano de rectores organizado por la red *Universia*, se propuso trabajar en conjunto "entre universidades iberoamericanas para la construcción de un espacio Iberoamericano del Conocimiento socialmente responsable" (Martí-Noguera & Martí-Vilar, 2013, p.147).

Recientemente, en el documento elaborado por expertos para el programa iberoamericano en la

década de los bicentenarios acerca del papel de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación para el desarrollo y la cohesión social, Albornoz *et al.* (2012, p.21) presentaron apuntes acerca de la responsabilidad social en la educación, atribuyendo a ésta el formar a personas que se informen y participen en sociedad como garantes de que el avance científico - tecnológico es responsable con un modelo de desarrollo sostenible.

El buen ciudadano es hoy un ciudadano consciente, informado acerca de los avances científicos y tecnológicos, así como de sus eventuales consecuencias y riesgos, deseoso de manifestar su opinión. La participación ciudadana es así, un elemento imprescindible de control social acerca de la toma de decisiones que involucran al mundo científico, las empresas, los gobiernos y las organizaciones sociales en materias que comprometen el presente y el futuro de la humanidad. Información y participación responsable son dos rasgos esenciales de la ciudadanía y de la cohesión social.

En el trabajo conjunto llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos, la Secretaría General Iberoamericana y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, titulado "Metas Educativas 2021" (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010) se enfatiza la necesidad de educar para una ciudadanía en escuelas democráticas y solidarias, reforzando que, si bien los valores deben aportarse por múltiples agentes como familia y sociedad, es deber de la educación vincular el aprendizaje a un modelo de convivencia basada en el respeto y la cohesión, y por ello apoyar a los docentes de esa etapa en todo sentido para cumplir dicha misión con formación, refuerzos desde las universidades y apoyo emocional. Es de destacar la voluntad manifiesta de abordar como transversal la educación moral y cívica ligada a las emociones, señalando que la "culpa y la vergüenza, el orgullo, la empatía y el altruismo son algunos de los sentimientos que contribuyen a que las personas controlen sus comportamientos para evitar hacer

daño a los otros o para solidarizarse con ellos y ayudarles" (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010 p.108). El documento fija la meta específica 11 en "Potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa tanto en el currículo como en la organización y gestión de las escuelas", (p.24) siendo el indicador la actualización de la educación en valores y para la ciudadanía en los currículos de las diferentes etapas educativas y fijando para 2015 la reformulación de las mismas. Es de considerar de interés que no refiere la propuesta a crear una materia específica de valores o ciudadanía, sino que la formación del juicio moral de los alumnos ha de estar presente en las diferentes materias y ser responsabilidad de todos los profesores en las distintas áreas y disciplinas.

El discurso de las competencias en la educación

Bolívar (2005) define las competencias como estructuras cognitivas que facilitan actuaciones determinadas y que constan de un componente mental de pensamiento representacional y de otro conductual; según el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003), el concepto de competencia que debe aportar la educación una combinación dinámica de atributos en relación con los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las responsabilidades, los cuales describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo. Desde las organizaciones empresariales, como los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), se puso en funcionamiento el proyecto *Programme for International Student Assessment (PISA)*, que entiende que las competencias se preocupan por examinar la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas. La misma OECD publicó el informe *Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)* con el fin establecer cuáles serían las competencias claves a desarrollar durante toda la vida. El Proyecto *Tuning* - con financiación de

la Unión Europea - propone vincular resultados del aprendizaje en términos de competencias específicas, vinculadas con las materias, y competencias genéricas.

Respecto a la responsabilidad o a los principios sociales/éticos se planteó, desde el Informe *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (United States, 2000), desarrollado por el departamento de trabajo del gobierno de Estados Unidos - acerca de competencias a desarrollar en estudiantes, la importancia que la educación posee al generar competencias en el desarrollo de habilidades tales como la empatía, la autoestima y los valores éticos. Dicho informe se encuentra en coherencia con el proyecto sobre Definición DeSeCo (Organization Economic Co-operation Development, 2005), al afirmar que la globalización requiere que la educación impacte desde unos valores compartidos al desarrollo de competencias como la empatía, la cooperación, la autonomía y la madurez moral. En la misma línea, el proyecto *Tuning* resalta en las competencias genéricas, el "compromiso ético", en referencia al conjunto de conocimientos, los modos de actuar y las actitudes propias de una persona moralmente desarrollada.

Mena *et al.* (2009) resaltan la importancia del desarrollo de competencias sociales, afectivas y éticas como parte de los logros imprescindibles de la educación formal en la actualidad, en línea con los criterios éticos para el "aprendizaje ético" que propone Martí-Vilar (2008) como son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común, con el fin de crear un activismo crítico ilustrado. Lo anterior implica asumir desde las Instituciones de Educación Superior (IES) lo señalado por Colby *et al.* (2003, p.7):

Si las personas graduadas actuales están llamadas a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismas como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente.

Estos discursos suponen un enfoque al modelo de competencias desde un punto de vista en el que

es necesario que la educación no se limite a crear perfiles laborales, sino que provea de principios de ciudadanía a la sociedad.

La formación en responsabilidad en educación: una visión desde la psicología

El profundizar en las bases del proceso enseñanza - aprendizaje, desde el desarrollo de competencias y la formación en valores de civismo y responsabilidad, tiene en la psicología una fuente de conocimiento que permite una mayor comprensión de los procesos subyacentes al proceso y al resultado. Este artículo se centra en dos aspectos que los autores consideran de conocimiento fundamental para los docentes, basados en dos procesos que deben ser entendidos como complementarios y necesarios: el desarrollo psicológico personal y el fomento en estudiantes de su participación social.

Fundamentos de la responsabilidad social desde la psicología

Martí-Noguera *et al.* (2011) revisan estudios desde la neurociencia acerca de cómo la trayectoria evolutiva del cerebro humano, desde las emociones primarias hasta las más complejas cogniciones sobre la ética y la moral, son subyacentes a las estructuras cerebrales que condicionan el razonamiento y por ende los comportamientos humanos. Hay fundamentos para Damasio y Carvalho (2013) por los cuales se puede suponer que se dispone genéticamente de bases promotoras de un estado de vida en sociedad para aspirar al bienestar colectivo, por lo cual se puede aludir a que la evolución humana está encaminada a poder asumir la responsabilidad del devenir colectivo desde el individuo, y en dicho proceso interacciona la sociedad por medio de la educación.

En base a la perspectiva del desarrollo del razonamiento moral, Martí-Noguera (2011) considera que, entre sus responsabilidades, la educación debería evaluar los cambios en los valores que se producen en el pensamiento moral del individuo o asimismo en la empatía; tal como se comentaba anteriormente,

esta cuestión está contemplada desde los modelos de "competencias". Asumiendo en este documento una etapa en la cual la educación pública tiende a ser laica coexistiendo con centros educativos confesionales en los cuales se educa en valores religiosos, existe una amplia literatura que fundamenta en los centros educativos la formación y los valores (Buxarrais & Martínez, 2009) y educar en prosocialidad (Martí-Vilar, 2010; Mikulincer & Shaver, 2010) o la moral (Silfver-Kuhlampi, 2009).

Desde la psicología moral, según Martí-Vilar & Palma (2010) el estudio del desarrollo moral se dio con Piaget, el cuál inició una nueva línea de investigación en el juicio moral que tuvo continuidad con, quien a su vez no consideraba la moralidad resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano sino fruto del ejercicio del juicio moral como proceso cognitivo que, en situación de conflicto, permite reflexionar acerca de los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Según los citados autores, desde el modelo teórico-explicativo de Kohlberg, conviene señalar el modelo de educación moral desarrollado por Bebeau *et al.* (1999), el cual presenta cuatro componentes relativamente independientes que interactúan en la acción moral. Por una parte, la *sensibilidad moral*, consistente en interpretar como moral una situación mediante un proceso de carácter cognitivo que implica toma de perspectiva, previsión de consecuencias de las acciones y preocupación por los demás. Seguidamente propone el *juicio moral*, que implica habilidades del razonamiento, identificación de criterios, comprensión de los problemas y planificación de las decisiones a poner en práctica. La sensibilidad y el juicio en este modelo deben tener en cuenta el componente de la *motivación moral*, por la cual se priorizan los valores morales en relación con otros motivos personales e implica el desarrollo de empatía, la cooperación responsable y el respeto a las personas. Por último, el cuarto componente es el *carácter moral*, que conlleva a la persistencia en la elección de decisiones moralmente justificables e implica tomar iniciativas para resolver los conflictos y los problemas, identificar necesidades y actuar

asertivamente, desarrollando la fuerza de voluntad y la constancia.

A raíz de dichos estudios sobre la educación moral se dio un creciente núcleo de trabajos sobre prosocialidad en conflictos morales (Carlo, 2006), desarrollo moral basado en la emoción de la estima (Juujärvi, 2006) y de empatía y desarrollo moral orientado por el apego (Skoe, 2010). Colby *et al.* (2003) consideran que los centros educativos deben aplicar estrategias pedagógicas como el aprendizaje-servicio, proyectos basados en aprendizaje, trabajos de campo, tesis de grado y otros, ya que el trabajo colaborativo junto a otro alumnado empodera al estudiante a sentirse parte de una comunidad más amplia y con significado para el aprendizaje moral. Desde una perspectiva curricular, Martí-Noguera (2011) indica que las cuestiones cívicas y morales deben ser enmarcadas como parte esencial de los cursos y, en los trabajos derivados de las materias, ser una de las temáticas principales, siendo el objetivo principal a desarrollar en las facultades.

Siguiendo en esta línea, Davidson *et al.* (2008) señalan que las escuelas deben concentrarse en educar la dimensión de la inteligencia multidimensional así como la bondad que entienden desde el sentido multidimensional de la madurez moral. Reconocen que la educación integral (mente, corazón y acción) debe abarcar tanto una dimensión moral como una dimensión ejecutiva, promoviendo no sólo la formación de los pensamientos, los sentimientos y las acciones relacionadas con el actuar moral, sino además el desarrollo de las capacidades prácticas para la excelencia personal en un sentido más amplio.

Estas bases psicológicas, con un proceso de investigación en diferentes etapas de la educación, provee una base que permite establecer parámetros de evaluación en torno a la influencia de la educación en la formación de una ciudadanía responsable y con valores arraigados en su razonamiento.

Educando en la participación social

La sociedad de inicios del siglo XXI presenta importantes cambios en consideración a otras épocas,

no tan solo debido a la movilidad social que está llevando a procesos migratorios constantes entre gentes de un mismo país y diferentes naciones, sino también al efecto que provocan el consumo y la estereotipación de marcas y productos, identificados en diferentes países con bases culturales disímiles. Se da un proceso de acceso a la información vía nuevas tecnologías que influyen en la conceptualización de definirse, y facilita la interacción con personas ajenas al entorno cercano.

Los entornos laborales tienden a incorporar a personas con talento, independientemente de otras variables que anteriormente han podido tener más peso tales como raza/color, religión, u orientación sexual, cuyo efecto se conoce como "Diversidad" e implica en un estado democrático el hablar de promover "Igualdad de Oportunidades" para todos los colectivos independientemente del sexo, la edad, el origen social, etc. Existe un proceso de consideración hacia el respeto de los Derechos Humanos y el medioambiente como fundamental para el desarrollo humano, según avanzan los objetivos del milenio y el pacto global de la Organización de las Naciones Unidas (Martí-Noguera, 2011).

El proceso de enseñanza - aprendizaje debe adoptar en sus formatos una visión amplia en el ámbito de favorecer el reconocimiento de las "otras personas", con los derechos y deberes que comporte el convivir en un mismo espacio físico y compartir un planeta, pues el civismo reconoce que la realidad es heterogénea y plural, que no hay identidades únicas y que somos diferentes dentro de nuestra propia diversidad; negar esto llevaría a una miniaturización de las personas (Sen, 2009). La educación en responsabilidad social tiende a atender al concepto de empatía y a la búsqueda de métodos de resolución de conflictos, validando modelos de diálogo y compromiso que permitan asentar sólidos acuerdos entre comunidades y, más allá, entre los diferentes agentes sociales que integran las comunidades.

En la educación, se parte de una desigualdad socioeconómica existente en la sociedad. Hay diferencias entre la ciudadanía de un mismo país y entre regiones, originadas en la historia, pero que

alguna generación debe asumir como propias y articular mecanismos que faciliten un proceso de construcción equitativo hacia una ciudadanía global. Por ello, para generar un ejercicio de la ciudadanía activa en el alumnado con sentido de responsabilidad, no puede la educación limitarse a formar receptores pasivos, por lo que se deben tomar riesgos mediante la adopción de un enfoque diferente hacia el aprendizaje que contemple la expresión de puntos de vista que se espera sean capaces de argumentar y justificar, al enfrentarse a algunas verdades potencialmente incómodas, asumiendo la responsabilidad por sí mismos y por los demás, participando en lugar de que se les permita o aliente a ser estudiantes pasivos (Leighton, 2013).

En el proceso de enseñanza, la educación debe contemplar el conocimiento a transmitir con la sociedad. El hecho de vertebrar el proceso educativo en etapas trasciende las evaluaciones tradicionales de contenidos asumidos por el estudiante para también considerar la percepción del aprendiz sobre el efecto de dichas enseñanzas.

Experiencias de educación para la responsabilidad

En este apartado se toman en consideración algunos estudios acerca de la educación para la ciudadanía relacionada con los valores o la ética en el contexto iberoamericano, primero en el ámbito de la educación primaria/secundaria y posteriormente en la Educación Superior. En el ámbito iberoamericano, al adentrarse en educación para la ciudadanía, hay que tener presente el efecto en la educación cívica y de responsabilidad y la secuela de los regímenes autoritarios que entre las décadas de los '70 y '80 predominaron en la región latinoamericana, así como en el caso español, los cuarenta años de dictadura y la posterior transición.

Educación para la ciudadanía en primaria y secundaria

La promoción en la educación primaria y secundaria de valores democráticos se encuentra en

discursos de entidades transnacionales como la Organización de Estados Americanos (OEA), la cual manifiesta el compromiso con la cultura democrática y la promoción mediante la Carta Democrática Interamericana (Organización de los Estados Americanos, 2003), objeto del *Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas* (Organización de los Estados Americanos, 2005), exhortando al uso de canales de educación formales e informales; ella se expresa como una meta a conseguir por parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), como puede apreciarse en el programa Metas Educativas 2021, que sirve de guía para políticas educativas en torno a trabajos en educación, ciudadanía y valores (Toro & Tallone, 2010).

Schulz *et al.* (2008) refieren, en el ámbito de evaluación, las conclusiones del Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), cuyo objetivo es investigar en diferentes países cómo se prepara a los jóvenes para asumir su papel de ciudadanía. Este estudio, centrado en países latinoamericanos, se dan factores contextuales comunes para la educación cívica y ciudadana en la región. Señalan los autores que, en los seis países participantes del estudio (México, Guatemala, República Dominicana, Colombia, Chile y Paraguay), los enfoques curriculares de la educación cívica y ciudadana se orientan hacia la construcción y el fortalecimiento de sociedades más incluyentes, pacíficas y democráticas. Cabe reseñar que, en la escala de conocimiento cívico, se observaron limitaciones en la mayoría de los estudiantes acerca de ámbitos como formas no democráticas de gobierno, con ejemplos relativos a entender que las dictaduras pueden justificarse en determinadas circunstancias. La relación entre los niveles más altos de conocimiento cívico y el rechazo a los gobiernos autoritarios, las prácticas corruptas y las excusas para violar la ley sugiere que mejorar el aprendizaje cívico sería un paso importante para el fortalecimiento de la democracia y la sociedad civil en América Latina. Refieren los autores a una posible incidencia de factores socioeconómicos en la conceptualización de ciudadanía en estudiantes, derivadas del contexto escolar en interacción con otros factores familiares y un entorno

social con una acentuada desigualdad (Schulz *et al.*, 2011).

En el caso latinoamericano, y acerca de la educación en la responsabilidad y las sociedades democráticas, Levinson y Berumen (2007) exponen que desde los finales de los noventa se ha dado un proceso de modificar los programas de educación para fortalecer a las democracias jóvenes; si bien resaltan que mayoritariamente las concepciones acerca de la ciudadanía y la democracia provienen de los llamados países del norte, su influencia directa en el desarrollo de las políticas y las reformas curriculares en el tema de la educación ciudadana, en áreas como los Derechos Humanos o el medioambiente, ha trascendido a organizaciones educativas formales y otras instancias de la sociedad civil sujetas a interpretaciones locales y apropiaciones.

Aunque conviene diferenciar los documentos acerca de cómo debería ser la educación para la ciudadanía en la región y en cómo se aplica y entiende por docentes y estudiantes, Cox (2010) refiere, en base al estudio del ICCS (España, 2010), que, si bien en los currículos se contempla la educación ciudadana enfocada a reforzar la democracia, en la práctica el sistema docente mantenía a fecha del estudio un carácter eminentemente tradicional basado en la autoridad del profesor, sin favorecer el diálogo y los criterios de participación activa que supuestamente debe aportar la materia. Destaca el autor la importancia de evaluar el impacto incidiendo en la formación a docentes, dado que, no obstante hay recursos accesibles como los referidos en la *web* de la OEI para educación en ciudadanía <<http://www.oei.es/valores2/valoresenlaces.htm>>, las políticas de evaluación no contemplan acciones de apoyo y creación/fortalecimiento de competencias en docentes por motivos políticos, dado que éstas tienen un coste y menor visibilidad.

Igualmente, cabe señalar que, pese a las políticas que generan un marco de acción para la definición de programas educativos, una de las dificultades en educar a la ciudadanía en los valores democráticos, en pos de su participación o responsabilidad, es la necesidad de establecer un consenso

acerca del concepto que tiene la sociedad. En su estudio latinoamericano, Levinson y Berumen (2007) aluden a tres grandes enfoques acerca de qué se entiende por valores de ciudadanía por una parte refieren a un discurso que denominan de “valores perdidos”, en el cual se manifiesta adolecer de referentes clásicos proporcionados tradicionalmente por la educación religiosa; un discurso de ciudadanía crítica versus poder establecido, asociado a la izquierda y a movimientos de oposición en los que se reclamaba diálogo, participación y una estructura social horizontal versus la jerárquica; y un tercer discurso denominado de “rendición de cuentas”, en el cual se exige educar a la ciudadanía en asumir responsabilidades para apoderarse del deber de estar vigilante respecto al funcionamiento de instituciones/organizaciones.

En este último aspecto, evocando el modelo de competencias expuesto anteriormente (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005), puede parecer que las políticas educativas sintonizan con un modelo de ciudadano autónomo que en lo educativo muestra un cambio en la pedagogía docente, pasando de dictar cátedra a prácticas de diálogo, participativas y dirigidas a la resolución de problemas. Según los autores, la educación en la responsabilidad, los valores o la participación democrática, más allá de plantear respuestas correctas ante dilemas, debería cuestionar y argumentar posiciones diferentes acerca de temas transversales y también cercanos a la cotidianeidad.

Cox (2010) refiere que, de los seis países participantes en el estudio ICCS (España, 2010) tan solo en Chile, México y Colombia se aplicaban pruebas que miden los conocimientos y las habilidades relacionadas con educación para la ciudadanía. En Chile, el enfoque se centra en evaluar la comprensión de la sociedad por medio de las materias Historia y Ciencias Sociales, mientras que en Colombia se evaluaron los conocimientos, las acciones y las actitudes en la convivencia y la paz, la participación democrática, la pluralidad y los Derechos Humanos, así como competencias emocionales como el manejo de las emociones como la empatía, y cognitivas tales

como toma de perspectiva e interpretación de intenciones. En México se aplica una evaluación a la materia de educación cívica y ética.

En España se dio un proceso de política pública de incluir en el currículo formativo “Educación para la Ciudadanía”, si bien el intento chocó contra la jerarquía de la Iglesia Católica y los católicos conservadores (no la base católica ni los colegios católicos concertados dirigidos por congregaciones, institutos u órdenes religiosas) y se politizó hasta el punto que en el cambio político provocado por las elecciones se modificó con la argumentación que tenía un fundamento ideológico. Según las puntuaciones obtenidas en el ICCS (España, 2010), los niveles de rendimiento de los alumnos españoles en ciudadanía y civismo presentan resultados similares a la media del conjunto de países que participaron en el estudio ICCS, 2009; estos alumnos obtienen una puntuación superior a la media del país en cuestiones que tienen que ver con el conocimiento directo (saber), y menor en análisis y razonamiento sobre los conocimientos. Entre los valores se destacan las creencias y las actitudes en los principios cívicos como igualdad de género, los valores democráticos y la importancia atribuida a movimientos sociales, aunque declaran poca participación en organizaciones.

Educación Superior y responsabilidad social

La educación que aporte valores para una cultura de ciudadanía democrática debería tener continuidad en la Educación Superior y evaluarse como área estratégica; sin embargo, un análisis acerca de la llamada Responsabilidad Social Universitaria (RSU) de la primera década del siglo XXI, durante la cual se ha generado y extendido el discurso pero no así la praxis, sugiere que su aplicación práctica en universidades depende del contexto y del grupo de personas que promueven la RSU como una cuestión de fondo y no solamente de forma.

Martí-Vilar *et al.* (2013) comentan que, mientras que en Latinoamérica se han dado una serie de experiencias marcadas por financiamientos de entidades multilaterales como el Banco Interame-

ricano de Desarrollo en su programa de Ética, de fundaciones empresariales como Avina en el proyecto chileno Construye País o de carácter confesional como la red de la Asociación de Universidades confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina, con un componente de atención a la población desfavorecida y la evaluación de la responsabilidad social como extensión, en el contexto español vinculado a las directrices europeas marcadas por la agenda Europa 2020, la responsabilidad de las universidades tiene un carácter eminentemente ligado a la productividad del conocimiento y la rentabilidad en términos económicos, y se valora siguiendo un esquema similar al aplicado por las empresas.

Es de reseñar que, pese a esa diferencia, la Unión Europea, mediante su programa de cooperación académica entre universidades de Latinoamérica y la Unión Europea, ha financiado proyectos orientados a generar un consenso e indicadores acerca de lo que significa ser responsable como institución y a posibilitar el desarrollo de metodologías que sean aceptadas y usadas internacionalmente. Desde la diversidad cultural y la desigualdad social, las universidades en una economía global están más expuestas al mercado de la formación que a la reflexión sobre su responsabilidad; sin embargo, la preocupación social hacia el cumplimiento de metas como los Objetivos del Milenio de las Naciones Unidas y una mayor conciencia ambiental favorecen que, en teoría, a los estudiantes se les debiera proporcionar una formación integral versus una de carácter instrumental para el trabajo.

En el estudio desarrollado por Martí-Noguera (2011), orientado a evaluar los valores y la responsabilidad social en estudiantes de Universidad, se aprecia que en las metodologías vigentes en la primera década del siglo XXI para evaluar la RSU no se ha dado un trabajo que considere partir de la base de estudios previos en educación básica, como los presentados en el punto anterior. Pareciera que la Universidad no tiene en cuenta al evaluar la RSU cómo son los estudiantes que llegan a ella, como referente para saber cómo formarlos en responsabilidad social.

Consideraciones Finales

Este documento ha incidido en cómo en educación primaria y secundaria hay mecanismos para establecer una docencia que fortalezca la ciudadanía y produzca conciencia social del papel que se espera de un ciudadano/a. Sin embargo, y atendiendo a los documentos revisados, se observa que la evaluación educativa no tiende a generalizar la consolidación de indicadores de responsabilidad social o valores que transmitan los diferentes modelos que conviven en el espacio iberoamericano. La educación influye en el modelo de ciudadanía que se forma en los contextos de enseñanza, y existen entidades como la OEI que pueden impulsar acuerdos políticos que permitan diseñar y construir modelos de evaluación e indicadores conjuntos. Se ha visto cómo algunos programas de cooperación en Educación Superior trabajan para desarrollar indicadores y estándares así como la existencia de otros en la educación primaria y secundaria, aunque existe la duda de si podrán consolidarse como un ciclo y no por separado.

El currículo oculto de la educación sigue siendo un espacio en el cual, por divergencias políticas sobre ideología, se evita abordar y que en el caso español llega a ser motivo de disputa electoral por parte de tendencias progresistas y conservadoras, mientras que en Latinoamérica, como se ya ha visto, la sombra de las dictaduras hace que se aborde el refuerzo de la educación en Derechos Humanos y la democracia, aunque con metodologías ancladas en modelos anteriores.

En este escenario, cabe recordar que los profesionales que forman en educación primaria y secundaria son graduados de universidades, que a su vez son quienes investigan la calidad de la educación e inciden en quiénes formulan políticas públicas, a su vez formados en universidades. Por lo tanto, en este artículo se termina con un supuesto que señalaría a las instituciones de Educación Superior como responsables de coordinar estudios y propuestas a lo largo de toda la formación reglada que investiguen y capaciten acerca del papel destacado de la formación

en valores en un mundo con desigualdades acuciantes.

Si la educación actual forma en valores contrarios a una ciudadanía participativa, igualitaria y con marcado carácter social, por un modelo basado en el individualismo y valores ajenos a la responsabilidad compartida hacia la sociedad, sería la Universidad quien, en última instancia, al acreditar a profesionales con reconocimiento de grados y postgrados, estaría cimentando un modelo contrario a declaraciones internacionalmente aceptadas sobre formar profesionales con sentido y deber de responsabilidad social.

Este artículo presenta la inquietud acerca de si desde la educación, en cualquiera de sus aspectos pero sobremanera desde la Educación Superior, no se debería, con carácter de urgencia, afrontar un deber histórico que revisara las mallas curriculares y - con base a estudios como el ICCS - se sistematizara la evaluación apoyada en los valores que la educación como proceso integral e indispensable debe contemplar para cualificar a personas a ser profesionales necesariamente con sentido de responsabilidad social. La sistematización de investigaciones que permitan analizar valores y comportamientos socialmente responsables, representa una alternativa que permite obtener información acerca de si se reflejan cambios durante el proceso formativo hacia la adquisición de un mayor sentido de responsabilidad social. Más allá de la función de evaluar la adquisición de conocimientos y competencias, dichos análisis obligarían a una profunda reflexión sobre políticas públicas que garantizaran una visión holística para evaluar en forma continua si la educación forma ciudadanía comprometida, y qué hacer para que así sea.

Si la primera década del siglo XXI viene marcada por la inclusión de la responsabilidad social en el discurso de las universidades, la segunda va a comportar importantes cambios en la medida en que las instituciones de educación deban optar por diferentes modelos de gestión en un entorno globalizado, en el cual el conocimiento se comercializa en un ámbito internacional y las Nuevas

Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) intervienen como un nuevo actor. No tan solo puede llegar a ser importante el conocimiento, sino también los valores que transmitan las instituciones educativas y la influencia del "sistema educativo" desde la educación básica a la superior, para apuntalar un modelo de desarrollo sostenible en la sociedad global.

Referências

Albornoz, M. *et al.* Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. *Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios*. Madrid: OEI, 2012.

Bebeau, M.J.; Rest, J.R.; Narvaez, D. Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researchers*, v.28, n.4, p.18-26, 1999.

Bolívar, A. El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.10, n.24, p.93-123, 2005.

Buxarrais M.R.; Martínez, M. Educación en valores y educación emocional: propuestas para la acción pedagógica. *Teoría de La Educación*, v.10, n.2, p.263-275, 2009.

Calderón, A.I.; Pedro, R.F.; Vargas, M.C. Responsabilidad social de la educación superior: la metamorfosis del discurso de la UNESCO en foco. *Interface: Comunicação Saúde Educação*, v.15, n.39, p.1185-1198, 2011.

Carlo, G. Care-based and altruistically based morality. In: Killen, M.; Smetana, J. (Ed.). *Handbook of moral development*. Mahwah: Erlbaum, 2006, p.551-579.

Colby, J. *et al.* *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

Cox, C. *Informe de referente regional 2010: oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Cerlalc, 2010. Disponible en: <http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes_11/Estudio_Referente_Regional.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Damasio, A.; Carvalho, G.B. The nature of feelings: Evolutionary and neurobiological origins. *Nature Reviews Neuroscience*, v.14, p.143-152, 2013.

Davidson, M.; Lickona, T.; Khmelkov, V. Smart & good high schools: A new paradigm for high school character education. In: Nucci, L.; Narvaez, D. (Ed.). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge, 2008. p.370-390. Available from: <<http://www2.cortland.edu/dotAsset/255920.pdf>>. Cited: Nov. 15, 2013.

España. Ministerio de Educación. *ICCS 2009: estudio internacional de civismo y ciudadanía*. Madrid: Ministerio de Educación, 2010. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/iccs-2009-conescudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4ff>>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Global University Network of Innovation. *Higher education at a time of transformation: New dynamics for social responsibility*. London: Palgrave Macmillan, 2009. Available from: <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/9540/6/ESM_Sin_09.pdf>. Cited: Nov. 15, 2013.

González, J.; Wagenaar, R. *Tuning sducational structures in Europe*: Informe final. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

Juujärvi, S. The ethic of care development: A longitudinal study of moral reasoning among practical-nursing, social-work and law-enforcement students. *Scandinavian Journal of Psychology*, v.47, n.1, p.193-202, 2006.

Leighton, R. Superar el efecto nocebo: un enfoque radical de Educación para la ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v.2, n.1, p.15-33, 2013.

Levinson, B.A.U.; Berumen, J.G. Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.5, n.4, p.16-31, 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140502r>>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Llorente, J. Casa Escuela Santiago Uno: modelo de educación para la ciudadanía en la sociedad neoliberal actual. *Cuestiones Pedagógicas*, v.21, p.317-338, 2012.

Martí-Noguera, J.J. *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. València: Universitat de València, 2011.

Martí-Noguera, J.J.; Martí-Vilar. Una década de responsabilidad social Universitaria en Iberoamérica. *Revista Española del Tercer Sector*, v.25 p.145-162, 2013.

Martí-Noguera, J.J.; Martí-Vilar, M.; Puerta, I.C. Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, v.4, n.1, p.24-28, 2011. Disponible en: <<http://mvint.usbmed.edu.co:8002/ojs/index.php/web/article/view/24>>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Martí-Vilar, M. Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, v.102, p.89-101, 2008.

Martí-Vilar, M. *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos*. Madrid: Editorial CCS, 2010.

Martí-Vilar, M.; Palma, J. Progreso en los modelos teóricos de la psicología sociomoral. In: M. Martí-Vilar (Org.). *Razonamiento moral y prosocialidad: fundamentos*. Madrid: CCS, 2010. p.75-89.

Martí-Vilar, M., et al. Responsabilidad social universitaria: um olhar da realidade ibero-americana. *Revista Responsabilidade Social*, ano 6, n.6, p.35-41, 2013. Disponible en: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/revista_er_2011_2012.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Mena; E.M.I., et al. El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación*, v.9, n.3, p.1-21, 2009. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>> Acceso en: 9 mar. 2015.

Mikulincer, M.; Shaver, P. (Ed.). *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*. Washington: APA, 2010.

Organisation for Economic Co-operation for Development. *The definition and selection of key competencies (DESECO)*: Executive summary. Paris: OECD, 2005.

Organización de los Estados Americanos. *Carta democrática interamericana: documentos e interpretaciones*. Washington: O.E.A, 2003.

Organización de los Estados Americanos. *Programa interamericano sobre educación en valores y prácticas democráticas*. In: Reunión Interamericana de Ministros de Educación, 4., 2005, Trinidad y Tobago. Disponible en: <http://www.educadem.oas.org/espanol/cpo_sobre.asp>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Organización de Estados Iberoamericanos. *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Schulz, W., et al. *International civic and citizenship education study: Assessment framework*. Amsterdam: IEA, 2008. Available from: <<http://iccs.acer.edu.au/uploads/ICCS%20Assessment%20Framework/ICCS%202008%20Full.pdf>>. Cited: Nov. 15, 2013.

Schulz, W., et al. *P. Informe latinoamericano del ICCS 2009: actitudes y conocimientos cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: IEA, 2011. Disponible en: <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Latin_American_Report_Spanish.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Sen, A. *Identitat i violència: qui té interès a convertir la identitat en un conflicto?* Barcelona: La Campana, 2009.

Silfver-Kuhlampi, M. The sources of moral motivation: Studies on empathy, guilt, shame and values. 2009. Tesis (Doctoral) - Facultad de ciencias sociales, Helsinki: University of Helsinki, 2009.

Skoe, E. The relationship between empathy-related constructs and care-based moral development in young adulthood. *Journal of Moral Education*, v.39, n.2, p.191-211, 2010.

Toro, B.; Tallone, A. *Educación, valores y ciudadanía: metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI, 2010. Disponible en: <<http://www.oei.es/metas2021/valoresm.pdf>>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Unesco. *La educación superior para el siglo XXI: visión y Acción*. In: Conferencia mundial sobre la educación Superior. Paris: Unesco, 1998. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acceso en: 15 nov. 2013.

Unesco. La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo:

comunicado. In: *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. Paris: Unesco, 2009. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acceso en: 15 nov. 2013.

United States. Department of Labor. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington: Department of Labor, 1991. Available from: <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/>>. Cited: Mar. 9, 2015.

Recibido el 22/9/2014 y aprobado el 26/2/2015.

