

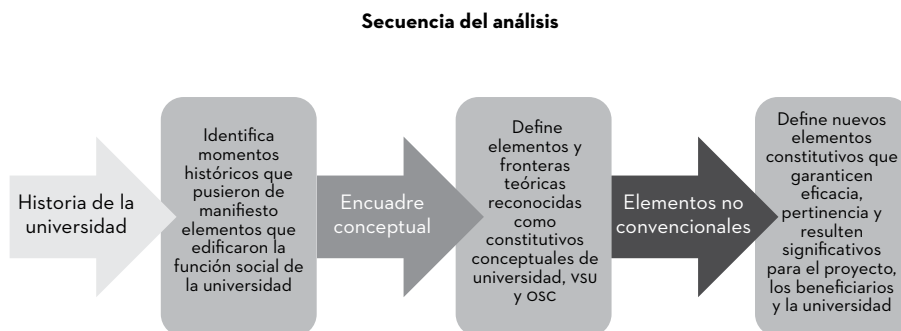
Vinculación social universitaria en organizaciones de la sociedad civil: una propuesta para mejorar su incidencia

RICARDO GERMÁN RUIZ GONZÁLEZ

Se proponen dos preguntas de partida. La primera cuestiona ¿qué requisitos debe reunir la intervención social universitaria para que sea pertinente, relevante y significativa para la universidad, las instituciones, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y sobre todo para la comunidad destinataria? La segunda plantea ¿qué rasgos deben reunir los escenarios, la comunidad y los proyectos de la intervención para justificar el despliegue del potencial institucional de la universidad expresado como capital humano, capacidad para edificar conocimiento y reservorio ético? Ambas comparten el hilo conductor de una de las tres funciones sustantivas de la universidad y que en este trabajo denominamos vinculación social universitaria (VSU). Para responderlas, se recuperan elementos del proceso de intervención como de los escenarios intervenidos que no son explícitos, pero podrían mejorar de manera significativa los alcances de la incidencia para lograr mejores resultados. El objetivo es identificar elementos no convencionales, que deben reunir las intervenciones universitarias, los escenarios, la comunidad y los proyectos de la intervención, asociadas a OSC, que contribuyen a lograr una incidencia socioambiental eficaz, pertinente y significativa.

Para lograrlo, en el primer apartado se hace una brevísima síntesis del rol histórico de la universidad y pone en relieve rasgos que ayudan a comprender su función social y su potencial como agente de transformación socioambiental fuera del campus. El segundo define los elementos conceptuales cardinales, como son *universidad*, *extensión social universitaria*, *organismos de la sociedad civil* y *vinculación*, y se hace un encuadre conceptual que permite acotar su análisis y enfocarnos en as-

FIGURA 6.1 SECUENCIA DEL ANÁLISIS



pectos relevantes. Con la perspectiva anterior orientada por la historia y las coordenadas conceptuales reconocidas por la literatura, en el tercero se proponen elementos clave *no convencionales* que pueden contribuir a lograr que los proyectos de intervención social universitaria sean eficaces, pertinentes y resulten significativos en tres ámbitos: en el proyecto, en los beneficiarios y en la universidad.

LA UNIVERSIDAD

Sus orígenes

El antecedente más distante se remonta a las academias griegas de Platón y Sócrates, y al liceo de Aristóteles. A partir de ellas Adriano en Roma crea el *Atheneum* (UTEHA, 1959). Después, un siglo antes de Cristo, se atribuye a Cicerón el concepto de *universidad* como “el origen de todas las cosas” (Chuaqui, 2002; UdeG, 2024). A la caída del imperio romano estas instituciones desaparecieron, “el saber y los hombres de estudio encontraron refugio en las congregaciones religiosas”, y fue hasta el siglo VIII que empezó a configurarse la jerarquización en la enseñanza y por su gerencia del obispo de Orleáns en los monasterios se crearon los centros de instrucción primaria para la niñez llamadas *escuelas menores*, en las abadías se establecieron *escuelas mayores* y en las catedrales se fundaron

escuelas para formar a sus “dignatarios”, como la Escuela de la Catedral de Sevilla (UTEHA, 1959). A finales de la Edad Media, se consolidó el nombre de *universidad*, y su génesis fue alimentada por dos vertientes: “los que querían aprender y los que estaban dispuestos a enseñar” (Chuaqui, 2002). Ambas posturas imprimieron dos estilos distintos: las conformadas por gremios de profesores y las integradas por estudiantes. La Universidad de París, de corte eclesiástico, estaba formada por quienes deseaban instruir (corporación de maestros), en tanto que la de Bolonia, laica, surgida de escuelas comunales “por iniciativa de los jóvenes ávidos de conocimientos, conformaron una corporación básicamente de estudiantes que votaban para elegir a su rector” (Chuaqui, 2002). Poco después surgió una tercera modalidad mixta conformada por ambos segmentos, como la Universidad de Salamanca de la que egresaron la mayoría de los académicos llegados a México (González, 2001).

La universidad se constituía cuando el monarca local, el papa o ambos otorgaban privilegios al grupo de escolares congregados en una ciudad y formalizaban la *universitas scholarium* reconocida por los poderes eclesiástico y real, con facultades “para dedicarse al cultivo de los estudios y para certificarlos otorgando grados de *Bachiller, Licenciado y Doctor*” (González, 2001). A diferencia de las escuelas clásicas, las medievales otorgaban títulos de valor jurídico como la *licentia docente*, lo que daba carácter formal a los roles de estudiante y docente, prerrogativa que otorgaba el papa o la autoridad local (González, 2001; Mondolfo citado por Bernheim, 1991).

De lo anterior, es posible decantar dos rasgos expresados como símbolo de lo que hoy conocemos como universidad: el saber y el enseñar. Fueron tan importantes que pronto se asociaron al desarrollo de la sociedad y del gobierno, y se dispusieron en estructuras bien organizadas donde la iglesia tuvo la función estratégica de desarrollarlas para formar la jerarquía eclesial gobernante.

La universidad del México virreinal

Tras la conquista, la corona se ocupó de encontrar la mejor forma de gobernar y evangelizar a los naturales, labor que asumieron al inicio los franciscanos quienes elaboraron un proyecto de gobierno, de educación

y de evangelización, y a escasos cuatro años de consumada la conquista establecieron un estudio donde se leía gramática, artes y teología para “todos los hijos de los señores y principales de la tierra” (Menegus Bornemann, 2001). En 1534, con el apoyo del virrey Antonio de Mendoza, se fundó el Colegio de Santa Cruz en Tlatelolco, donde franciscanos instruían a menores indígenas de entre 10 y 12 años para estudiar Gramática Latina, Lógica, Teología y algo de Medicina para que, tras su instrucción y cristianizados, regresaran a gobernar sus pueblos con un bagaje cultural que facilitaría la tarea de gobierno de la corona española (Menegus Bornemann, 2001). Este modelo audaz entró en conflicto con sectores conservadores que buscaban que la educación fuera exclusiva para los hijos de los españoles nacidos en México. En 1539, el cabildo de la ciudad de México inició gestiones para establecer una universidad donde pudieran estudiar tanto los naturales como los hijos de españoles. Doce años después, en 1551, se logró la expedición de la cédula de fundación de la Real Universidad de México. En 1556 Felipe II ascendió al trono e impuso un proyecto distinto al franciscano, en el que ordenó que la evangelización indígena estuviese a cargo del clero secular (diocesano) sin vinculación a órdenes religiosas y solo dependieran de la representación de la corona en México que entonces tenía la jurisdicción tanto del rey como de la iglesia, y gobernaba en lo temporal y en lo espiritual (Menegus Bornemann, 2001). Esto desplazó a las distintas órdenes de frailes que ya estaban distribuidas en los pueblos indios y cuyo número era muy superior al de los clérigos. La recién fundada universidad jugó un papel determinante para impulsar el proyecto de Felipe II, ya que formó eclesiásticos para consolidar la nueva iglesia y los educó en las cátedras de náhuatl y otomí para mejorar la comunicación con los naturales y hacer un contrapeso a la presencia franciscana, lo cual limitó su capacidad de operación para imponer la autoridad real. A partir de entonces, iniciaría una tensión entre el clero secular y el virreinato por el control de la universidad que se prolongaría por más de un siglo y que por último se materializó con un “gradual deslizamiento de la universidad desde la esfera del virrey y la Audiencia hasta el ámbito eclesiástico” (Menegus Bornemann, 2001).

A partir del siglo XVII, la mayor parte de las actividades y oficios en la vida colonial de Nueva España estaban dominadas por los gremios y como la mayoría de las universidades la Real Universidad de México era una

corporación dedicada a difundir conocimientos y saberes teóricos de un alto grado de abstracción, poco útiles, muy ajenos de la realidad y, salvo los abogados y notarios, de escasa aplicación práctica (Ramírez González & Hidalgo Pego, 2001). En España, los graduados engrosaban el enorme aparato burocrático civil al servicio de consejos y cancillerías reales, que no existían en la Nueva España. Sin embargo, la corona promovió el crecimiento de la iglesia y la mayor cantidad de plazas estuvo destinada para letrados eclesiásticos seculares (Aguirre Salvador, 2001). Así, la naciente universidad junto a colegios jesuitas fue la formadora de clérigos en el México novohispano. Es importante subrayar que la universidad fue un espacio para españoles y mestizos, y aunque los indígenas tenían derecho a la enseñanza como súbditos del rey, en realidad fueron excluidos (Pavón Romero, 2001).

La universidad del siglo XIX

A finales del siglo XVIII su situación era de marginación cultural alimentada por una resistencia al cambio y a la modernización de la enseñanza convirtiéndola en “transmisora de un conocimiento arcaico, ajeno al movimiento ilustrado” (Alvarado, 2001).

Consumada la independencia en México, se generaron múltiples tensiones sobre cuál era el camino que debía seguir el país para superar los rezagos y cuáles debían ser los cimientos idóneos para fundar la nueva república. En lo general, había un acuerdo unánime en que la educación “constituía el único medio posible para superar las limitaciones de todo tipo” (Alvarado, 2001); no obstante, este consenso debía superar la situación crítica de la estructura educativa del país, y no sería tarea de un día formar a la ciudadanía, transformar métodos, contenidos, organización, hábitos y principios arraigados en colegios y en la universidad de corte colonial y conservador que se había fincado en México (Alvarado, 2001). La universidad también fue objeto de disputa entre liberales y conservadores. En 1833 Valentín Gómez Farías inició una profunda reforma social para transformar el sistema educativo de visión conservadora y religiosa heredado de la colonia (Alvarado, 2001).

Necesidades sociales: la semilla del perfil de la universidad

En el mundo occidental las universidades iniciaron un proceso de organización dividiéndose en facultades, en un modelo dedicado a la transmisión de una cultura que ya no tenía vigencia puesto que la sociedad “pedía profesionales y científicos”, y la investigación “carecía de un cuerpo organizado” que pudiese responder a las necesidades sociales (Chuaqui, 2002). Estas necesidades insatisfechas generaron tensiones que fueron la simiente para germinar dos nuevos tipos de universidad: una dedicada a *hacer ciencia* y otra orientada a *formar profesionales*. Ambos fueron adoptados por distintos países en Europa, Norteamérica y América Latina (Chuaqui, 2002). El modelo *profesionalizante* terminó de fraguar en la primera década del siglo XIX con Napoleón que tras disolver las tradicionales creó la Universidad Imperial cuya misión fue “formar intelectuales con un saber práctico y útil a la sociedad” (Chuaqui, 2002). Por extraño que parezca, quizá este es el primer antecedente explícito de un rasgo esencial de la vinculación: formar con saberes útiles a la sociedad.

Otro aspecto clave de la historia que contribuyó a edificar la vinculación de la universidad con necesidades y saberes locales ocurrió de manera formal por primera vez en Estados Unidos con la ley promovida por el senador de Vermont Justin Morrill en 1862, cuyo propósito explícito fue apoyar el desarrollo local. La Ley Morrill hizo posible la donación de más de 10 millones de acres de tierras públicas, poco más de 4 millones de hectáreas, obtenidas de tierras tribales expoliadas a comunidades nativas, que fueron donadas a las universidades “en beneficio de la agricultura y las artes mecánicas”. Esta donación marcó el inicio del apoyo gubernamental a la educación superior con un fin práctico orientado a la incidencia para atender necesidades locales y formar a miles de agricultores y trabajadores excluidos de manera previa de la educación superior (Morrill, 1862). Esta incidencia universitaria fue un factor determinante para el desarrollo nacional porque “ayudó a poner la educación superior al alcance de todos los sectores sociales y a revolucionar la producción de alimentos” en uno de los peores momentos de la historia estadounidense que “se debatía entre la destrucción y desolación causada por la Guerra Civil” (Hauffen, 2012). Antes de esta ley “no había muchas universidades, y las que había eran para los ricos”. Rose Hayden-Smith atribuye la actual capa-

ciudad estadounidense de producir una gran cantidad de alimentos “gracias a la educación e investigación en las universidades creadas por la ley de concesión de terrenos”, cuyo objetivo principal fue “poner la educación, investigación y la ciencia al alcance y al servicio de la ciudadanía” (Hauffen, 2012). Muchas de estas tierras fueron vendidas a particulares, lo cual generó recursos para el desarrollo de las universidades. La aportación de la Ley Morril al desarrollo constituye evidencia incontrovertible del poder transformador de una universidad puesta al servicio de la sociedad, donde la VSU es la llave que permite desplegar recursos universitarios donde más se necesitan. Años más tarde, el Movimiento de Córdoba haría un severo reclamo a la jerarquía universitaria tradicional precisamente por no responder a esta función social.

El Movimiento de Córdoba 1918: aparición formal de la vinculación

De acuerdo con Tünnermann-Bernheim (2000) los antecedentes de esta tercera función universitaria que llamaremos VSU fue producto del llamado Movimiento de Córdoba en 1918, en Argentina: “Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros”. La universidad latinoamericana que surgió del movimiento dedicó sus mejores energías a la formación de profesionales para atender las necesidades sociales más urgentes (Tünnermann Bernheim, 2000).

Se reconoce a este movimiento como el “primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional”, y el “momento del verdadero ingreso de América Latina en el siglo XX” (Tünnermann Bernheim, 2000). Antes de este movimiento, las universidades latinoamericanas eran un “fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar”, y “segúan siendo ‘virreinos del espíritu’, conservando en esencia, su carácter de academias señoriales” (Tünnermann Bernheim, 2000). El movimiento fue la primera confrontación entre la sociedad y el monolito universitario, donde la clase media fue la protagonista para “lograr acceso a universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero” (Tünnermann Bernheim, 2000). Con la universidad cooptada por las clases dominantes, la clase media irrumpió para acceder a ella y aspirar a mejores condiciones, que incluía plantea-

mientos políticos-sociales en su demanda, expresados como programas de extensión universitaria y difusión cultural para fortalecer la “función social de la universidad”. Con la reforma de 1918 se incorporó “la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y hacer de ellas el centro por excelencia para el estudio científico y objetivo de los grandes problemas nacionales”. Esta renovación se tradujo en “una mayor concientización y politización de los cuadros universitarios”, lo que generó nuevas características en la universidad latinoamericana, algunas de ellas “inéditas para las Universidades de otras regiones del mundo” (Tünnermann Bernheim, 2000).

ELEMENTOS CONCEPTUALES

En este capítulo se hace un breve recorrido por los elementos conceptuales más relevantes, se identifican rasgos esenciales reconocidos por la literatura y, a partir de ahí, se proponen definiciones más robustas para este trabajo. El análisis conceptual es sobre la *universidad*, la VSU y las OSC.

La universidad

Como se ha expuesto, el concepto de *universidad* ha evolucionado. De haber sido un baluarte monolítico donde asistía una pequeña élite intelectual “protectora de todo el conocimiento y la ciencia” (Goddard, Hazelkorn, Kempton & Vallance, 2016; Alvarado, 2001; González-González, 2001; Tünnermann-Berheim, 1991), pasó a convertirse primero en una estampa de la modernización como “una institución conscientemente dedicada a la búsqueda del conocimiento, la solución de problemas, la valoración crítica de los logros y la formación del ser humano del mayor nivel” (Flexner citado por Kerr, 1963), y después, un complejo denominado *multiversidad* consistente con la sociedad que le rodea (Kerr, 1963), para erigirse como un activo que fortalece la sociedad civil democrática (Goddard et al., 2016). Con la impronta del Movimiento de Córdoba en 1918, el concepto se amplió reconociéndose de manera formal a la *vinculación social* como la tercera función sustantiva y al cambio social como su principal inspirador que dieron un rasgo distintivo para las universidades de América Latina, lo que estableció una notable diferencia con la noción

anglosajona que adolece de manera explícita de contenido social (Serna Alcántara, 2007). Este nuevo modelo de *universidad* “tiene consecuencias simbióticas en cuanto al grado y la manera en que se relacionan con la sociedad, y en cómo se organiza para cumplir las funciones básicas de enseñanza e investigación” (Goddard et al., 2016). La denominada tercera función se expresa como un conjunto de actividades más allá del campus que en el siguiente apartado trataremos en extenso. Para fines prácticos, se propone como definición de universidad una inspirada en la misión del ITESO (2003b):

UNIVERSIDAD Es una comunidad de personas en permanente crecimiento y análisis de la realidad, que forma profesionales competentes, libres y comprometidos con la sociedad y con la conservación del capital natural y la restauración de ecosistemas; que amplía las fronteras del conocimiento y la cultura a través de una búsqueda permanente de la verdad; y que propone y desarrolla con las distintas organizaciones sociales, soluciones viables y pertinentes que permitan transformar los sistemas e instituciones para construir una sociedad más justa, humana, y ambientalmente responsable.

La vinculación social universitaria

Tipos y alcances

La denominada tercera función se expresa como un conjunto de actividades más allá del campus, y que en este ensayo llamaremos VSU. Sin embargo, existe una enorme variedad de modalidades, tipos y nomenclaturas que pueden agruparse según su propósito. Algunos de los tipos identificados se presentan en la tabla 6.1.

Este conjunto de actividades y propósitos abarcan un gran espectro de prácticas que “tienen un peso muy relevante en la vida universitaria” (Molina & Ejea, 2019), al que de forma genérica se le ha llamado *extensión* y de manera reciente *vinculación*. Sin embargo, el término es una amplia sombrilla donde caben actividades de muy distinta naturaleza que no son de docencia, ni de investigación, y resultan importantes para la universidad (Molina & Ejea, 2019). Se trata de actividades que tienen una relación

TABLA 6.1 TIPOS DE EXTENSIÓN SEGÚN SU ENFOQUE

Propósito	Nomenclatura
Empresarial-productivo	Vinculación Extensión universitaria
Difusión cultural	Extensión cultural
Socioambiental	Vinculación Extensión universitaria
Investigación, desarrollo y transferencia tecnológica	Extensión universitaria
Servicios profesionales	Extensión universitaria
Investigación, acción participativa en contextos sociales	Vinculación Extensión universitaria

Fuente: elaboración con información de Arocena y Sutz (2000), Campos-Ríos y Sánchez-Daza (2005) y Gould-Bei (1997).

directa con el entorno socioambiental donde se desenvuelve la universidad, como la difusión cultural, la extensión universitaria (Molina & Ejea, 2019), los servicios profesionales, la investigación vinculada, el estudio de ecosistemas y recursos naturales (Ruiz González, 2020) o la intervención social (ITESO, 2014a, 2003). Para Rodríguez-Uribe (2011), fue de forma precisa el movimiento reformista de Córdoba el proceso que terminó por decantar la “misión social de la universidad” con un valor que fue agregado a su naturaleza y sus objetivos cardinales: vincularse “más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciendo a este partícipe de su mensaje y transformándose en su conciencia cívica y social” (Rodríguez Uribe, Peña Padilla, & Hernández Valdes, 2011).

Extensión o vinculación

Múltiples autores llaman de forma indistinta a esta tercera función como *extensión* o *vinculación*, o solo mencionan la primera de ellas (Labrantero-Iñigo y Santander, 1984; Ortiz-Marin, 2018; Serna Alcántara, 2007; Tünnermann-Bernheim, 2000; Freire, 1984). En la literatura consultada, no encontré un análisis que sopesara ambos términos. Como se indicó

antes, en este trabajo se usa el de VSU y en este breve apartado se propone una reflexión en torno al concepto de *vinculación* para distinguirlo del término *extensión*.

Como ocurre con el término de OSC, también existe una polisemia para referirse a la *vinculación*, con matices y alcances diferenciados, por lo que es importante revisar sus alcances. La sola connotación gramatical de ambos nos induce a concebir diferencias sustanciales. *Extensionismo* viene de *extensión*, definida por la Real Academia Española de la Lengua (RAE) como “hacer que algo ocupe un espacio mayor que el que antes ocupaba”, con sinónimos como dilatar, desplegar, ampliar o expandir (2024); nos induce a pensar en algo que solo incrementa su influencia, volcado hacia afuera e impermeable de lo exterior. En cambio, *vinculación* del verbo *vincular* se define como “atar o fundar algo en otra cosa”, con sinónimos como unir, asociar, enlazar o ligar; nos remite a un proceso mayor que la sola extensión. En este sentido, Piga (1981) expresa que cuando la vinculación con la sociedad “no se ejerce como comunicación humana ni se integra a las otras funciones que conforman el quehacer institucional se transforma en un proceso de invasión cultural” (Piga, 1981, citado por Rojas Once et al., 2019). Sin esta consideración, el extensionismo podría resultar en un pernicioso efecto de intrusión dominante que vulnera y suplanta las propias ideas e imaginarios locales “sustituyendo una forma de conocimiento por otra” (Freire, 1984), que niega el diálogo y por lo tanto es incompatible con una auténtica educación. La educación, agrega Freire, es comunicación, es “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (Freire, 1984), y no la idea de “un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte” (Augusto Salazar Bondy citado por Tünnermann-Bernheim, 2000):

La extensión o la vinculación, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad (Augusto Salazar Bondy citado por Tünnermann-Bernheim, 2000).

La universidad, entonces, no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes no se esfuerza por entrar en comunicación con ese pueblo. Mientras no se cumpla esta condición “la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad” (Tünnermann-Bernheim, 2000), y es justo por esto que la *vinculación* adquiere una relevancia sustantiva, ya que se erige como “el canal de comunicación entre la comunidad y Universidad”. Sin una auténtica *vinculación*, la universidad carece de legitimidad porque sería incapaz de recibir y procesar las motivaciones e imaginarios de la sociedad, sus preocupaciones y sus activos culturales, y junto con ella, constituirse como una expresión legítima de su conciencia social.

Durante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria celebrada en México en 1972, los representantes de las universidades de Latinoamérica, conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional, aprobaron un nuevo concepto de *extensión universitaria* en los siguientes términos:

[...] es la interacción entre Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional (Tünnermann Bernheim, 2000).

De ida y vuelta

Para fraguar este canal de comunicación entre comunidad¹ y universidad, y dar entonces legitimidad al quehacer de esta, la *vinculación* debe ser un “canal de doble vía, a través del cual lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador” y, al mismo tiempo, procesa inquietudes comunitarias para, luego de racionalizadas, regresarlas “en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes” (Tünnermann Bernheim, 2000), un diálogo entre pares.

1. En este ensayo el término *comunidad* y *beneficiarios* tiene un sentido amplio que además de incluir a los miembros de una colectividad de un barrio o localidad rural incluye a grupos de personas no constituidas de manera formal en OSC y a las OSC.

Autores como Piga (1981), Freire (1989), González-Casanova (2001) y Bautista (2014), plantean un modelo de gestión donde “interactúan constantemente los problemas y las soluciones, y simultáneamente contribuye a formar profesionalmente estudiantes y docentes “brindándoles un enfoque de servicio a la sociedad” (Tünnerman Bernheim, 2004, citado por Rojas Once et al., 2019). De esta forma, la *vinculación* “establece una relación recíproca entre la comunidad y la universidad” que nutre a la comunidad de los saberes universitarios y a la universidad de los saberes comunitarios (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2009, citadas por González Ortiz, 2011). Es importante subrayar este enfoque al considerar que

en la organización de las universidades convencionales la filosofía educativa ha sido monopolizada por Occidente. El conocimiento generado en ellas se apoya en la perspectiva epistemológica europea que ha excluido otros saberes. Las universidades organizadas bajo el esquema clásico surgido en la época medieval determinaron no sólo qué y cómo se enseña, sino también cómo debe valorar la sociedad los conocimientos que la universidad ofrece (Casillas Muñoz & Santini Villar, 2009).

Con la nueva idea de *vinculación* el aprendizaje es para la comunidad que recibe el beneficio de la intervención social universitaria, como de la universidad que aprende saberes de la propia comunidad. Consecuente con esta premisa, para efectos de este ensayo resulta más pertinente el término VSU, y se concibe como un conjunto de actividades articuladas con los programas académicos de proyectos educativos socioambientales, culturales y productivos, que implica la planeación, organización, operación y evaluación de acciones donde la docencia y la investigación se relacionan para atender problemas y necesidades de comunidades, colectivos, ecosistemas y organizaciones productivas, sociales, públicas y privadas, lo que facilita la intervención de estudiantes y docentes al interactuar con la comunidad en procesos permanentes de reflexión participativa entre iguales para el diseño, ejecución y evaluación de la intervención. Esto empodera a la comunidad, a los estudiantes y a los docentes como agentes de cambio.

Este continuum de procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en la *vinculación de dos vías* resultan de la mayor importancia porque gracias a ellos la universidad aprende–aprehende de los problemas comunitarios y podrá tener mayor precisión en sus aportaciones para contribuir a resolver problemas de la comunidad, si logra decantar, extraer y capitalizar este conocimiento.

Las organizaciones de la sociedad civil (OSC)

Existen múltiples referencias conceptuales que definen a las OSC y en este trabajo no se profundiza el universo de categorías ni sus complejas implicaciones conceptuales. Se limita a un brevísimo recorrido por algunas de ellas y al final se propone una definición abarcadora y pertinente que permita operacionalizar el análisis para efectos de este ensayo.

Su diversidad conceptual adquiere relevancia porque constituye un sector en crecimiento “con una notable participación de ciudadanos y una pujante contribución al bienestar de la gente” (Girardo & Mochi, 2012). Categorizarla no es sencillo, para algunos son organizaciones privadas (Chávez Becker & González Ulloa, 2018), mientras que otros las consideran instituciones públicas no estatales por su contribución al bien público, sin ser privadas ni públicas (Bresser y Cunill, 1998, citados por Girardo y Mochi, 2012).

Múltiples significados

Esta pluralidad abarca sus significados, su interpretación teórica y hasta su nomenclatura que incluye expresiones como tercer sector, sociedad civil, organizaciones civiles u organizaciones no gubernamentales, lo que genera problemas de ambigüedad conceptual y polisemia (Olvera, 1998). Esta variedad “dice mucho y nada”, por lo cual pierde “su especificidad sociológica” en “reduccionismos funcionalistas o alusiones simbólicas que pecan de exceso de generalización”, sin reconocer que “cada categoría tiene sus propios alcances explicativos y limitaciones” (Olvera, 1998). Para facilitar su comprensión, en la tabla 6.2 se proponen rasgos distintivos tomados de diversas fuentes y se han agregado matices para orientar sus alcances.

TABLA 6.2 RASGOS DE LAS ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL

Rasgo	Descripción
Prestan servicios de uso no monetario	Tienen una vocación para satisfacer “necesidades asociadas con valores de uso no monetario, y de bienes relacionales intangibles” que el estado no es capaz de atender (Caselli, 1998; Donatti, 1996; Fiorentini, 1997, citados por Girardo y Mochi, 2012).
Inciden en la agenda pública	Las OSC colocaron en la agenda pública problemas hasta entonces invisibles y poco o nada atendidos por el estado, tales como la violencia intrafamiliar, el consumo de drogas, la discapacidad o la migración y buscan el bienestar de las personas, por medio de sus acciones o de su injerencia en la construcción de la agenda pública (Girardo & Mochi, 2012). Esta incidencia de las OSC se ha materializado en cambios en materia de ley (Concha, 2016; Guevara, 2018).
Incidencia socioambiental	La evidencia empírica de múltiples intervenciones de OSC para atender problemas en contextos sociales y ecosistemas dan cuenta de su vocación en esta dimensión. Problemas como desabasto y contaminación de agua, tala clandestina, sequía o desertificación, son en atendidos por ciudadanos, colectivos y OSC locales (Concha, 2016).
Orientan su quehacer al bien común	Existe un rasgo singular afín a todas las categorías: “buscan el bienestar de las personas, por medio de sus acciones o de su injerencia en la construcción de la agenda pública” (Girardo & Mochi, 2012).
Disponen recursos humanos, materiales y financieros	La naturaleza de sus recursos son sobre todo donaciones y recursos humanos voluntarios, así como nuevas formas de autosustentabilidad, como la prestación de servicios y el financiamiento del gobierno, como una forma de corresponsabilidad para lograr “metas que nutren el bien general o el interés común” (Fiorentini, 1997, citado por Girardo y Mochi, 2012).
Disponen de un acervo de conocimiento, motivación y entusiasmo	Los ideales que animan a las personas que las forman son rasgos distintos, aunque “ya no son suficientes para garantizar de manera eficiente el éxito y la continuidad de las OSC” (Girardo & Mochi, 2012). Estos sumados al conocimiento les brinda una potencia para analizar, proponer e implementar soluciones a problemas socioambientales y productivos (Ruiz González, 2020).
Se orientan a construir bienes públicos ¹	Son aquellos de libre acceso que poseen dos características clave: 1) son no excluyentes, es decir, no pueden excluirse entre sí; y 2) no compiten entre sí (Aguilar Valenzuela, 2006). La no exclusión como la no competencia entre sí constituyen sus rasgos más importantes.
Realizan actividades que pueden generar recursos para su sostenibilidad financiera	En la búsqueda de sustentabilidad, la asociación puede realizar actividades de lucro siempre y cuando en su objeto social no priven por encima de los fines sociales o ambientales que persigue, y tengan como propósito financiar los servicios que proveen. Si llegasen a generar remanentes económicos deberán reinvertirse en la propia organización.

1. Entre los economistas y los estudiosos de la administración pública se distinguen dos tipos de bienes: los privados y los públicos. Los primeros generan beneficios a los que solo acceden quienes pueden pagarlos, son excluyentes entre sí porque compiten para ganar el consumo de la población. En cambio, los bienes públicos son de libre acceso, son no excluyentes y tampoco compiten entre sí (Aguilar Valenzuela, 2006).

TABLA 6.2 (CONTINUACIÓN)

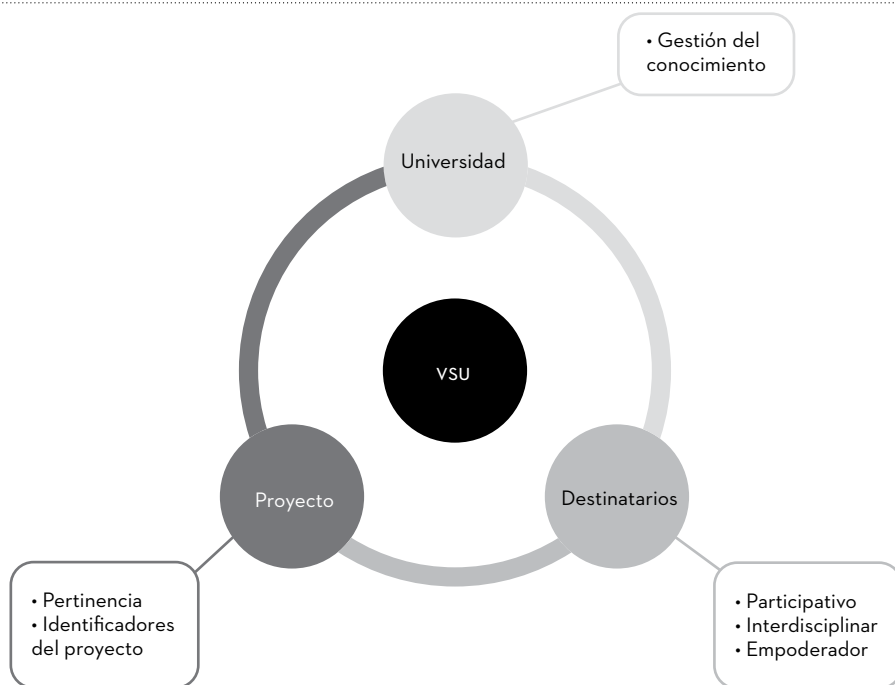
Rasgo	Descripción
Ciudadanizadas	Siempre son conformadas por ciudadanos pudiendo o no estar constituidas de manera legal. Ni en su estructura de gobierno, ni en su consejo de administración, ni en sus estatutos, deben contemplar o incluir personas u organizaciones políticas afiliadas, ni deben pertenecer a estructuras del aparato estatal, actores o partidos políticos (Ruiz González, 2020).
Autonomía	Se autogobiernan y pueden iniciar o terminar sus actividades en el momento que lo deseen (Chávez Becker & González Ulloa, 2018).
Inciden en la mejora de sectores sociales vulnerables, instituciones o ecosistemas	Los destinatarios de sus acciones son terceros, personas que no forman parte de los colaboradores o fundadores (Chávez Becker & González Ulloa, 2018), sino de sectores vulnerables, colectivos, instituciones o ecosistemas (Ruiz González, 2020).
Sin fines político-partidistas o gubernamentales	No persiguen el poder político, no obstante, pueden incidir en asuntos públicos y recibir recursos públicos; sin embargo, su trabajo puede ser orientado al cumplimiento de derechos fundamentales o la demanda por mejorar servicios públicos (Girardo & Mochi, 2012).
Contribuya al empoderamiento social	Sea cual fuere su intervención, deberá contribuir de manera expresa al empoderamiento de las beneficiadas (personas, colectivos y organizaciones) para convertirlos en agentes de cambio independientes, capaces de implementar innovaciones tecnológicas (técnicas o sociales transferidas) para mitigar y resolver sus problemas (Ruiz González, 2020).
Brindan servicios que no ofrece el estado	Servicios que no ofrece porque carece de competencias, de alcance operativo o presupuestales (Girardo & Mochi, 2012).

Fuente: elaboración propia con base en Aguilar Valenzuela (2006), Girardo y Mochi (2012), Chávez-Becker y González-Ulloa (2018), Concha (2016) y Ruiz González (2023).

Después de este breve recorrido por los rasgos más sobresalientes de las OSC se propone el siguiente enunciado integrador que los sintetiza: la OSC es una asociación de ciudadanos que al hacer uso de recursos simbólicos, materiales, capacidades organizacionales, conocimiento, competencias, prestigio ético, afinidades emotivas y morales, actúan de manera colectiva a favor de alguna causa y persiguen un interés material o simbólico sin intereses partidistas,² sin seguir la lógica del mercado y

2. Este enunciado sintetiza los elementos que Olvera (1998) menciona que son comunes al espectro de organizaciones mencionadas. Sin embargo, es importante subrayar que sustituyó el elemento que indica que la organización se sitúa “por fuera del sistema político” por el de “sin intereses partidistas” debido a que las OSC en sí mismas pueden ser un actor con incidencia política (Ávila Melgar, 2020; Verdugo Díaz, 2022).

FIGURA 6.3 ELEMENTOS NO CONVENCIONALES



con el propósito de resolver problemas sociales, ambientales, económicos, culturales o educativos, con lo cual producen bienes públicos, autogestionan alternativas y formas de autosustentabilidad financiera, y buscan constituir redes para empoderarse como agentes de cambio y mejorar su condición, la de colectivos atendidos, la de instituciones o la de sus ecosistemas.

ELEMENTOS NO CONVENCIONALES DE LA VINCULACIÓN

En este capítulo se proponen elementos no convencionales que contribuyen a garantizar que la vinculación sea eficaz, pertinente y significativa para la OSC, la comunidad destinataria y la universidad. Se divide en tres apartados: el proyecto, los destinatarios de la intervención y la universidad. En cada uno se describen elementos no convencionales que son el

resultado de la recuperación de evidencia empírica de más de 10 años del Proyecto de Aplicación Profesional (PAP) 5e03 “Fortalecimiento de OSC para el empoderamiento social externo” del ITESO. Estos tres apartados comparten aspectos transversales con especificidades y alcances distintos en cada uno de ellos. El siguiente diagrama enuncia los elementos no convencionales por cada uno de los apartados, y al final de cada uno se propone una definición de cada rasgo.

El proyecto

Este apartado no aborda requisitos técnicos o metodológicos que debería tener un *proyecto*, más bien se enfoca en definir algunos rasgos no convencionales que contribuyen a mejorar los proyectos de VSU, y que no son explícitos en la literatura formal. El término proyecto puede definirse como “un esfuerzo temporal que en forma gradual permite lograr un resultado o entregable único” (Arboleda Vélez, 2014). El *proyecto de vinculación* es el vehículo que conduce las capacidades de gestión del conocimiento universitario (equipos de estudiantes y docentes, infraestructura, equipamiento institucional y reservorio ético) hacia el lugar donde se le necesita para transformar una situación (Ruiz González, 2020). A partir de lo anterior, cabe preguntarnos ¿qué rasgos u orientación debería tener el proyecto? Para responder es importante decir que “el aprendizaje a partir de proyectos es un modelo que se enmarca en la corriente de la *educación activa*” que subraya la importancia de la experiencia en el aprendizaje, une los tipos de conocimiento de la teoría y la práctica, y asume como punto de partida que “la información separada de la acción reflexiva es algo muerto, una carga para el espíritu” (Dewey, 1995, citado por Herrerías Brunel e Isoard Viesca, 2014).

Con el encuadre anterior presentamos dos elementos no convencionales de este apartado: el primero es el concepto de *proyecto pertinente*, y el segundo se trata de un conjunto de rasgos que podemos agrupar como *identificadores de proyecto*; ambos se describen a continuación.

Proyecto pertinente

Existen diversas acepciones del término *pertinencia*. La RAE (2024) lo define como “perteneciente o correspondiente a algo” con sinónimos como

adecuado, oportuno, conveniente o acertado; nos induce a pensar que hablamos de algo que, aunque es distinto de otra cosa, es idóneo para ella y, sin ser lo mismo, hay plena concordancia entre ambas. Encontramos otra definición que se concatena con la anterior, pero la amplifica porque refiere de manera directa a la *vinculación universitaria*, y se ubica en la propia Constitución de la República del Ecuador, que sirve de fundamento para la Ley de Educación Superior del Ecuador (PUTC, 2018) que dedica nueve artículos integrados en un título y tres capítulos para describir a la *vinculación universitaria*, donde explica “el principio de pertinencia” de la educación superior del Ecuador. A continuación, se presenta un resumen de los enunciados más importantes.

El artículo 351 de esta Constitución (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021) establece que “el sistema de educación superior [...] se regirá por los principios de [...] pertinencia [...] para la producción del pensamiento y conocimiento, en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global” (PUTC, 2018). El artículo 107 de la Ley Orgánica de Educación Superior de ese país prescribe (Asamblea Nacional del Ecuador, 2018):

Art. 107.- Principio de pertinencia. [...] consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales; a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

La pregunta que surge es ¿cualquier necesidad? Para responder esta pregunta citamos a Tünnermann quien advierte:

Debería evitarse el riesgo de dispersar los programas de extensión en una infinidad de tareas y servicios inconexos, sin un plan maestro que les confiera orientación y significancia. La Universidad para el siglo XXI no es una “estación de servicios múltiples” ni una “Cruz Roja académica”, dispuesta a atender todas las emergencias. El imperativo de autenticidad que nos recordaba Ortega y Gasset, que debe mover a la Universidad a emprender sólo aquello que puede hacer bien, obliga a diseñar los programas de manera que correspondan con lo que cabe esperar de una academia de nivel superior (Tünnermann Bernheim, 2000).

Entonces, la respuesta a esa pregunta es no. La universidad es una entidad con valiosos recursos de creación y gestión del conocimiento que si bien, deben ponerse al servicio de una OSC y la comunidad receptora, debe cuidarse el tipo y alcance del servicio. Como cualquier organización, las OSC tienen múltiples áreas de oportunidad para mejorar sus procesos y agregar mayor valor a sus intervenciones (Sandoval Duque, 2014; Álvarez López, 2023), sin embargo, dada la natural limitación práctica del acervo del capital universitario para resolver problemas en formato de VSU, esta debe focalizarse en necesidades estratégicas para el desarrollo. Por ello resulta indispensable que, antes de implementar proyectos de VSU, cada escuela o facultad, y la universidad en su conjunto, puedan construir un *plan de desarrollo de vinculación* que establezca el conjunto de problemas cardinales compatibles con sus orientaciones fundamentales y académicas (éticas, filosóficas y científicas) y, al mismo tiempo, con las establecidas en los planes nacional y estatales de desarrollo, lo que le daría cierto grado de pertinencia institucional articulándose con el poder público, y los objetivos de sus planes de desarrollo. El *plan de desarrollo de vinculación* ayudaría a circunscribir y encauzar los programas universitarios de investigación y serían el dique a través del cual se canalizaría el esfuerzo de vinculación social universitaria. El *plan de desarrollo de vinculación* no debe verse como un documento inflexible, más bien como uno dispuesto a ser permeado por nuevas y emergentes necesidades sociales para las que la universidad debe estar siempre lista para responder, como ocurrió con la experiencia del covid. Al mismo tiempo, el plan

podría ser un tamiz para atender solo aquellos problemas estratégicos y no perderse en el rol de *Cruz Roja académica* (Tünnermann Bernheim, 2000). Con base en lo anterior, es posible proponer una definición de *pertinencia del proyecto de vinculación*: ocurre cuando la universidad responde a necesidades presentes o futuras, de carácter social, cultural, ambiental, económico o tecnológico de OSC; de comunidades vulnerables en proceso de desarrollo, rurales o urbanas; de ecosistemas; de instituciones de gobierno y colectivos, enmarcadas en un plan de problemas estratégicos universitario. Al mismo tiempo, dichas necesidades deben estar presentes en el espectro local, estatal, regional o nacional para que su implementación contribuya a ensayar soluciones que de manera eventual puedan replicarse y escalarse.

Identificación del proyecto

Toda intervención universitaria a través de una VSU supone el interés de la comunidad receptora y una solicitud que formalice la intervención, y después, confirmar que existe un problema que puede ser abordado a través de un proyecto. Identificarlo requiere una intervención previa del equipo docente que permita validar la necesidad expresada de manera previa por la OSC o la comunidad solicitante y junto con ella definir el bien o servicio que puede satisfacerla. Una de las metodologías más reconocidas es el enfoque del marco lógico (EML) que implica una activa participación del grupo solicitante quien, junto al equipo docente, debe construir una definición robusta del problema, sus causas y sus soluciones. Esta construcción realizada en formato de taller junto con el grupo interesado (OSC o comunidad), se acompaña de transectos y visitas de campo para confirmar el estado de cosas antes de iniciar de manera propia la intervención del proyecto de vinculación con los estudiantes.

Existe mucha literatura sobre esta metodología y su abordaje no es el propósito de este trabajo. No obstante, su uso resulta imprescindible para confirmar y validar la implementación de un proyecto de VSU. Para fines prácticos, el diagnóstico realizado a través del taller sirve como estudio de viabilidad que permite definir los alcances de la VSU en términos de ciclos escolares (semestres), de competencias técnico-profesionales y carreras requeridas, del número de estudiantes (fuerza de talento), así

como para saber si se necesita apoyo de otros docentes o especialistas en esos temas. Este proceso debe realizarse antes de iniciar el ciclo escolar de forma que todas las condiciones estén dispuestas al inicio del curso, y asume como un supuesto que existe un *plan de desarrollo de vinculación* o, al menos, una identificación de problemas estratégicos de forma que el proyecto en ciernes sea pertinente. En síntesis, el taller para revisar la viabilidad implica y genera:

1. Diagnóstico del contexto. Realizar un taller de EML en la comunidad receptora (colectivo u OSC) resulta de una valiosa fuente de información y de generadora de procesos clave. Mencionemos algunos:
 - a. Estándares de seguridad. Como es bien sabido, existen condiciones de inseguridad en todo el territorio nacional (Duran, 2023). Sin embargo, existen localidades y regiones que suelen tener mejores condiciones que otras. La seguridad es un requisito incontrovertible para implementar cualquier intervención y este primer taller sirve para conocer la comunidad e indagar sobre la situación local y validar que existen condiciones mínimas para la intervención.
 - b. Creación del grupo dinamizador. Uno de los elementos más importantes de cualquier proyecto de VSU es el grupo dinamizador que se forma justo durante la cercanía que genera el taller y está constituido por las personas de la propia OSC o la comunidad que tienen más interés en el proyecto y el profesor que encabeza el proceso de intervención universitaria. Este grupo será el responsable de procesar todos los problemas que enfrente la implementación del proyecto, validar el programa de trabajo del proyecto, facilitar las condiciones para que la intervención se realice sin contratiempos y evaluar los avances y resultados de la intervención.
 - c. Sensibilidad comunitaria. Es posible que exista un grupo de personas que desean cambiar o mejorar aspectos de su comunidad y gestionan el apoyo de la universidad. En este primer diagnóstico debe analizarse la sensibilidad comunitaria para impulsar la iniciativa que se propone. Suele ocurrir que, a pesar del interés de un grupo de personas, la comunidad tenga resistencia hacia el cambio en cuyo caso debe considerarse cuáles estrategias deberían realizarse para reducir la resistencia o bien, descartar su viabilidad.

- d. Matriz de actores. Permite visibilizar de forma sintética el universo de actores que rodean el proyecto, sus intereses y su apoyo o resistencia hacia su implementación. La matriz permitirá analizar mejor la viabilidad de la intervención, y las estrategias de comunicación que permitan comunicar, informar y convocar al universo de actores para conocer sus puntos de vista, incorporarlos a la iniciativa y ganar su alianza.
2. Diagnóstico del problema. El taller de EML se desarrolla con anticipación al ciclo escolar y permite evaluar la viabilidad del proyecto y del escenario, así como generar insumos diagnósticos que permitirán operacionalizar el futuro proyecto de vinculación. Así, la identificación de los problemas, sus causas y consecuencias, y las soluciones, son la materia prima para los estudiantes que abordarán el desafío de diseñar una propuesta de solución pertinente.
3. Pertinencia institucional. Si la universidad tuviese un plan de desarrollo de vinculación el diagnóstico podría validar si el proyecto se alinea con los problemas cardinales identificados por la universidad.
4. Factibilidad técnica. Se refiere a la posibilidad de intervenir y transformar las causas del problema identificado, y si la escala universitaria resulta suficiente para la magnitud del problema.
5. Factibilidad económica. Refiere a la posibilidad de la universidad de asumir el costo económico de la intervención. Cada proyecto implica una inversión institucional en capital humano, equipamiento e infraestructura, pero también de disponibilidad de vehículos y de recursos para pagar los asesores externos, el combustible y en ocasiones los viáticos para el equipo universitario.

Estos cinco elementos *identificadores del proyecto* son indispensables para una intervención desde la universidad, y son un requisito para definir los alcances de la intervención antes del ciclo escolar. El tiempo de implementación dependerá de la disponibilidad de recursos. La experiencia demuestra que pueden realizarse durante el ciclo previo al semestre de implementación. Por desgracia, no he conocido ninguna experiencia en México donde las universidades dediquen recursos para realizar esta identificación de proyectos que debe realizarse por los propios docentes, y a pesar de su relevancia no forma parte de la planeación universitaria. Se propone la siguiente definición de este proceso: la identificación

de proyectos de VSU es un proceso que realiza el profesor responsable de la intervención con el apoyo institucional de la universidad, previo a la *vinculación social universitaria* y con posterioridad a la solicitud formal de la OSC o del grupo comunitario, consistente en la implementación de un taller de enfoque del marco lógico, que permita caracterizar las causas del problema, sus consecuencias y sus posibles soluciones, y el horizonte temporal de intervención requerida (plan de acción); validar si existen condiciones de seguridad, de participación de beneficiarios y de pertinencia institucional; y determinar si existe viabilidad institucional, técnica y económica para realizarlo.

Los destinatarios

Enfoque participativo

Buena parte de las intervenciones de las OSC se desarrollan en comunidades que son de interés por sus recursos naturales, su vulnerabilidad o su necesidad de ayuda. Si bien la VSU en este trabajo tiene un énfasis en la propia OSC, es importante analizar la participación de la comunidad donde la organización desarrolla su intervención. Este apartado pone en relieve la importancia de la OSC y la comunidad receptora.

No es extraño encontrar académicos, universitarios o consultores que en el ejercicio de gestión y aplicación del conocimiento sucumban al espejismo de pensar que sus saberes son superiores a los conocimientos de los demás, sobre todo al de las poblaciones vulnerables que atienden (véase el apartado “De ida y vuelta” en este capítulo). Sin duda el conocimiento técnico-científico de quien instrumenta la VSU puede ser pertinente para analizar las variables de un problema y formular propuestas de solución que escapen del alcance tecnológico de la población atendida; sin embargo, precisa de un enfoque participativo que garantice la inclusión de la población local durante todas las fases del proyecto (diagnóstico, ejecución, seguimiento y evaluación), y asegure una apropiación robusta para una gestión autónoma en los años por venir, que promueva un modelo de desarrollo “centrado en ella misma y en el incremento de sus capacidades, impulsando un proceso de empoderamiento a través de su participación” (Hegoa, 2006). Ello implica que la población desti-

nataria comprenda y se apropie del conocimiento técnico utilizado para el análisis de su problema, lo cual plantea un reto metodológico profundo embebido en un proceso de mediano y largo plazo; sin embargo, su inclusión es indispensable.

Para dimensionar los alcances del enfoque participativo en términos de *formación social* para estudiantes, la comunidad receptora y la OSC como beneficiarios de la intervención, revisemos las referencias teóricas de Lev Vygotsky y Barbara Rogoff.

Vygotsky “destaca el carácter social del desarrollo y el aprendizaje”, donde la interacción en el contexto social es sustancial para el desarrollo del individuo, y también para el aprendizaje (Vygotsky, 1998, citado por Herrerías Brunel e Isoard Viesca, 2014). En su análisis sobre el desarrollo y definición de la edad mental de los niños el autor desarrolla el concepto *zona de desarrollo próximo* en el que propone que la edad mental “no debe medirse únicamente a partir de las funciones que ya domina”, que hace por sí solo, “sino de lo que logran hacer con la ayuda de otros”. Así, la zona de desarrollo próximo es “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”; de esta forma, “el concepto de zona de desarrollo próximo hace patente el carácter social del aprendizaje y lo ubica como un requisito para el desarrollo” (Vygotsky, 1988, citado por Herrerías e Isoard, 2014).

Visto así, analizar un problema, construir una propuesta de solución e implementarla en un equipo nutrido por miembros de la comunidad, estudiantes y docentes resultaría una experiencia de formación significativa para todos los integrantes del equipo.

Por su parte, Rogoff afirma que “la persona va aprendiendo e incorporando destrezas y conocimientos a través de sus interacciones”, por ejemplo, el estudiante con sus pares, los beneficiarios y el equipo docente; y con esta participación guiada, el conjunto de personas “van incorporando conceptos, destrezas y valores de las comunidades donde viven o se insertan”, en este caso, además de la comunidad, el equipo universitario y despliegan competencias en campo (Rogoff, 1993, citada por Herrerías Brunel e Isoard Viesca, 2014). De esta forma, la idea de participación guiada de

Rogoff equivale a la asistencia que recibe un aprendiz de una persona más capaz, que puede ser el estudiante, el beneficiario, el equipo docente o los tres, según el momento del proceso, y gracias a ella el aprendiz “incorpora nuevas destrezas en el concepto de zona de desarrollo próximo manejado por Vygotsky” (Herrerías Brunel & Isoard Viesca, 2014).

Con lo anterior, es posible comprender que la participación de la comunidad (la OSC como la comunidad receptora) rebasa con mucho el rol superficial e instrumental que algunos otorgan para solo validar acuerdos en asambleas o votar decisiones que en muchos casos se desconocen sus alcances. Por el contrario, el matiz que proponemos incorpora al beneficiario que integra el *grupo dinamizador* en sujeto de aprendizaje, que aprehende-aprende (Freire, 1984), construye conocimiento en torno a los problemas que le rodean en formato de propuestas de solución viables y comprensibles, y actúa como agente de cambio comunitario en proceso de formación. Con base en todo lo anterior, es posible caracterizar los alcances de un enfoque participativo y proponer esta definición: el enfoque participativo en proyectos de VSU es un proceso que promueve el profesor, que facilita la integración de un equipo dinamizador integrado por los representantes de la OSC, la comunidad, los estudiantes y los docentes, en un modelo horizontal como pares, que será el responsable de diseñar el programa de trabajo, facilitar y procesar todas las pautas metodológicas del proyecto, resolver contingencias, acompañar la implementación de las actividades programadas y evaluar la intervención, en un proceso dinámico de formación de nuevas competencias, de aprendizaje de nuevas formas de analizar y resolver problemas, y de crecimiento personal y grupal para los participantes, donde cada uno aporta elementos clave de la intervención para resolver el problema. Los resultados que genera pueden ser legitimación social del proyecto e intervención, servir como fuente de información y comunicación a la comunidad, y preparar un equipo local responsable de la futura puesta en marcha y operación del proyecto, con lo cual da continuidad a la intervención social universitaria.

Enfoque interdisciplinar

Para implementar esta orientación participativa es indispensable ser capaces de “conjugar perspectivas diferentes para el abordaje de problemas”,

lo que nos conduce a la interdisciplinariedad (Arocena & Sutz, 2000) como otro elemento que debe cumplir la VSU. Ello implica una reformulación epistemológica³ de las áreas del conocimiento de la universidad que deberán evolucionar de un modelo disciplinar de compartimentos a uno amplio dedicado a resolver en conjunto problemas complejos, que requerirán la unión articulada de los saberes disciplinares para construir soluciones pertinentes entre sí (Pérez Correa y Steger, 1981, citados por Arocena y Sutz, 2000). Un enfoque interdisciplinar permite ver el problema desde varios ángulos y construir soluciones más robustas que incluyen diversas dimensiones del problema en una visión abarcadora y compleja (Ruiz González, 2020).

En la experiencia de la implementación de proyectos en el PAP 5e03 en el ITESO, los equipos de estudiantes están conformados por distintas carreras, y su apreciación del problema es distinta dependiendo de su perfil. Esta diversidad de ángulos puede verse como un desafío, pero es también una oportunidad para analizar un problema desde diversas perspectivas. Las puestas en común que realizan los estudiantes desde cada disciplina permiten superar la barrera inicial y los sitúa en una línea base común pero diferente entre sí, y desde ahí es posible dinamizar la aplicación de su propia orientación disciplinar armonizada y en diálogo constante con la de sus pares. Al final se trata de construir en equipo una solución abarcadora donde cada disciplina, en comunicación con las demás, aporta una parte de la respuesta, donde la disciplina dominante dependerá siempre de su contribución en la solución del problema.

El diagnóstico inicial que se alude en el apartado “Identificación del proyecto” y que se realiza previo a la intervención de la VSU, es quizá el insumo más importante para facilitar la inmersión inicial que deberá acompañarse de visitas de campo y una conversación profunda con los representantes del grupo beneficiario en torno del problema.

Este proceso de inmersión culmina en un espacio donde comunidad y estudiantes realizan una puesta en común donde exponen su visión del problema y las posibles propuestas de solución. Al final de la plenaria

3. “También conocida como filosofía de la ciencia, es la rama de la filosofía que estudia a la investigación científica y su producto, el conocimiento científico” (Bunge, 2004).

se construye el enunciado del problema que integra las distintas perspectivas disciplinares para después construir el objetivo del proyecto. El resultado es su definición preliminar y sus componentes disciplinares, todos orientados a resolver el problema que fue identificado por el equipo dinamizador. De esta forma el enfoque interdisciplinar propuesto, además de incluir las perspectivas y saberes de cada disciplina representada por estudiantes y docentes, contiene el saber comunitario. Así, todos reunidos en el equipo dinamizador, guiados por la metodología del EML, se construye el enunciado del problema, de la solución y se desarrolla el programa de trabajo para el proyecto de VSU.

Empoderamiento⁴

El término fue acuñado por el psicólogo comunitario estadounidense Julian Rappaport en la década de los setenta (Morales, 2016) y tiene su origen en el desarrollo de la pedagogía liberadora y la educación popular de Paulo Freire (Murguialday, Pérez-de-Armiño, & Eizagirre, 2006; AHC-UPV, 2021), aunque a lo largo de los años ha recibido aportes teóricos que lo han enriquecido (Weber, Foucault, Rowlands, Kabeer y Dawn, entre otros).

¿Cómo se empodera un sujeto?

Nuestra práctica en el PAP 5e03 en el ITESO, inspirada en la teoría del cambio (Bours, McGinn & Pringle, 2014; Retolaza-Eguren, 2010), propone tres tipos de transformaciones en las personas como resultado de una intervención. Con base en ello, en nuestra práctica intentamos imbuir tres niveles de cambio en nuestros estudiantes, en los operadores de las OSC y en los grupos de beneficiarios (Ruiz González, 2021) que se expresa así:

4. Este apartado fue extraído y adaptado de un ensayo denominado *PAP. Una revolución educativa para transformar la realidad social*, elaborado por el autor el 5 de julio de 2021.

- Nivel 1: centrado en las maneras de *hacer las cosas*, es un cambio de primer orden centrado en lo habitual y lo conocido, y se concreta cuando los estudiantes aprenden los componentes metodológicos del ciclo del PAP, donde deben estructurar una lógica de aproximarse a un problema y desarrollar una solución de forma ordenada que les será muy útil en su futuro profesional; y en los beneficiarios, cuando son capaces de comprender el ciclo del proyecto y de cada una de sus partes: diagnóstico, formulación de propuesta, implementación y evaluación y las variables técnicas que han sido presentadas por el diagnóstico técnico realizado al inicio de la VSU (Ruiz González, 2021).
- Nivel 2: centrado en las maneras de *pensar las cosas*, es un cambio de segundo orden centrado en los patrones que se siguen para construir el conocimiento (epistemológico), y se concreta cuando el estudiante y los beneficiarios aprenden el enfoque participativo que está presente como una condición durante todo el ciclo del PAP y que implica integrar en la concepción y definición del problema las miradas de los distintos actores, como son los beneficiarios y los compañeros estudiantes de otras carreras, y del equipo docente. De esta forma, los estudiantes y beneficiarios aprenden a construir conocimiento de una forma que incluye la visión de los demás y no solo la propia (Ruiz González, 2021).
- Nivel 3: centrado en las formas de *entender la realidad*, es un cambio de tercer orden centrado en la modificación de las estructuras fundacionales de los estudiantes y de los beneficiarios, como son la cultura, las costumbres (instituciones), los mitos y símbolos (ontológico), y se concreta cuando el estudiante y el beneficiario atestigua -> comprende -> aprende que la realidad que viven las personas beneficiadas del proyecto es resultado de una vasta diversidad de circunstancias, multifactoriales y complejas, mucho más amplia que las creencias iniciales que tenían ambos grupos cuando inició el curso. De esta forma, estudiantes y beneficiarios adquieren mayor profundidad y objetividad del mundo, y amplían las fronteras de las estructuras que sostienen sus creencias (Ruiz González, 2021).

Estos cambios son posibles si se concretan en experiencias de aprendizaje significativo (Rivera Muñoz, 2004), que en un proyecto de intervención social universitaria pueden ocurrir cuando el estudiante interactúa con el

entorno, el problema y las personas que atiende lo que le permiten darle sentido al mundo que perciben, enriquecido por la impronta de la vivencia en el proyecto. Para los destinatarios (beneficiarios de la intervención) ocurre un proceso similar, pero a la inversa, donde descubre significados de su propio problema que no conocía y desde luego variables de causas y consecuencias ajenas a su acervo cultural donde el conjunto recién develado le hacen sentido al redimensionar el problema y la solución (Ruiz González, 2020).

Así, beneficiarios, estudiantes y profesor son capaces de establecer relaciones entre la nueva información (problema–realidad del escenario) con los conocimientos previos que ya poseen (saberes universitarios); de esta forma se produce entre ambos tipos de información y ambos grupos “una relación de significados que aportan consistencia” (López García, 2018), que sintetiza un conjunto de rasgos en el estudiante y beneficiarios que se traduce en un empoderamiento personal y profesional para ambos. De las múltiples definiciones, para este ensayo se propone al *empoderamiento* como un proceso por el que el sujeto fortalece sus capacidades, confianza, visión y protagonismo como agente de cambio multidimensional (social, político, económico y ambiental) que le permiten implementar nuevas acciones y alternativas para resolver problemas comunitarios.

La universidad

A lo largo de este trabajo se ha abordado con suficiencia el rol de la universidad en el proceso de VSU y de sus elementos convencionales. Este apartado aborda un rasgo que se ha dejado de lado por las universidades y que constituye uno de los productos más valiosos del proceso de vinculación: el conocimiento generado. En el siguiente apartado se retoman algunos elementos de una propuesta que presenté al ITESO⁵ para visibilizar el valor de los saberes acumulados y recuperar la experiencia de quienes

5. Propuesta presentada a la Coordinación del Cifovis del ITESO en enero 2024 denominada “Sistematización multidimensional autogestionada de procesos y proyectos PAP. Una propuesta para elaborar un mecanismo autogestionado para sistematizar información multidimensional estratégica, traducirla en conocimiento y mejorar la toma de decisiones del Modelo PAP”.

se encargan de instrumentar la VSU: los docentes que realizan la VSU a través de los PAP.

Gestión del conocimiento

Si bien, “ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor extramuros” (Tünnermann Bernheim, 2000) hoy no es posible pensar a la universidad impermeable a lo que ocurre fuera de ella. Para diversos académicos este rasgo constituye un distintivo de valor de las universidades latinoamericanas, que, a diferencia de otras, pone al servicio de la sociedad el saber universitario (Tünnermann Bernheim, 2000). Sin embargo, durante las siguientes décadas que siguieron al movimiento de Córdoba la *vinculación universitaria* tuvo un enfoque equivocado que se expresa en cuatro rasgos: a) no responder a un programa bien estructurado ni a objetivos definidos de manera clara; b) tener un carácter marginal, sin estar asociada con tareas docentes, con la investigación y con los planes de estudio; c) tener un propósito desbordado de difusión cultural intrauniversitaria, que proporciona “un barniz cultural a los futuros profesionales” (Tünnermann Bernheim, 2000); y d) se da como respuesta a la demanda de una sociedad clasista, sin un propósito concientizador y formativo, más bien “de un cometido informativo y ornamental” al servicio de una clase dominante, “que aparece como representante genuina de la sociedad” (Augusto Salazar Bondi, citado por Tünnermann-Bernheim, 2000).

En 1972 durante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, se reconoce que las universidades son instituciones sociales que forman parte del cuerpo social y que la *vinculación* es una de sus funciones (Tünnermann Bernheim, 2000). Con este rol tan sobresaliente, la universidad debe ser capaz de aprender del conocimiento generado por el ejercicio de la *vinculación* para afinar la puntería en sus procesos, proyectos, metodologías y beneficiarios.

Extender el conocimiento dentro de la universidad:
una oportunidad en sala de espera

Las universidades que realizan de forma activa la VSU han impreso un sello distintivo a su modelo educativo que permite a los estudiantes brindar un servicio a la sociedad. De forma convencional, las universidades realizan un registro de sus proyectos e incluso tienen repositorios donde se reúnen los reportes de los estudiantes, como ocurre en el ITESO (2024). Es posible también que existan registros, numeralías o bases de datos descriptoras sobre los proyectos o sus resultados; sin embargo, no he conocido alguna universidad que haga un esfuerzo institucional por acopiar el conocimiento generado. Desde luego debe haber cientos de sistematizaciones sobre proyectos de vinculación, pero no he conocido un esfuerzo denodado e institucional por decantar esas experiencias en conocimiento que permitan aprender y mejorar los modelos de intervención, optimizar recursos, focalizar objetivos-territorios-población o apreciar-reflexionar-aprender del conocimiento tácito o explícito generado por esta praxis (Peluffo & Catalan Contreras, 2002), para proponer soluciones de gran alcance a dilemas regionales o nacionales.

Este déficit se traduce en una incapacidad para medir el impacto socioambiental y la falta de sistematización de los proyectos de vinculación impide disponer de información, pero sobre todo del conocimiento derivado de la experiencia docente acumulada que resultaría pertinente para conocer mejor los problemas atendidos, tomar decisiones estratégicas, mejorar el modelo y visibilizar la incidencia socioambiental local y regional de la universidad que la instrumenta.

La paradoja es que, a pesar del enorme caudal de información que repositorios y docentes han acumulado, las universidades no han sido capaces de capitalizar el conocimiento generado por la experiencia contenida. Los repositorios de informes de esos proyectos o las bases de datos son reservorios de información que no siempre significan conocimiento (Patton, 2015).

La *información* es un conjunto de datos (unidad cognitiva carente de sentido por sí misma) relacionados en un contexto y propósito definidos, mientras que *conocimiento* es la información interpretada que permite

asignarle un significado (Romero González, 2009). Así, la base de datos o los repositorios (como el de los PAP en el ITESO) son unidades cognitivas carentes de sentido y significado en sí mismos para la universidad, los docentes, los estudiantes y los beneficiarios atendidos. Para aprovechar esa información se precisa transformarla en conocimiento, lo que implica reestructurarla y darle un tratamiento para que sea significativa y consistente (Rivera Muñoz, 2004; López García, 2018), esto es, realizar una sistematización de la experiencia e intervención entendida como una escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados por la experiencia educativa (Vasco, 2008), y relacionar de forma estructurada los datos, la información y el conocimiento de un determinado objeto con base a un determinado valor y contexto (Peluffo & Catalan Contreras, 2002). Esto permitiría iniciar la gestión del conocimiento de los proyectos de VSU elaborada por los docentes, para capitalizar los saberes y aprendizajes del conjunto de las intervenciones.

Breve conceptualización de la gestión del conocimiento

El término *gestión del conocimiento* tiene múltiples acepciones construidas por autores como Peluffo y Catalan Contreras (2002), Tasmin y Yap (2010), o Karl Erich Sveiby (en Romero González, 2009). A partir de ellos, se comprende como un sistema que transforma datos e información explícita de la experiencia docente derivada del proyecto de VSU en un conjunto coherente y ordenado que facilitan la formulación de premisas de conocimiento que pueden contribuir a crear soluciones dinámicas y tomar decisiones pertinentes y oportunas. Los datos e información que pasan por este proceso se transforman en activos perdurables para las instancias departamentales responsables de la vinculación, así como otras áreas relacionadas con proyectos de investigación y la coordinación académica de los departamentos. Las lecciones aprendidas permitirían integrar flujos de conocimientos para su réplica. De esta forma, el cúmulo de saberes sistematizado de la experiencia docente podría convertirse en una fuerza dinamizadora de la forma como concebimos y realizamos los proyectos de VSU y de los aprendizajes situados en los múltiples escenarios donde se despliega, y generar nuevas métricas para evaluar los proyectos.

También, facilitaría una articulación eficaz al evitar la duplicación de proyectos–escenarios–beneficiarios, y haría posible recuperar–visibilizar buenas y malas prácticas, realimentar–mejorar–innovar la praxis académica, mejorar el índice de satisfacción de estudiantes y beneficiarios, focalizar acciones–recursos en temas estratégicos, mejorar las metodologías de aprendizaje situado, y quizá la más importante, posibilitar la mejora en la toma de decisiones de la instancia que coordina los proyectos de la VSU.

Incentivos para la sistematización

Sin embargo, los docentes responsables de implementar los proyectos de vinculación deben agregar tiempo para emprender un esfuerzo no considerado en su encargo original. La universidad debe buscar y proponer un conjunto de estrategias e incentivos para realizar esta labor, de la que sería ella la más beneficiada. Sabemos que los recursos de las universidades son limitados, pero no invertir en sistematizar este conocimiento sería tanto como seguir alimentando el combustible de un vehículo motorizado de vinculación que no tiene rumbo o propósito. Esta función sustantiva es tan importante para el quehacer de la universidad que ayudaría a realimentar sus programas académicos dándoles más sentido y armonización con la situación regional o nacional de la región y del país, y responder mejor a los problemas que plantea su entorno. Esto precisa reconocer el acervo de conocimiento de los docentes y estimular el ejercicio de sistematización en periodos fuera del calendario escolar con propuestas de incentivos que motiven su participación para decantar este conocimiento, sistematizar procesos, marcos metodológicos y aciertos–errores, recuperar de manera ordenada lo que ya saben sobre sus experiencias y descubrir, como dice Oscar Jara, “lo que aún no saben de ella, y revelar lo que aún no saben que ya sabían” (Jara citado por Borjas, 2003).

CONCLUSIONES

El mejor decir, es el hacer.

JOSÉ MARTÍ

Pero mejor aún, si lo hacemos en equipo.

RICARDO RUIZ

Este ensayo ha explorado la VSU como una función sustantiva esencial para potenciar la incidencia de las universidades en colaboración con OSC, y responde a las preguntas iniciales planteadas al definir los requisitos que debe reunir la intervención social universitaria para que sea pertinente, relevante y significativa para la universidad, las instituciones, las OSC y sobre todo para la comunidad destinataria; además, enuncia los rasgos no convencionales que deben reunir los escenarios, la comunidad y los proyectos de la intervención para justificar el despliegue del potencial institucional de la universidad expresado como capital humano, capacidad para edificar conocimiento y reservorio ético. A través del recuento histórico fue posible descubrir la evolución de la universidad desde una institución al servicio de un sector conservador para transformarse en un agente incubador del cambio, en el que destacan hitos como la Ley Morrill de 1862 que vinculó la educación superior al desarrollo local y el Movimiento de Córdoba que dio forma a los rasgos sustantivos de la VSU. Los elementos conceptuales revisados confirman la potencia de la VSU como un puente entre el saber universitario y las necesidades sociales, y se propone una definición inspirada en la misión del ITESO que enfatiza el compromiso con la transformación social e institucional al formar profesionales “competentes, libres y comprometidos”, y en diálogo con las organizaciones sociales proponer y desarrollar “soluciones viables y pertinentes para la transformación de los sistemas e instituciones” (ITESO, 2003b). Los rasgos no convencionales descritos ofrecen un marco para intervenciones más efectivas, significativas y relevantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de superar limitaciones históricas al incluir la voz de las comunidades y flexibilizar la gestión de universitaria de la VSU, para maximizar la incidencia socioambiental. Futuras investigaciones podrían enfocarse en estrategias para escalar estas prácticas e integrar tecnologías, aplicaciones, cajas de herramientas y políticas públicas que

refuercen la VSU. En última instancia, este trabajo reafirma que la universidad, al trascender sus muros y colaborar con OSC, se consolida como un motor de transformación social y como formador de agentes de cambio, y responde a las demandas contemporáneas con soluciones viables y éticas que promueven una sociedad más equitativa y sostenible.

El conjunto de variables descritas intenta contribuir a mejorar la calidad de los proyectos de VSU. Sin duda existen otras variables valiosas para mejorar los procesos, pero es preciso enfatizar que la vinculación es un proceso iterativo de aproximaciones y aprendizajes sucesivos en constante cambio y oportunidades de mejora sobre todo para la propia universidad, si esta decide aprender de su propia experiencia.

Uno de sus discípulos le preguntó en una ocasión al maestro Muto

*—Si tú cambias con cada experiencia que haces,
¿qué es lo que en ti permanece invariable?*

Y él respondió:

—La manera de cambiar, constantemente.

MICHAEL ENDE, CARPETA DE APUNTES EN “LO QUE QUEDA”

REFERENCIAS

- Aguilar Valenzuela, R. (2006). *Las organizaciones de la sociedad civil en México: su evolución y principales retos*. Universidad Iberoamericana. <https://bit.ly/4dSC7ad>
- Aguirre Salvador, R. (2001). La carrera de los graduados fuera de la universidad. En R. Marsiske, *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 63–67). UNAM/ Plaza y Valdés.
- AHC-UPV. (2021). *Una aproximación al concepto de empoderamiento*. Universidad Politécnica de Valencia-Área Hackers Cívicos. <https://bit.ly/4vFrMoK>
- Alvarado, M. D. (2001). La universidad en el siglo XIX. En R. Marsiske, *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 87–113). UNAM/Plaza y Valdés.
- Álvarez López, L. (2023, 10 de mayo). El cambio como necesidad y desafío de las organizaciones. *Gestiopolis*. <https://bit.ly/3Qs9Ihs>

- Ames, A. (2021, diciembre). *Teoría del Cambio: 10 pasos para diseñar proyectos de innovación social de alto impacto. Manual*. <https://bit.ly/4tg003p>
- ANCE. (2011, 7 de mayo). *Constitución Nacional de la República del Ecuador*. Asamblea Nacional Constituyente del Ecuador. <https://bit.ly/4cPg1Es>
- APLU. (2023). *Land-Grant University FAQ*. The Association of Public and Land-grant Universities. <https://bit.ly/3OKc22U>
- Arboleda Vélez, G. (2014). *Proyectos: Identificación, formulación, evaluación y gerencia*. Alfa–Omega.
- Arocena, R. & Sutz, J. (2000). *La Universidad Latinoamericana del Futuro*. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2018, 2 de agosto). *Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador*. Consejo de Educación Superior de la República del Ecuador. <https://bit.ly/3QugKSV>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2021, 25 de enero). *Constitución de la República del Ecuador*. Ministerio de Defensa del Ecuador. <https://bit.ly/487lzlrl>
- Ávila Melgar, M. (2020). *Capacidad institucional e incidencia política de las organizaciones de la sociedad civil de Ciudad Juárez, Chihuahua, periodo 2010–2020*. El Colegio de la Frontera Norte. <https://bit.ly/4erkEWD>
- Bellón, G. (2001). La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente. *Reseña. Perfiles educativos*, 23(93), 102–107. <https://bit.ly/4281Yns>
- Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: por las ciudades de Italo Calvino*. Federacion Internacional de Fe y Alegría.
- Bours, D., McGinn, C. & Pringle, P. (2014, enero). *Guidance note 2: Selecting indicators for climate change adaptation programming*. Research Gate. <https://bit.ly/4tVxK36>
- Bours, D., McGinn, C. & Pringle, P. (2014). *Guidance note 3: Theory of Change approach to climate change adaptation programming*. Oxford University Research Archive. <https://bit.ly/3Oy8b8W>
- Bunge, M. (2004). *Epistemología* (4a ed.). Siglo XXI editores.
- Cámara de Diputados. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

- Campos Ríos, G. & Sánchez Daza, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 2–13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/134>
- Canals, A. (2003, julio). *La gestión del conocimiento*. Universidad Oberta de Catalunya. <https://www.uoc.edu/dt/20251/index.html>
- Casillas Muñoz, M. & Santini Villar, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo* (2a ed.). SEP/CGIB. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- Chávez Becker, C. & González Ulloa, P. (2018). *Las organizaciones de la sociedad civil en México. Hacia una reforma de la LFFARSOSC*. Instituto Belisario Domínguez/Senado de la República.
- Chuaqui, B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista chilena de pediatría*, 73(6), 563–565. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062002000600001
- Concha, M. (2016, 2 de abril). Incidencia pública e impacto social de las OSC. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2016/04/02/opinion/016a1pol>
- Dearing, R. (2014, 3 de marzo). *Higher Education in the learning society, The Dearing Report*. Education in the UK. <https://education-uk.org/documents/dearing1997/dearing1997.html>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Círculo Semiótico: Cultura, ambiente y educación. <https://bit.ly/3Qg1dpN>
- Duque Daza, J. (2011, enero/junio). Los usos sociales del conocimiento. A propósito de las relaciones universidad–sociedad. *Administración & Desarrollo*, 53(39), 7–22. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3776501.pdf>
- Durán, L. E. (2023, 17 de mayo). El desafío de la inseguridad en México: urge acción. *Coparmex*. <https://coparmex.org.mx/el-desafio-de-la-inseguridad-en-mexico-urge-accion/>
- Ende, M. (1994). *Carpeta de apuntes*. Alfaguara.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación?* (13a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Repositorio de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad de Rosario. <https://bit.ly/4csshcL>
- Girardo, C. & Mochi, P. (2012, mayo). Las organizaciones de la sociedad civil en México: modalidades del trabajo y el empleo en la prestación

- de servicios de proximidad y/o relacionales. *Economía, Sociedad y Territorio*, 12(39).
- Goddard, J., Hazelkorn, E., Kempton, L. & Vallance, P. (2016). Introduction: why the civic university? En J. Goddard, E. Hazelkorn, L. Kempton & P. V. (Eds.), *The Civic University. The Policy and Leadership Challenges* (pp. 3–15). Edward Elgar Publishing Limited. <https://china.elgaronline.com/edcollbook/edcoll/9781784717711/9781784717711.xml>
- González G., E. (2001). La universidad virreinal, una corporación. En R. Marsiske, *La universidad de Méxio. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 17–20). UNAM/Plaza y Valdés.
- González Ortiz, F. (2011). La vinculación universitaria en el modelo de educación superior intercultural en México. La experiencia de un proyecto. *Ra-Ximhai*, 7(3), 381–394. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46121063007.pdf>
- Gould Bei, G. (1997). *Vinculación universidad-sector productivo: una reflexión sobre la planeación y operación de programas de vinculación*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/Universidad Autónoma de Baja California.
- Guevara, E. (2018, 2 de octubre). *El papel de las OSC en el desarrollo social*. Mas Sociedad. <http://massociedad.org.mx/papel-osc-desarrollo/>
- Hauffen, A. (2012, 8 de mayo). *Legado del Acta Morrill sigue prodigando beneficios*. Agriculture and Natural Resources, University of California.
- Hegoa. (2006). *Universidad del País Vasco & Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional*. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/89.html>
- Hernández Sampieri, R. & Fernández Collado, C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). McGraw Hill.
- Herrerías Brunel, C. & Isoard Viesca, M. (2014). Aprendizaje en proyectos situados: la universidad fuera del aula. Reflexiones a partir de la experiencia. *Sinéctica*, (43), 1–16. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200014
- IICA. (2012, julio). Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. En *Manual de formulación de proyectos con el enfoque del marco lógico*. <https://hdl.handle.net/11324/20053>

- Irarrázaval, I. (2020, 25 de mayo). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la educación*, (52), 296–323. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>
- ITESO. (2003a, 25 de mayo). *Misión y orientaciones fundamentales del ITESO*. <https://www.iteso.mx/>
- ITESO. (2003, diciembre). *Marco Institucional para el desarrollo de la Intervención Social Universitaria*. Repositorio Institucional ITESO, Comisión de Intervención Social Universitaria.
- ITESO. (2014a, 25 de marzo). *Definición, categorías, principios, propósitos y organización de la vinculación*. Consejo de Rectoría.
- ITESO. (2014b, 24 de enero). *Lineamientos generales para el desarrollo de la vinculación en el ITESO*. Repositorio Institucional de Documentos Controlados del ITESO.
- ITESO. (2023). *Nuestro concepto de vinculación*. https://vinculacion.iteso.mx/web/general/detalle?group_id=1967607
- ITESO. (2024). *Repositorio Institucional del ITESO (ReI)*. <https://rei.iteso.mx/home>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.
- Kerr, K. (1963). *The Uses of the University*. Harvard University.
- Labrandero Iñigo, M. & Santander, L. (1984). La extensión académica en México: una mirada retrospectiva. *Perfiles Educativos*, 23(4), 23–31. <https://bit.ly/4cMw2eu>
- López García, M. S. (2018, 5 de septiembre). Aprendizaje significativo, nuevas repercusiones del concepto de Ausubel. *Campus Educación, revista digital docente*.
- Masiske, R. (2001). *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente*. UNAM/Plaza y Valdés.
- Meglio, M. F. & Harispe, A. (2015). Estrategias institucionales de “vinculación universitaria” orientadas al desarrollo local. Reflexiones a partir de un estudio de caso. *INTERAÇÕES*, 16(1), 203–217. <https://www.scielo.br/j/inter/a/cFYD6HB3cdxhsnLsFwFcxkj/?format=pdf&lang=es>
- Mendoza, G. (2017, 4 de diciembre). *La sociedad civil organizada en México: hacia un nuevo modelo*. Instituto Mexicano para la Competitividad. <https://imco.org.mx/la-sociedad-civil-organizada-mexico-hacia-nuevo-modelo/>

- Menegus Bornemann, M. (2001). Universidad y Sociedad. En R. Marsiske, *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 21-23). UNAM/Plaza y Valdés.
- Molina, A. & Ejea, T. (2019). *Entre la comunidad y el mercado. Los ámbitos y usos de la tercera función sustantiva universitaria en México*. Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/book/BI358>
- Morales, E. (2016). *Empoderamiento y transformación de las relaciones de poder. Un análisis crítico de los procesos institucionales de participación ciudadana*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/400078/emmi_de1.pdf?sequence=1
- Morrill, J. (1862, 7 de febrero). *Morrill Act Act of July 2, 1862 (Morrill Act), Public Law 37-108, which established land grant colleges, 07/02/1862*. General Records of the United States Government, National Archives. <https://www.archives.gov/milestone-documents/morrill-act>
- Murguialday, C., Pérez-de-Armiño, K. & Eizagirre, M. (2006). *Universidad del país Vasco-HEGOA*. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/86>
- National Archives and Records Administration. (2022, 10 de mayo). *Morrill Act transcription*. National Archives. <https://www.archives.gov/milestone-documents/morrill-act>
- Olvera, A. J. (1998, abril). *Problemas conceptuales en el estudio de las organizaciones civiles: de la Sociedad Civil al Tercer Sector*. Sociedad Civil en Línea. Comunicación y Desarrollo. <https://www.lasociedadcivil.org/wp-content/uploads/2014/11/olvera.pdf>
- Olvera, A. J. (2007, enero). *Notas sobre la Participación Ciudadana desde la óptica de las Organizaciones de la Sociedad Civil. Proyecto Desarrollo de Agendas Ciudadanas 2006. INCIDE SOCIAL*.
- Ortegón, E., Pacheco, J. F. & Prieto, A. (2015, abril). *Metodología del marco lógico para la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos y programas*. Cepal. <https://www.cepal.org/es/publications>
- Ortiz Marin, R. (2018, julio). ¿Extensión Universitaria, para qué? *Proyección*, (13).
- Patton, M. (2015). Evaluación, gestión del conocimiento, mejores prácticas y lecciones aprendidas de gran calidad. En C. Maldonado Trujillo, & G. Perez Yarahuan, *Antología sobre evaluación* (p. 428). CIDE/CLEAR.

- Pavón Romero, A. (2001). La población universitaria en la Real Universidad. En R. Marsiske, *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 58–62). UNAM/Plaza y Valdés.
- Peluffo, M. & Catalan Contreras, E. (2002, diciembre). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. Ilpes-Cepal. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5586-introduccion-la-gestion-conocimiento-aplicada-al-sector-publico>
- PUTC. (2018, 2 de agosto). *Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Superior*. Portal Único de Trámites Ciudadanos, Ecuador. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2021-10/Ley_educaci%C3%B3n_superior.pdf
- RAE. (2024). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- Ramírez González, C. & Hidalgo Pego, M. (2001). Los saberes universitarios en la Real Universidad. En R. Marsiske, *La universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente* (pp. 70–86). UNAM/Plaza y Valdés.
- Ramos Bañobre, J., Rhea González, B., Pla López, R. & Abreu Valdivia, O. (2016). ¿Cómo realizar la sistematización de la práctica educativa? *Revista Ecuatoriana de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 50–75. <http://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/recsyj/article/download/542/463/2202>
- Retolaza Eguren, Í. (2024). *Teoría del cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. PNUD/Hivos <https://dhls.hegoa.ehu.eus/courses/5020>
- Rivera Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de Investigación Educativa*, (14), 47–52. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf
- Rodríguez de Arizpe, P. J. (1748). *Colosso eloquente, que en la solemne aclamacion del augusto monarcha de las Españas D. Fernando VI (Que Dios Prospere) erigió sobre brillantes columnas la reconocida lealtad, y fidelissima gratitud de la Imperial, y Pontificia Universidad Mexicana, Athena*. Imprenta del Nuevo Rezado de Doña Maria de Ribera, en el Empedradillo. https://catalogo.iib.unam.mx/F/-/?func=find-b&find_code=SYS&local_base=bndm&format=999&request=000020990
- Rodríguez Uribe, C., Peña Padilla, M. & Hernández Valdes, O. (2011). *La Intervención social universitaria: un campo de estudio emergente*. ITESO.

- Rogers, P. (2024). *La teoría del cambio*. Unicef. Síntesis metodológicas. https://cooperacionsursur.org/wp-content/uploads/Brief-2-Theory-of-Change_ES.pdf
- Rojas Once, M. C., Peñaherrera Vélez, C., Intriago Uquillas, L. P. & Sáenz Gavilanes, J. V. (2019). Algunas consideraciones acerca de la vinculación como función sustantiva en la Universidad Ecuatoriana. *Revista de Investigación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, 43(98). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376168604014>
- Romero González, Z. (2009). Gestión del conocimiento: Evolución y conceptos. *Saber, ciencia y libertad*, 145–150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6261723.pdf>
- Ruiz González, R. (2020). *Apuntes de campo: trece años de docencia PAP*.
- Ruiz González, R. (2021, 5 de julio). *PAP: una revolución educativa para transformar la realidad social*. Ensayo.
- Ruiz Sahagun, C. (2018). *Proyectos de Aplicación Profesional: modelo innovador de formación vinculada, universitaria*. ITESO.
- Ruiz Sahagun, C. (2021). Introducción a la experiencias de vinculación universitaria. En H. Morales (Coord.), *Experiencias de vinculación universitaria desde la formación, la intervención social y la investigación* (pp. 9–18). ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/7789>
- Sandoval Duque, J. (2014). Los procesos de cambio organizacional y la generación de valor. *Estudios Gerenciales, Elsevier Doyma*, (30), 162–171. <https://www.redalyc.org/pdf/212/21231108008.pdf>
- Serna Alcántara, G. A. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1–7. <https://doi.org/10.35362/rie4332324>
- Serra, J. L. (1984). *Universidad y campo*. ITESO. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/175>
- Tasmin, R. & Yap, L. (2010). Determining factors of knowledge management implementation in knowledge-based organizations. *Knowledge Management International Conference (KMICE 2010)*, 1–8.
- Toral, M. (2018, 22 de noviembre). Breve panorama de la sociedad civil en México: Parte 3. *Nexos*. <https://anticorrupcion.nexos.com.mx/breve-panorama-de-la-sociedad-civil-en-mexico-parte-3/>
- Transparency International. (2000). *Elementos para fortalecer un Sistema Nacional de Integridad: libro de consulta*. Repositorio de la Escuela

- Superior de Administración Pública. <https://repositoriocdim.esap.edu.co/handle/20.500.14471/805>
- Tünnermann Bernheim, C. (1991). *Historia de la universidad en América Latina. De la época colonial a la Reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana. <https://www.enriquebolanos.org/media/publicacion/2980.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (2000). *El nuevo concepto de la extensión universitaria*. Asociación de Docentes de la Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/41EjvDy>
- Tünnermann Berheim, C. (2012). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4(1), 93-126. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3305>
- UL. (2021). <http://www.loyola.edu.bo/portal/la-universidad/valores-ignacianos>
- UASLP. (2023). *Secretaría de Vinculación Social Universitaria*. <https://www.uaslp.mx/Vinculacion/Paginas/Egresadas-y-Egresados/2645#gsc.tab=o>
- UdeG. (2024). *Enciclopedia histórica y Biográfica de la Universidad de Guadalajara*. <http://enciclopedia.udg.mx/capitulos/hacia-el-primer-milenio-de-las-universidades>
- UTEHA. (1959). *Enciclopedia Cultural UTEHA*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, 20-24.
- Verdugo Díaz, A. (2022, septiembre). *Acción pública orientada a la solución de problemas públicos: incidencia política de Organizaciones de la Sociedad Civil en la generación de Políticas Públicas*. El Colegio de San Luis. <https://bit.ly/3Q5pe2V>
- Wahl, D. C. (2020). *Diseñando culturas regenerativas*. EcoHabitar.