

# Responder a la realidad: el Programa de Servicio Social Universitario y su fundamento en el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI)

## *Responding to Reality: The University Social Service Program and its Foundation in the Ignatian Pedagogical Paradigm*

*Sarai Bautista Mulia*

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO  
sarai.bautista@ibero.mx

*María José Minakata Quiroga*

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO  
maria.minakata@ibero.mx

*Marcela Talamantes Casillas*

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO  
marcela.talamantes@ibero.mx

[https://doi.org/10.48102/didac.2022..79\\_ENE-JUN.94](https://doi.org/10.48102/didac.2022..79_ENE-JUN.94)



### RESUMEN

El Modelo de Servicio Social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México se ha caracterizado por integrar de manera curricular el servicio social obligatorio, que tiene como eje articulador el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI). En agosto de 2020, dicho modelo se incorporó a una apuesta ético-política universitaria centrada en la excelencia académica con un énfasis en la promoción social: la Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU) de los Planes de Estudio Manresa. Éstos tienen como base tres temas transversales: género, sustentabilidad e interculturalidad. En el presente artículo se hace una caracterización —a modo de diagnóstico— de las dinámicas de la asignatura Práctica Profesional y Servicio Social, desde el PPI, con el propósito de identificar la presencia de los temas transversales en la actualidad. El trabajo concluye con recomendaciones concretas para la implementación de la asignatura curricular que acompañará al servicio social universitario en los Planes Manresa, el Taller de Formación y Acción Social.

**Palabras clave:** Proyectos sociales universitarios; pedagogía ignaciana; género; sustentabilidad; interculturalidad.

## ABSTRACT

*The Social Service model of the Universidad Iberoamericana Mexico City has been characterized by integrating the compulsory social service in a curricular way having as its articulating axis the Ignatian Pedagogical Paradigm. In August 2020, this model was incorporated into the university ethical-political commitment that puts academic excellence at the center with an emphasis on social promotion: the University Training and Social Action Path (FASU) of the Manresa Study Plans. Three cross-cutting themes: gender, sustainability, and interculturality, are the basis of the study plans. In this article a characterization is made, by way of diagnosis, of the teaching practices of the subject Práctica Profesional y de Servicio Social (Professional Practice and Social Service) from the Ignatian Pedagogical Paradigm to identify the presence of cross-cutting themes today. The article concludes with concrete recommendations for the implementation of the curricular subject that will accompany the university social service in the Manresa Plans, the Training Workshop and Social Action.*

**Keywords:** *University Social Projects; Ignatian Pedagogy; Gender; Sustainability; Interculturality.*

Fecha de recepción: 20/06/2021

Fecha de aceptación: 03/09/2021

### Introducción

Desde la década de los setenta, el servicio social de la Universidad Iberoamericana se ha caracterizado por integrarlo de manera curricular obligatorio, poniendo en práctica el *Ideario* de nuestra casa de estudios. Esto se ha llevado a cabo a través de proyectos que, en contacto directo con las diversas realidades nacionales, crean conciencia sobre las problemáticas sociales y promueven cambios de acuerdo con la justicia social (Farías, 2021). Dicho aspecto curricular se organiza en el Programa de Servicio Social Universitario desde la Coordinación de Proyectos Sociales Universitarios.

El Programa de Servicio Social Universitario imparte la asignatura Práctica Profesional y de Servicio Social (en adelante Taller de Servicio Social), la cual tiene como objetivo que el estudiantado asuma una postura crítica de la realidad, desde una perspectiva profesional y colaborativa, a partir de la experiencia concreta en proyectos. De esta manera, se colabora en proyectos de múltiples instituciones (organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales) con base en sus necesidades reales y esto facilita que el estudiantado ponga al servicio de la sociedad sus competencias profesionales.

El método del Taller de Servicio Social se sustenta en el acompañamiento individual y grupal. Su enfoque parte del Paradigma Pedagógico Ignaciano

(PPI), que concibe la formación como un proceso que se organiza en las siguientes etapas: situar la realidad en un contexto; experimentar desde la realidad; reflexionar sobre la experiencia; actuar consecuentemente; y evaluar la acción y el proceso seguido (Universidad Iberoamericana, 2017).

A partir de agosto de 2020, la Universidad Iberoamericana implementó los Planes de Estudio Manresa, que ponen en el centro la excelencia académica con un énfasis en la formación social; en consecuencia, el proceso de servicio social se suma a otros componentes formativos para integrar las Trayectorias de Formación y Acción Social Universitaria (FASU), donde se busca:

[la] integración de experiencias de aprendizaje, en la que el estudiantado opta y decide sobre su propio proceso, a partir de sus sentidos y significados, desde la conexión permanente con las diversas problemáticas sociales, trabajando en la interrelación y aplicación de los aprendizajes curriculares a las demandas de la sociedad, para la mejora continua de las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables. (Minakata, 2021, p. 120).

A la par del proceso de las Trayectorias FASU, se incorporaron tres temas transversales para trabajarse en todos los programas académicos: sustentabilidad,

interculturalidad y género. En respuesta a estos cambios sustantivos, el taller que acompaña el servicio social se transformó en el Taller de Formación y Acción Social, con la intención de ser un espacio de síntesis de la Trayectoria FASU e incorporar los temas transversales en proyectos de servicio aplicados.

Con la finalidad de perfilar recomendaciones para la planeación y puesta en práctica del Taller de Formación y Acción Social, en el artículo se presenta un diagnóstico que caracteriza la manera en la que se trabaja el PPI y los temas transversales desde el Taller de Servicio Social.

### *La pedagogía ignaciana y su compromiso con las demandas del contexto actual*

El PPI es una propuesta pedagógica que busca asirse a la realidad:

la pedagogía es arte y ciencia de enseñar, no puede reducirse simplemente a una metodología. Debe incluir una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana que se pretende formar [...] los valores ignacianos [que se integran] en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Compañía de Jesús, 1993, p. 4).

En el presente apartado se exponen las dimensiones del PPI y las perspectivas teóricas desde las cuales se abordan los temas transversales. Este paradigma se fundamenta en cinco dimensiones: el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción y la evaluación. El contexto es el punto de partida del PPI y consiste en situarse en la verdadera historia del estudiantado, teniendo en cuenta aspectos fundamentales como su realidad personal, familiar y social (Compañía de Jesús, 1993, p. 28). La importancia del contexto en la educación jesuita permite que se ponga a la persona en el centro, que haya una atención personal y una preocupación activa por su crecimiento; lo anterior hace que ésta sea una propuesta profundamente humana. El contexto también promueve que el estudiantado reflexione de manera informada respecto a las realidades contextuales propias y a las realidades contextuales del mundo (Compañía de

Jesús, 1993, p. 31). En síntesis, el contexto se compone de la vida del estudiantado, de sus conceptos previamente adquiridos y del contacto con las realidades circundantes.

La experiencia es la segunda dimensión del PPI; su finalidad es despertar sentimientos y significados de vida para que el conocimiento sea relevante. Debe ir más allá de una comprensión intelectual, asumiendo una conexión de mente, corazón y voluntad (Compañía de Jesús, 1993, p. 32). La experiencia puede ser indirecta: implica la revisión de fuentes secundarias; o directa: supone una acción inmediata en la realidad. En ambos casos es importante verificar que haya reacciones afectivas para que el estudiantado cuestione, comprenda y compare el conocimiento adquirido. Sin embargo, es más deseable la directa, pues ésta “es más fuerte y generalmente afecta más a la persona” (Compañía de Jesús, 1993, p. 34).

La reflexión es el proceso interno que permite el cuestionamiento sobre la relación de una persona consigo misma, con los demás y con el entorno del cual forma parte. La reflexión debe ser un proceso formativo y liberador, de toma de conciencia y que impulse al estudiantado a pasar del conocimiento a la acción (Compañía de Jesús, 1993). La reflexión debe ser un proceso acompañado con cuestionamientos que permitan ampliar la sensibilidad del estudiantado y orientarlo a considerar la perspectiva de las demás personas, especialmente de las más necesitadas (Vásquez Posada, s. f., p. 15). Es importante que el estudiantado tenga apertura a responder los cuestionamientos con base en su experiencia, captando el significado más profundo del aprendizaje.

La acción implica el crecimiento interior de las personas y se fundamenta en las experiencias vividas y reflexionadas. Incluye actitudes personales y opciones interiores, así como sus manifestaciones externas: las actitudes de las personas en coherencia con sus convicciones más profundas (Bontorín & Lazzaroni, 2017). La acción está orientada a la construcción de una comunidad justa, con énfasis en el servicio a las personas en situación de vulnerabilidad (Compañía de Jesús, 1993, p. 40). Esta

dimensión permite tomar decisiones y actuar en consecuencia con esa transformación interna que potencia el compromiso social.

Finalmente, la evaluación debe estar presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se define como la valoración que hacen estudiantes y docentes sobre el dominio de conocimientos, capacidades adquiridas, actitudes y acciones (Vásquez Posada, s. f., p. 29). Se plantea desde dos aspectos: la revisión periódica que informa tanto a docentes como estudiantes sobre su desarrollo intelectual, y desde una revisión sobre el desarrollo equilibrado del estudiantado como personas para los demás, en sus actitudes, prioridades y acciones (Compañía de Jesús, 1993, p. 41).

#### *Los temas transversales como perspectiva para abordar las diferentes condiciones de realidad*

Los Planes Manresa apuestan por la sustentabilidad, el género y la interculturalidad como ejes trasversales de todos los programas académicos. Así, la Universidad Iberoamericana hace un esfuerzo para modificar las racionalidades y lógicas que perpetúan los desequilibrios sociales y las afectaciones de unas vidas más que de otras. Para ello, establece pautas e implementa consideraciones para abordar las problemáticas que representan los desafíos de la sociedad actual.

El tema trasversal de género debate la construcción identitaria perteneciente a un momento político-cultural delimitado. A partir de las perspectivas de género y de las teorías feministas se tienen presentes los preceptos del sistema sexo-género como el conjunto de disposiciones por las que la sociedad transforma la biología en signos y símbolos cargados culturalmente, que luego sirven a la institucionalidad social para definir de manera diferenciada la función y la división social entre mujeres y hombres (Rubin, 1984). La idea central es que toda cultura construye simbólicamente al “hombre” y a la “mujer” definiendo su actividad social y estas “inclinaciones (*habitus*) son inseparables de las estructuras (*habitudines*) que las producen y reproducen” (Bourdieu, 2000, p. 59).

Cuando se habla del cuerpo desde el sistema sexo-género no se trata del cuerpo real o biológico, sino de sus representaciones y significaciones que culturalmente lo marcan. La propuesta ontológica del cuerpo refiere que éste es la suma de manifestaciones de morfología y organización como producto de las sociedades, es decir, un cuerpo ordenado sobre la base de una finalidad que lo determina. De allí la afirmación de Jean-Luc Nancy: “no tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo” (Nancy, 2003) se tendrá presente para discutir que nuestra biología se moldea, define y somete por las disposiciones culturales que se adscriben a las convenciones sexo-genéricas.

Así, la afirmación “el sexo como el ser humano es contextual” (Laqueur, 1994, p. 42) es fundamental en la nueva propuesta curricular para “reflexionar y transformar aquellas creencias, acciones y actitudes que perpetúan las desigualdades de género, la injusticia, discriminación y la falta de consideración sobre la igualdad y equidad de género” (Universidad Iberoamericana, 2019, p. 4). Se pretende repensar las normas del deber ser con la finalidad de examinar las representaciones y dicotomías que definen, permiten o constriñen el ser y estar plural. En este sentido, desarrollar competencias profesionales a favor de reconsiderar los mandatos binarios de género y sus efectos.

El tema de interculturalidad interrelaciona la multiplicidad de culturas y la diversidad sociocultural para entender el carácter conflictivo de las relaciones a partir de la matriz hegemónica y dominante del sistema mundo (Universidad Iberoamericana, 2019). Catherine Walsh centró su interés en las dimensiones pedagógicas de la interculturalidad y en los significados que ésta tendría en plantear proyectos educativos para construir sociedades interculturales. De tal manera, el “concepto [interculturalidad] hace énfasis en su dimensión como propuesta política y epistémica alternativa frente a las implicaciones de la colonialidad” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 168).

Conceptualizar la interculturalidad ha orientado el análisis de las implicaciones políticas contempo-

ráneas sobre los discursos de la diversidad cultural y sus usos sociales, académicos y políticos. Busca desarrollar una:

interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes: una interacción que reconoce y parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales para que el “otro” pueda ser como sujeto con identidad, diferencia y agencia. (Walsh, 2002, p. 205).

A esta visión se adhiere el concepto de “diversalidad” como paradigma alternativo al de universalidad “que brinda la posibilidad de crear una red de oposición a la globalización en nombre de la justicia, la equidad, los derechos humanos y la diversalidad epistémica” (Mignolo, 2003, p. 39).

La incorporación del tema de interculturalidad en los Planes Manresa demanda un posicionamiento desde la perspectiva crítica decolonial, con un análisis de las diversidades que caracterizan a las sociedades actuales, relacionándolas con el contexto más amplio de estructuras de desigualdad, y con las interacciones entre grupos y actores diversos (Universidad Iberoamericana, 2019). La cuestión central es:

incitar un (re)pensamiento crítico que en términos de carácter, perspectiva, lógica y práctica es “otro”. Un pensamiento crítico que tiene su fundamento y razón de ser en un proyecto de transformación social, política, epistémica y humana, y en un imaginario o visión de un mundo de otro modo. (Walsh, 2005, p. 31).

Por ende, la Universidad asume el reto de fomentar un proceso reflexivo en torno a la propia cultura y otras bajo la premisa del reconocimiento.

Finalmente, el tema de la sustentabilidad propone transitar de un conocimiento teórico-conceptual a uno integrado por diferentes dimensiones y competencias aplicables. Responder a la crisis civilizatoria requiere “leer críticamente la realidad y cuestionar el paradigma dominante en sus dimensiones episte-

mológicas, económicas, sociales, políticas y éticas, así como sus implicaciones en la relación de la sociedad con la naturaleza” (Universidad Iberoamericana, 2019, p. 15).

Este abordaje se trabaja desde una perspectiva dinámica, respondiendo a los tiempos en los que se inserta la educación superior, la cual se considera clave para poder alcanzar los objetivos del desarrollo sostenible (Unesco, 2017; Gazo & Tasdemir, 2020). Trabajar las competencias claves para la sustentabilidad favorece que las estrategias trasciendan a tiempos y contenidos específicos, respondiendo de manera aplicada a las características propias del contexto cambiante, identificando y potencializando las articulaciones entre disciplinas, desde perspectivas diferenciadas (Tejedor, Segalàs & Rosas, 2018).

La sustentabilidad es abordada desde las competencias clave (Wiek, Withycombe & Redman, 2011) que Murga-Menoyo (2015) recupera de manera sintética y aplicada: 1) análisis crítico, integrado por pensamiento crítico, compromiso ético y compromiso intelectual; 2) la reflexión sistémica, que incluye el pensamiento relacional, holístico y el sentimiento de pertenencia a la comunidad de vida; 3) la toma de decisiones colaborativa, que incluye habilidades argumentativas, participativas y el compromiso democrático con los derechos humanos; 4) el sentido de responsabilidad con generaciones presentes y futuras, que toma en cuenta el compromiso social, pensamiento anticipatorio, sincrónico y diacrónico, la responsabilidad universal y la compasión. Estas competencias retoman diversas dimensiones e incitan la perspectiva transdisciplinar en la vida cotidiana.

#### *Evidencias de los temas transversales y el PPI en el Taller de Servicio Social*

Con la finalidad de conocer con mayor profundidad la presencia de los temas transversales y las dimensiones del PPI en el Taller de Servicio Social, se elaboró un diagnóstico. Para ello, se diseñó y aplicó una encuesta a los 31 docentes del taller —16 de tiempo completo y 15 de asignatura—, por lo que



contamos con información censal. En el instrumento, se recabaron datos cualitativos con dos secciones: una de preguntas cerradas y otra de preguntas abiertas. Las categorías con base en las cuales se elaboró la encuesta son las siguientes:

- Temas transversales de los Planes Manresa: género, sustentabilidad e interculturalidad.
- Las dimensiones del PPI: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación.

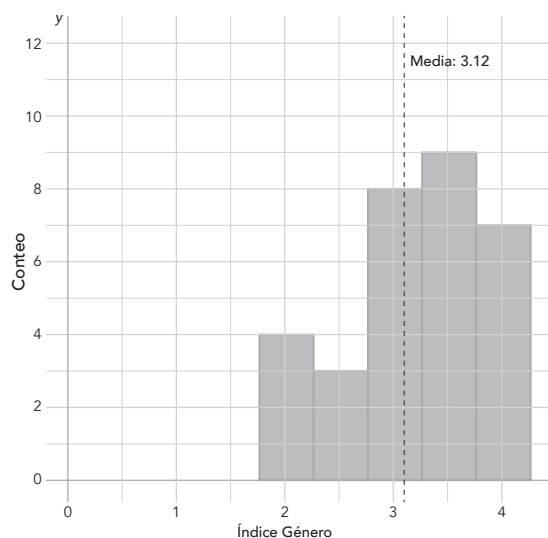
El análisis de las respuestas se hizo con base en dos herramientas: escala Likert para gradar las respuestas de la primera sección; y para la segunda sección, un análisis de codificación axial. Las respuestas de la primera sección permitieron la construcción de un índice agregado para el PPI y para cada tema transversal: género, sustentabilidad e interculturalidad. Esta opción permite descomponer un concepto en una batería y abordar diferentes aspectos o dimensiones de éste. Además, al ser una escala categórica ordinal genera resultados que pueden ser tratados como numéricos en aras de su presentación. Las respuestas de la segunda sección permitieron caracterizar la forma en la que se trabaja en el Taller desde el PPI y los temas transversales.

Para cada tema transversal se construyó un índice agregado respecto a la presencia de sus características en la práctica de los docentes del taller. En cada caso, el valor de una observación —es decir, de un profesor en cada índice— es el promedio de sus respuestas en la batería que corresponde a dicho índice. Como se usa escala de Likert, las respuestas se miden desde el cero, como la mayor lejanía al tema; hasta el 4 que es la mayor presencia del tema en su clase. Lo que se hace es asumir que las distancias entre cada opción de respuesta son equitativas y entonces se trata como si fuera una variable numérica o cuantitativa. Esto permite hacer medidas síntesis más eficientes sobre la información. Los índices de cada tema se presentan en forma de histogramas (gráficas descriptivas que muestran la distribución de las observaciones en la escala de una variable cuantitativa). La desventaja de esta medición es que

se pierden de vista las particularidades de cada observación; sin embargo, el análisis cualitativo de las preguntas abiertas nos permitirá compensar dicha situación.

El índice de género está compuesto por tres variables: la formación del docente en perspectiva de género, el contenido de perspectiva de género en la materia, y las actitudes y acciones con perspectiva de género en el desarrollo de la materia. A cada una de las variables se les da el mismo peso en la definición del índice.

**Gráfica 1**  
*Índice de género del Taller de Servicio Social*



*Fuente: Elaboración propia.*

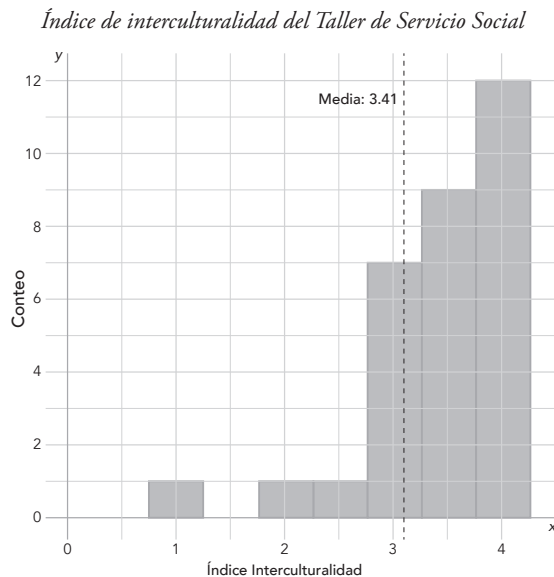
En la gráfica 1, en el eje de las  $x$  se observan las opciones de respuesta que van de 0 (menos familiaridad con la perspectiva de género) a 4 (más familiaridad con ella). Mientras que en el eje de las  $y$  se puede identificar la cantidad de docentes que tienen cierto promedio en el índice de género. En ese sentido, el histograma permite ver que hay 4 docentes, de 31, cuyo índice de género está entre 1.75 y 2.25; es decir, que sus conocimientos y cercanía a la perspectiva de género se pueden calificar como bajas. Mientras que hay 9 docentes cuyo índice de género está entre 3.25 y 3.75.

La media del índice de género para los docentes del taller es de 3.12, la cual indica alta familiaridad

con la perspectiva de género; aunque es importante explicitar que es el índice más bajo en relación con los otros dos. Respecto a las respuestas, en general los docentes del taller se sienten con una formación satisfactoria en el tema, y además reportan tener actitudes y acciones en clase en congruencia con dicha perspectiva. Retoman la perspectiva de género con recursos como: resultados de encuestas, revisión de documentales y análisis de noticias, los cuales generan reflexiones respecto a privilegios, desigualdades de género, violencias y participación política de mujeres y hombres. Sin embargo, la incorporación formal de la perspectiva de género en los contenidos de la materia es necesaria.

El índice de interculturalidad está compuesto por tres variables: la formación del docente en interculturalidad, el contenido de la perspectiva intercultural en la materia, y las competencias para la sustentabilidad en el desarrollo de la materia. Como en el índice anterior, a cada una de las variables se les dio el mismo peso en la definición del índice de cada docente.

**Gráfica 2**



*Fuente: Elaboración propia.*

En la gráfica 2, en el eje de las  $x$  se observan las opciones de respuesta que van de 0 (menos familiaridad con la perspectiva de interculturalidad) a 4 (más

familiaridad con ella). Mientras que en el eje de las  $y$  se identifica la cantidad de profesores que tienen cierto promedio en el índice de interculturalidad. En ese sentido, el histograma permite ver que hay 3 docentes, de 31, cuyo índice de interculturalidad es menor a 2.75; es decir, que sus conocimientos y cercanía con la perspectiva intercultural se pueden calificar como bajos. Mientras que hay 12 profesores cuyo índice de interculturalidad está en el valor máximo que se puede obtener, es decir, en 4.

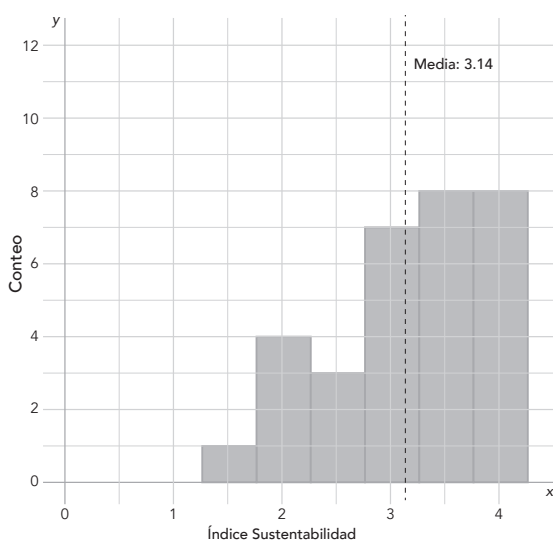
En ese sentido, el tema transversal de interculturalidad es con el que los docentes tienen una mayor familiaridad por un lado y, por el otro, es el que más ponen en práctica a la hora de impartir clases. En consecuencia, los docentes del Taller afirmaron sentirse más familiarizados con este tema. Sus respuestas a la encuesta reflejan un diálogo constante respecto a las relaciones sistémicas y complejas de la realidad y las desigualdades que se viven respecto al racismo, clasismo, discriminación, movilidad, violencias, migración y desplazamientos forzosos.

El índice de sustentabilidad está compuesto por las siguientes variables: formación del docente en sustentabilidad, contenido de sustentabilidad en la materia, y las competencias para la sustentabilidad en el desarrollo de la materia. En este caso, el tema se trabaja con base en las competencias para la sustentabilidad: 1) el análisis crítico, 2) la reflexión sistémica, 3) la toma de decisiones colaborativa, 4) el sentido de responsabilidad con generaciones presentes y futuras (Murga-Menoyo, 2015).

En la gráfica 3, en el eje de las  $x$  se observan las opciones de respuesta que van de 0 (menos familiaridad con el tema de sustentabilidad) a 4 (más familiaridad con ésta). Mientras que en el eje de las  $y$  se identifica la cantidad de profesores que tienen algún promedio en el índice. En este sentido, el histograma permite ver que hay 8 docentes, de 31, cuyo índice de interculturalidad es menor a 2.75; es decir, que sus conocimientos y cercanía con el tema de sustentabilidad se pueden calificar como bajos. Mientras que hay 16 profesores cuyo índice de interculturalidad es mayor a 3.25.

**Gráfica 3**

*Índice de sustentabilidad del Taller de Servicio Social*



*Fuente: Elaboración propia.*

Si bien la media de familiaridad en el tema es alta, los docentes reportan como áreas de oportunidad su capacitación formal en el tema y la inclusión de temáticas relacionadas en los contenidos de la materia. En el Taller se trabaja con instrumentos que provoquen el pensamiento relacional del contexto individual, comunitario y social. En este sentido, desde el Taller se incita al estudiantado a mirar su propio contexto y los impactos que pueden tener sus hábitos.

Como se mencionó en un inicio, la Universidad Iberoamericana se renueva a las exigencias del contexto implementando los temas transversales en los Planes Manresa y el marco en que se pone en práctica dicha renovación es en el PPI. Al respecto, en los resultados de la encuesta, 100 % de los docentes afirmaron conocer el PPI, además, 87.5 % dijeron conocerlo muy bien y aplicarlo en su labor docente. Con base en esto, se afirma que el Taller es un espacio curricular planteado, vivido y evaluado desde las premisas de la pedagogía ignaciana.

A continuación, se presentan los resultados de las prácticas que tienen los docentes en el Taller, desde las dimensiones del PPI.

En el Taller es fundamental retomar el contexto del estudiantado. Al respecto se trabaja con dos ins-

trumentos: el “Plan de Trabajo” y la “Fundamentación y Análisis”. El primero es un documento para definir la problemática a la que responde el proyecto del estudiante, a partir de éste, se proponen líneas de acción claras para enfrentarse a ésta. La Fundamentación y Análisis es una investigación sobre el macro y microcontexto del proyecto en el que colaboran los estudiantes. Además, algunos docentes contribuyen al trabajo de contexto con otros recursos didácticos: revisión de documentales, lectura de artículos académicos y debates sobre temas actuales, análisis de encuestas o noticias, entre otros. Estos recursos exponen narrativas a los estudiantes que les facilitan percatarse del origen, la evolución y el estado actual de las condiciones sociales, económicas y políticas en México.

Una premisa del PPI es que el estudiantado es constructor, autor y protagonista de todo aprendizaje (Bontorín & Lazzaroni, 2017, p. 32). Durante las 480 horas de servicio social, ponen en práctica la experiencia, que es acompañada y guiada desde una perspectiva integral. Esta vivencia permite al estudiantado comprender que existen causas estructurales que afectan y vulneran a diversos grupos sociales de la sociedad. Así, el servicio social como experiencia es la materia prima para trabajar el contexto, la reflexión, la acción y la evaluación.

Trabajar con una comunidad en una realidad diferente a la propia enriquece al estudiantado y le permite problematizar las causas estructurales que perjudican a diferentes sectores de la sociedad. En el Taller la reflexión tiene dos objetivos; en primer lugar, que el estudiantado entienda las implicaciones que surgen de ver a la realidad más allá de una “causa-consecuencia”. En segundo lugar, que se deje afectar por la realidad, de tal forma que se reconozca como un agente de transformación de ésta, comenzando por sus decisiones más inmediatas y llevando dicha congruencia a otros ámbitos de su vida.

Los docentes generan bitácoras y el “Informe Final” como instrumentos para recuperar la acción. En las bitácoras el estudiantado reporta y reflexiona semanalmente sobre su colaboración. Esta herra-





b) La incorporación en la Guía de Estudios Modelo de bibliografía específica que permita visibilizar a los temas como ejes articuladores del proceso de

servicio social desde la pedagogía ignaciana.

c) La importancia de hacer un trabajo colaborativo para teorizar los temas transversales.

#### REFERENCIAS

- Bontorín, S. & Lazzaroni, E. (2017). *Clase ignaciana: nuestro modo de proceder*. Santa Fe: PPC.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Compañía de Jesús. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. México: ITESO.
- Farías Hernández, J. A. (2021). *El servicio social en la Universidad Iberoamericana en perspectiva histórica: su papel como catalizador de la vinculación, la docencia y la investigación social*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gazo, R. & Tasdemir, C. (2020). Integrating Sustainability into Higher Education Curriculum through a Transdisciplinary Perspective. *Journal of Cleaner Production*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959652620318060?via%3Dihub>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Minakata Quiroga, M. J. (2021). Trayectoria de Formación y Acción Social Universitaria (FASU): Nuevo modelo de formación social de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *DIDAC*, 77, 118-124. Recuperado de <https://didac.iberomx/index.php/didac/article/view/57/88>
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. Recuperado de <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374/299>
- Nancy, J.-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). Education for Sustainable Development Goals. París: Unesco. Recuperado de [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf)
- Restrepo, E. & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Colombia: Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar-Universidad Javeriana-Universidad del Cauca.
- Rubin, G. (1984). *Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad*. Recuperado de <https://museo-etnografico.com/pdf/puntodefuga/150121gaylerubin.pdf>
- Tejedor, G., Segalàs, J. & Rosas-Casals, M. (2018). Transdisciplinarity in Higher Education for Sustainability: How Discourses are Approached in Engineering Education. *Journal of Cleaner Production*, 175, 29-37.
- Universidad Iberoamericana. (2017). Guía de Estudios Modelo para el Taller de Práctica Profesional y Servicio Social [documento interno]. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Universidad Iberoamericana. (2019). Transversalización en los Planes de Estudios 2020: Sustentabilidad, Género e Interculturalidad [documento interno]. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Vásquez Posada, C. (s. f.). *Manual del aula de clase*. Bogotá: Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia.
- Walsh, C. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB-Abya-Yala.
- Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz colonial. Quito: UASB-Abya Yala.
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key Competencies in Sustainability: A Reference Framework for Academic Program Development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.

#### SEMBLANZAS

*Sarai Bautista Mulia*. Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. Obtuvo mención de excelencia en su tesis de maestría: *Cambios en la representación política de mujeres indígenas: paridad y participación política en San Dionisio del Mar, Oaxaca*. Sus ejes de trabajo principales son la pedagogía ignaciana y el género. Sus líneas de investigación son la participación y la representación política de mujeres, roles de género, megaproyectos y discursos. Actualmente es académica de tiempo completo de la Dirección de Formación y Acción Social de la Universidad Iberoamericana.

*María José Minakata Quiroga*. Licenciada en Ciencias de la Educación por el ITESO y maestra en Educación Ambiental por la Universidad de Guadalajara. Es coordinadora de Proyectos Sociales Universitarios y lidera el proyecto de las Trayectorias de Formación

y Acción Social Universitaria en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Es mentora del programa Knowledge for Change de la Cátedra Unesco de Investigación Basada en la Comunidad y forma parte de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio Solidario desde su conformación en 2019. Ha participado en eventos nacionales e internacionales a partir de su experiencia en pedagogía ignaciana, aprendizaje y servicio solidario, investigación-acción participativa y educación ambiental.

*Marcela Talamantes Casillas.* Psicóloga especializada en proyectos sociales y educación con enfoque de género. Licenciada en Psicología por el ITESO y maestra en Estudios de Género y Cultura por la Universidad de Chile. Ha impartido cátedra en múltiples instituciones educativas, incluyendo la Universidad de Guadalajara, el ITESO y la Universidad Autónoma de Chile. Tiene más de 12 años de experiencia en gestión psicosocial e incidencia con grupos marginados. Actualmente es estudiante del doctorado en Antropología Social y responsable del Área de Cultura y Medios de Comunicación del Programa de Proyectos Sociales Universitarios en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.