

CAPÍTULO 3

LA ACCIÓN SOCIOPOLÍTICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA GOBERNANZA

Mario Ramírez-Orozco¹

doi: https://doi.org/10.19052/978-628-7645-55-4_cap3

*La educación verdadera es praxis, reflexión y acción
del hombre sobre el mundo para transformarlo.*

Paulo Freire

*En teoría no hay diferencia entre teoría y práctica,
pero en la práctica sí la hay.*

Anónimo

RESUMEN

La acción sociopolítica desde la perspectiva de la gobernanza se constituye en uno de los puntos centrales en el campo de la gobernanza social, y de ahí la importancia de aprender a dirigir acciones de apoyo y de concreción reales de proyectos con intención social. Es necesario conocer de forma detallada los órganos de poder político-administrativo, pero también las dinámicas de poder que influyen en las decisiones que, desde lo institucional, se toman para la sociedad. Y, en particular, sobre las posibilidades reales de empoderamiento social para influir, intervenir o proponer soluciones, si es

¹ Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Magíster y licenciado en Español y Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Bergen (Noruega). Docente e investigador de doctorado. Este capítulo fue realizado como parte de la pasantía postdoctoral en el Instituto de Educación-Universidad de Lisboa IE-UL. Correos electrónicos: marioramirez@unisalle.edu.co, riomar45@gmail.com

este el caso, a problemas educativos concretos. Para lograr esto, propongo que se requiere comenzar con una formación docente, con perspectiva de transformación sociopolítica, que parta de asociar la fundamentación disciplinar, no importa cuál sea, con el conocimiento profundo de la sociedad en la que se aplicarán los conocimientos de cambio; un *educar para hacer*, asociado a un *hacer consciente*, de modo que el conocimiento encuentre un ambiente propicio que vincule, de manera eficiente, la comprensión crítica con las posibilidades de realización de lo que se aprendió.

Palabras clave: acción sociopolítica, gobernanza, formación docente crítica.

INTRODUCCIÓN

En América Latina, *ad portas* de la tercera década del siglo xx, la educación superior se ve enfrentada a múltiples retos para no seguir anquilosada en la formación de profesionales inútiles para sus sociedades. Una situación que fue denunciada hace medio siglo por Paulo Freire en *La educación como práctica de libertad* (1997/1969, p. 89), y que, a pesar de todo lo que se ha hecho por los Estados o por parte de las instituciones de educación superior, continúa como una tarea inconclusa que no permite superar las limitaciones estructurales de modelos educativos basados en la repetición acrítica y descontextualizada de conocimientos.

Más ahora, después de pasadas dos décadas del siglo xxi, en el que *la información/la formación/la transformación*, vinculadas a lo educativo, siguen desarticuladas y, por eso, se manifiestan en una grave divergencia factual entre lo que se estudia y lo que se hace. También, como lo reconoce la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de manera explícita para algunos países de América Latina en los que parte significativa de los egresados, si trabajan, lo hacen en disciplinas que no estudiaron o conocen de manera limitada (2017, p. 10). De ahí, la urgencia de establecer la responsabilidad sobre el papel docente en su propia formación y en las repercusiones de ella en sus discentes, futuros egresados, para que se tenga en cuenta no solo lo que sucede en las aulas sino, asimismo, sobre lo que acontecerá en el momento en que estos concluyan sus estudios².

² En el contexto de una educación que asume la acción sociopolítica como premisa, prefiero usar la palabra *discente*, ya que sus componentes léxico *discère* = aprender y el sufijo *nt-* (participio presente del que realiza una acción), me parece más apropiado para señalar la actividad en la que “se aprende para actuar”, en reemplazo de la palabra *estudiante* cuyo léxico, más pasivo, está relacionado con aplicación y cuidado (Real Academia Española [RAE], 2019).

Además, en el campo de la docencia actual es evidente un énfasis mayor en la investigación disciplinar que en las nuevas formas de práctica docente. En particular, por el descuido o la subvaloración frente a los retos de un nuevo tipo de discente y a sus maneras de adquirir y gestionar los conocimientos (Imbernón Muñoz y Guerrero Romera, 2018). Así mismo, porque para mantenerse en la carrera académica o conservar su vínculo laboral, se impuso la exigencia de entregar en plazos relativamente cortos artículos indexados o libros esotéricos para un campo disciplinar específico.

De igual modo, porque a la profesión docente se le sumaron nuevas obligaciones administrativas y, en un caso extremo, la procura de recursos externos para sus proyectos o investigaciones. Sin descontar, una carga excesiva de horas clase muchas veces irrelevante para su desarrollo profesional, sin tener siquiera el apoyo de monitores. Una situación que se resume en un cambio de enfoque en el que, para el sistema educativo, pasa a ser más importante evaluar a los docentes que formarlos (Galazzi et al., 2019, p. 22; Robles Barrantes, 2020). De esta manera, se produce un cambio de prioridades centrado en la producción para la evaluación, sin que sea relevante la calidad de lo producido ni su impacto social y, en menor grado, en el trabajo en las clases, lo que origina un notorio desgaste emocional en muchos docentes, por la presión para cumplir estas obligaciones en los tiempos requeridos y con la indexación exigida.

En ese ambiente, la formación de los docentes es de carácter marginal y se desarrolla a través de actualizaciones, casi todas teóricas, en las que el educador pasa a ser otra vez un estudiante formal que recibe de manera pasiva una información que, en no pocos casos, ya domina. Su obligación principal es asistir a todas las sesiones, pues será calificado más por su asistencia que por su participación activa (Robles Barrantes, 2020, p. 17). Es decir, estos no son espacios para la formación crítica, para convertirlos en agentes de transformación, que les ayude a desarrollar un verdadero cambio de mentalidad, sino más bien para reproducir las formas tradicionales de actualización pasiva en temas pedagógicos.

Lo que no esconde, como causa principal, que el vínculo entre el saber aprendido y el saber de práctica tiene funcionalidad poco relevante en el sector público y empresarial, en buena parte improductivo y poco innovador, que tiene como exigencia las titulaciones como casi único requisito de admisión, no los saberes (Acosta *et al.*, 2017, p. 131). Esto porque las titulaciones están enfocadas, como ya se dijo, en la certificación exegética de conocimientos,

casi siempre trasplantados, desde casas matrices multinacionales, desactualizados o inapropiados para las realidades en las que serían ejecutados³.

Por ello, es manifiesta la incapacidad de este tipo de docentes para formar el criterio propio en sus discentes, cuando ellos mismos no tienen dominio o interés en la *interioridad de la información* que aporta un contexto sociopolítico, el que, según el filósofo Byung-Chul Han (2014), es indispensable para ralentizar el flujo de información y abrir espacio a un campo crítico de reflexión argumentada (p. 22).

En este sentido, para encontrar soluciones concretas, una buena formación profesional exige el criterio disciplinar, aunado al conocimiento de las necesidades específicas de las comunidades (España Ramos y Reis, 2017, p. 658)⁴. De ese modo, un propósito principal de la capacitación docente en las premisas de una docencia volcada a la acción de carácter sociopolítico, tendrá que enfocarse en la producción de estrategias para que el saber adquirido repercuta de manera directa en su ejercicio profesional. Y para ello, los docentes de forma simultánea y articulada, muy consciente, deberán formarse en competencias disciplinares y sociopolíticas que coadyuven a la comprensión de sus discentes de las acciones que intervienen en procesos de gobernanza.

De lo cual surge, como necesidad previa o paralela al trabajo con sus discentes, el llamado para que los docentes tengan en cuenta el desarrollo completo de cuatro pilares que ayudarán a comprender el sentido de realidad sociopolítica que todo conocimiento adquiere con la convergencia complementaria entre: (1) la *información disciplinar*, a la que sigue una etapa (2) de *formación teórica crítica* que, a su vez, implicará la formulación de estrategias para transformar el contexto sociopolítico; para que a través de una *acción consciente* (3), participe en procesos de *gobernanza* (4).

³ Agravada por factores de corrupción, la pérdida de escrúpulos, el nepotismo o por las exigencias de un precario mercado laboral, está cada vez más presente, en casi toda Latinoamérica, la idea negativa de que las personas “saben que hacer” con un título, pero no con los conocimientos. Por eso, es notoria la práctica que justifica entregar títulos sin conocimientos ni competencias, pues “ya no importa si hemos aprendido, o no. Ya no importa si hemos accedido a una capacitación que no teníamos antes, o no. Lo que importa es tener el título” (Mir, 2018, párr. 5).

⁴ España Ramos y Reis (2017) resaltan que autores como Bencze y Carter, lo mismo que Roth y De’Sautels, “[...] sugieren que la acción sociopolítica de los estudiantes sobre controversias sociocientíficas tiene el poder de mejorar: (a) el conocimiento de estas cuestiones; (b) sus competencias de investigación y de ciudadanía; y, eventualmente, (c) el bienestar de los individuos, las sociedades y los ambientes” (p. 658).

INFORMACIÓN DISCIPLINAR

Uno de los procesos más complejos es la gestión de la información disciplinar, no solo porque es infinita y su reproducción es geométrica, sino porque la veracidad de una parte importante está en discusión permanente. Lo anterior porque la información no es inocente y responde a diversos intereses. Inclusive de manera más específica, la información científica en el campo sociopolítico se alimenta de la diversidad que expresa los intereses de múltiples grupos sociales, políticos, económicos, religiosos, etc., que se entrecruzan según las circunstancias para aliarse algunas veces, pero, sobre todo, para confrontarse.

Además, porque el fin de todos quienes asumen de modo formal un programa educativo es para adquirir conocimientos específicos y luego trasladarlos a una sociedad, sea para transmitirlos a otros o para ejecutar acciones que la transformen. Salvo excepciones, no se aprende solo por aprender. En general, se aprende para interactuar y hacer por los otros; y, en especial, para hacer con los otros. Se entiende, también, que todo proceso educativo tiene como objetivo la formación en uno o varios saberes disciplinares específicos, los que se ordenan de manera progresiva de acuerdo con su complejidad, empezando por los fundamentos generales hasta llegar a un nivel especializado.

Así mismo, hay que tener en cuenta que las disciplinas tienen un desarrollo complejo, incluso sin pretenderlo, de relacionarse con otros conocimientos a través de formas inter, multi o transdisciplinares (Reis *et al.*, 2016, p. 292). Algo que implica la interacción sistémica de diversos saberes para lograr, en grado supremo, la explicación y justificación de un saber específico. Por eso, una tarea importante en el proceso educativo es la atribución de sentido a los conceptos polémicos de una disciplina para quitarles la ambigüedad, que implica su adopción en contextos no definidos. De manera que la formación previa del docente, en temas que vinculen su saber disciplinar con el ambiente sociopolítico de sus discentes, es un requisito central. Para ello, es necesario el trabajo formativo que asocie las disciplinas a las sociedades que serán beneficiarias de forma directa por dichos conocimientos.

En el orden latinoamericano, la evidencia empírica muestra que, en la mayoría de los estudios universitarios, existen limitaciones formativas para asociar los conocimientos disciplinares con su contexto y, casi en su totalidad,

con parámetros que los vincule con una acción sociopolítica concreta⁵. Lo que se explica por el desarrollo ineficaz de la tríada: *docente-discente-agente*, pues su función principal no se relaciona con la participación activa, colectiva y transformadora de ellos en una sociedad determinada (Sancho-Álvarez *et al.*, 2017, p. 15). En parte, por el uso del conocimiento con interés individual, y también, porque los currículos y, sobre todo, las prácticas docentes, se quedan en la transferencia acrítica de teorías y autores, con la errada premisa de que esos saberes estáticos, en sí mismos, son conocimiento.

No se entiende que el saber no polemizado desde una realidad específica es una manifestación anacrónica y no académica. La textocracia dominante inhabilita las posibilidades de discusión, pues lo que está en los textos publicados se presume de verdad final. Salvo excepciones, la baja autoestima o la mala formación argumentativa del docente se refleja en su incapacidad mental para confrontar lo escrito con la realidad que tiene en frente. Además, por las mismas razones, este escenario de forma explícita puede mostrar desprecio por la capacidad crítica y creativa de sus discentes y, por eso los distancia de su realidad, los convierte en inútiles frente a las necesidades de su sociedad. De ese modo, se genera un tipo de “puerilismo académico”, manifiesto en la infantilización de sus discentes al negarles cualquier posibilidad de glosar los saberes transmitidos, en un círculo perverso en el que se educa mal, para repetir y no para pensar.

Más aún, cuando un hecho negativo reiterado por un número considerable de docentes, en particular universitario, es el uso desmesurado del conocimiento para posar de sabios, manifiesto en el uso excesivo de citas (Unesco Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean [OREALC/Unesco], 2006, p. 99), a partir de la percepción equívoca en la que el saber teórico tiene como única función su acumulación pasiva para, casi siempre, impresionar a los colegas y dejar apabullados a los discentes.

Hay un aspecto simultáneo de otro error: la exigencia estudiantil a sus docentes de una mayor cantidad de información, ojalá sin referentes directos al tiempo y espacio en los que están inmersos, la que será suficiente para repetir de memoria en un examen (Robles Barrantes, 2020, p. 18).

⁵ Cuando se habla aquí de *contexto*, referido a una realidad local y cercana, de manera implícita se pone en contraste con la noción negativa de *universalismo abstracto*, promovida por Ernesto Laclau y Ramón Grosfoguel, en la que el conocimiento producido para las particularidades de los centros del poder mundial se convierten en referentes mundiales forzados para realidades específicas y distintas de países o sociedades consideradas periféricas o satélites a su hegemonía (Cruz, 2016, p. 179).

De igual modo, de manera equivocada, la mayoría de discentes asumen que hay docentes que aportan muy poco, por no tener todavía concluida o articulada la discusión teórica que exponen de manera verbal, no en un documento publicado. No intuyen, pues no es lo habitual en el medio, que esto ocurre porque la discusión con saberes establecidos, muchos de ellos saberes populares (Fals Borda, 1978, p. 16), es abierta y experimental para estos docentes o porque en sus prácticas han descubierto interrogantes que todavía no han respondido de forma eficaz.

No se comprende que el diálogo crítico, con saberes específicos y de contextualización con la situación imperante, requiere un tiempo prudente de debates previos y de contraste con las teorías y prácticas existentes. Sin embargo, es justo reconocer, que también existe un pequeño grupo de discentes que sobresale por su afán crítico y aporta pareceres valiosos, no pocas veces de manera apasionada, a este tipo de docentes.

Por eso, la labor del docente con las premisas de la acción sociopolítica tendrá que pasar por la lectura crítica de su propio conocimiento, para armarlo de capacidades polémicas, sugerentes para sí mismo y sus discentes y, así, de forma mancomunada, producir cambios o avances en los saberes adquiridos, y para cumplir de ese modo con modificar la mala percepción de que el conocimiento son datos inamovibles e incuestionados. Sin embargo, romper con una tradición educativa alejada de prácticas que asuman los saberes disciplinarios con aportes críticos propios, no es tarea fácil (Robles Barrantes, 2020, p. 20).

En resumen, se tiene que incluir un proceso de reflexión urgente que facilite la implementación de dinámicas para el desarrollo de capacidades argumentativas y expositivas. Asumir que sin el desarrollo de estas capacidades el aporte de los discentes es casi nulo. Una tarea que pasa por generar una polémica cualificada de conocimientos que propicie la ampliación teórica con críticas argumentadas o nuevas perspectivas.

Y es, en ese proceso de formación docente, que se llega a un grado máximo de exigencia. Por un lado, a la obligación de plantearse cuáles estrategias ayudarán a mejorar el vínculo entre la disciplina o las disciplinas que domina el docente y la realidad del entorno en los que esos conocimientos serán utilizados por sus discentes. Y, por otro lado, porque tendrá que desarrollar una didáctica que lleve al discente a la certeza de la utilidad práctica de los conocimientos que aprende (OREALC/Unesco, 2006, p. 137), no solo en términos de competencia para el trabajo, sino, en especial, en la confrontación

con el poder existente, y con la promoción de una conciencia transformadora de su realidad.

LA FORMACIÓN TEÓRICA-CRÍTICA

Los elementos que requiere una sociedad para transformarse pasan por el desarrollo proporcional de los conocimientos que se consumen con los que se producen de manera autónoma. Tener conciencia de que no es suficiente la sola transferencia de conocimientos previos (Acosta *et al.*, 2017, p. 179) implica asumir que la interacción entre lo exógeno con lo propio provoca un intercambio dialéctico que repercutirá en factores de eficiencia, innovación y verdadero desarrollo.

Por eso, como paso siguiente a la información disciplinar, emerge la necesidad de producir un corpus teórico pedagógico que desarrolle procesos de cognición autónomos y críticos, con capacidad real de transformación de los entornos sociopolíticos. Teorizar comienza con reformular lo que se conoce para posibilitar su transformación. Algo que se puede alcanzar con la experimentación polémica, que valida un entorno de incertidumbre, luego de la anexión de los resultados del debate producido entre los saberes previos y las reflexiones argumentadas sobre el aquí y el ahora.

Lo anterior se complementa con algunos cuestionamientos de Paulo Freire, respecto a la educación sin sentido de realidad, incluidos en la mayoría de sus trabajos. En una de estas críticas, aparecida en 1969, en *La educación como práctica de libertad*, confronta al supuesto de que se produce teoría en América Latina, cuando en los hechos se procede con prácticas de simulación, como forma de autoengaño sistémico, en la que se asume que consumir conocimientos es suficiente. Por eso, su reclamo se dirige hacia la importancia de clarificar la necesidad de ella, pues

[...] teoría es lo que precisamos nosotros, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con la existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido, teorizar es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio. Es verbosa, es palabrería, es “sonora”, es “asistencialista”, no comunica; hace comunicados, cosas bien diferentes. (Freire, 1997/1969, p. 89)

Luego, atendiendo su crítica, la manera de teorizar una disciplina comienza por informar sus antecedentes, su evolución y su estado actual. Sin embargo, en países que se limitan al consumo y no a la producción de conocimientos, esta práctica es, en esencia, pasiva y soportada en una base bibliográfica temática, la que en muchos casos está descontextualizada y desactualizada, a la que no se debe glosar o proporcionar críticas (Reis *et al.*, 2016, p. 291). Mediante este proceder se educa para repetir no para pensar.

Por eso, según Freire (1997/1969), hay que ser creativos e inventar conceptos adecuados, libres de verborrea y retórica inútil. Llenos de sentido, en definiciones precisas que recogen los elementos y las funcionalidades propias del fenómeno o cosa que se quiere dar a conocer para la polémica. Aunque esto no es suficiente, pues ese saber solo adquiere valor si se le agrega la viabilidad para ser aplicado a contextos reales, por lo que conviene subrayar que la producción de nuevo conocimiento es ineludible a la generación de una conciencia sociopolítica que explique la funcionalidad práctica de los conocimientos, a una comunidad específica.

De esa manera, el papel del intelectual, entre ellos el docente, como dice Bourdieu (2007), no puede limitarse al papel de “observador” de una sociedad “observada”, y que, por suponer que está fuera de ella, es simplemente un objeto de estudio, y a la que trata de explicar con cierta superioridad. Por el contrario, debe participar en el proceso de objetivación que vincula “conocer y hacer”, como respuesta a la transformación objetiva de un entorno social (p. 36), por lo que es preciso determinar las necesidades de la comunidad y, a través de un buen diagnóstico, empezar por asumir las posibilidades de la acción consciente de los docentes y futuros egresados, como agentes sociales, no solo por la transferencia de sus conocimientos, sino en algo tan crucial como la toma de decisiones que transformarán a una sociedad específica.

Por ese motivo, se espera que, al terminar un ciclo educativo, en el caso de la educación superior: pregrado, maestría o doctorado, los discentes tengan la capacidad cierta y proporcional para trasladar o ejecutar sus aproximaciones teóricas y confrontarlas con una sociedad específica. Pero, sobre todo, tendrán que ser conscientes de la necesidad de superar la limitante estructural que posibilita que los saberes enseñados vayan en dirección distinta a las necesidades de su propia sociedad, lo que se evidencia en el trasplante acrítico de teorías pensadas para sociedades y momentos históricos muy diferentes.

ACCIÓN CONSCIENTE

En el contexto de la educación el concepto de acción se debe entender como “la posibilidad de realizar o el resultado de este hacer” (RAE, 2019), pero también, entre las muchas entradas presentes en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) es interesante resaltar la de “acción popular”, que serviría para definir, en el marco de un “proceso” educativo específico, a la fase de realización de lo aprendido. Y que, por su connotación social, se entendería como la “posibilidad que tiene cualquier persona para promover un proceso, aunque no tenga una relación con el objeto de este” (RAE, 2019). Es decir, cuando las acciones van más allá del interés individual y pasan a satisfacer una necesidad colectiva. Situación recurrente en las acciones que realiza un profesional, así sea de manera remunerada, para satisfacer una demanda ajena o de bien común.

En el mismo sentido, Pierre Bourdieu (2007) recuerda que Platón exaltaba que la acción está marcada por la “incapacidad de contemplar”, en contraste con la pasividad creativa de todo filósofo (p. 47); siglos después, Jean Paul Sartre, consideraba a la acción como esa confrontación directa entre el sujeto y el mundo (p. 69), a lo que Bourdieu (2007) agregó un elemento intrínseco de la misma acción, que va más allá de la “acción racional o de la reacción mecánica”, pues posee una “finalidad objetiva” que facilita la posibilidad de acomodarse al futuro, sin ser producto de un plan o, inclusive, del designio premeditado de sus agentes (p. 83). Sin embargo, reconocía que gracias a la fuerza de una acción colectiva, la finalidad disipa su ambigüedad para superar, tanto en el movilizador como en el movilizado, la impotencia individual para alcanzar una “orquestración objetiva” que identifica los intereses colectivos que responden, en buena medida, a necesidades idénticas (p. 97).

Mientras de manera simultánea y, casi con las mismas premisas, Jürgen Habermas (1999), retomando aportes de Max Weber, agregó un tipo de “acción comunicativa”, que parte de las restricciones de la condición de un sujeto aislado (p. 359). Sujeto que como individuo imputa a toda acción un sentido subjetivo, consciente, que le sirve no solo para expresar sus opiniones (*Meinungen*) a través del lenguaje, al que otros llamaran discurso, sino para atribuirle una justificación comprensiva; pero es solo cuando está acción se asocia al movimiento de otros, de otras subjetividades, cuando la posibilidad de transformación de algo o de una situación se vuelve objetiva, viable y, por consiguiente, real.

En el caso educativo, no se trata de la acción involuntaria que emana de la respuesta espontánea a una situación o temática, a menos que esté relacionada con los conocimientos adquiridos de manera previa, sino de la intención explícita en convertir los conocimientos en realidad. Es decir, en procesos en los que los saberes disciplinares son gestionados para producir un conocimiento que, a su vez, se gestiona en el contexto de una sociedad para transformarla de manera concreta.

Además, hay que considerar que toda acción va acompañada de una consecuencia o reacción, sea la esperada o no, en la que la acción resultante de la formación en alguna disciplina se realiza de manera premeditada, consciente y voluntaria. Distinto de los comportamientos observables a los que Weber les resta subjetividad, y más bien, según Habermas (1999), se concentra en una actividad que pretende de manera clara y contundente “fines utilitarios, valorativos y afectivos” (p. 361), siempre bajo la lupa que enfoca la acción social en un sentido plural: la acción deseada por quienes se asocian con un objetivo concreto, de modo que el desarrollo de “la conducta de los otros es la que orienta su desarrollo” (p. 261). Es decir, complementa Weber, que lo interesante de las acciones sociales es que quien actúa lo hace con la premisa de vincular su comportamiento en un orden recíproco que desemboca en una “relación social” (p. 261).

Por ello, en el campo de la educación es cardinal introducir esta acepción de *acción comunitaria* y se enmarcaría en algunas de las premisas del proyecto internacional *We Act - Promoting Collective Activism on Socio-Scientific Issue*; entre ellas, las que destacan el desarrollo de investigaciones que tengan en cuenta las “controversias de la vida real”, para así incentivar “la participación de los estudiantes en la acción colectiva y democrática de resolución de problemas” (España Ramos y Reis, 2017, p. 657), en las que lo principal es el trabajo previo de gestión de la información para ser convertida, a través de un trabajo cualitativo de formación crítica, en conocimiento susceptible de ser aplicado en una realidad concreta. Un objetivo que vincularía de manera directa la condición de formativa crítica con el conocimiento producido para generar un impacto sociopolítico específico⁶.

⁶ En su libro *Desarrollo y libertad*, el premio nobel de economía Amartya Sen resalta que “la relación entre la libertad individual y el desarrollo social va más allá de la conexión constitutiva, por importante que esta sea. Lo que pueden conseguir positivamente los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas. Los mecanismos institucionales para

Algo distinto en esencia a lo que se refieren los programas de “competencias para el trabajo”, impulsado por instancias gubernamentales, que se caracterizan por el desarrollo de procesos de operatividad individuales y actualización tecnológica para desempeñarse de forma acrítica y pasiva con, ojalá, la mayor eficiencia en un campo laboral. Por ejemplo, para los países de la OCDE, entre ellos latinoamericanos como Colombia, Chile y México, una organización de “países ricos” recomienda en su documento *Estrategia de habilidades de la OCDE* introducir en sus países un “sistema nacional de habilidades” que tenga como directrices enfocarse en:

(1) desarrollo de competencias relevantes, desde la infancia a la edad adulta; (2) activación de esas competencias en el mercado laboral, y (3) uso de las competencias de manera eficaz para la economía y la sociedad. Además de estos tres principios relacionados entre sí, el marco de la Estrategia de Habilidades de la OCDE busca promover el fortalecimiento del sistema general de competencias a fin de desarrollar aquellas con potencial para traducirse en mejores empleos y condiciones de vida. (OCDE, 2017)

A manera de ejemplo, al ver el caso específico de países como Colombia, con anterioridad a la recomendación de la OCDE, son varias las iniciativas gubernamentales para promover que la educación tenga sentido realizable, para eso el Ministerio de Educación Nacional (MEN) propuso un programa para la *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*, en la que emplaza a las instituciones educativas (IE) para que cumplan, entre otras responsabilidades, con la formación de competencias laborales generales y específicas en los estudiantes de educación media para:

(a) Articular las competencias laborales generales a sus proyectos educativos institucionales y sus prácticas pedagógicas. (b) Diseñar y mejorar sus programas de formación en competencias laborales en conjunto con el sector productivo o el SENA. (c) Establecer alianzas y convenios con empresas para garantizar la pertinencia de sus programas y para asegurar espacios de práctica para sus estudiantes. (d) Emprender acciones para la actualización de sus docentes, de modo que estos queden habilitados para orientar la formación de competencias laborales generales y específicas. (e) Desarrollar acciones como la organización por módulos y créditos de sus pro-

aprovechar estas oportunidades también dependen del ejercicio de las libertades de los individuos, a través de la libertad para participar en las decisiones sociales y en la elaboración de las decisiones públicas que impulsan el progreso de estas oportunidades” (Sen, 2000, p. 21).

gramas de formación en competencias laborales específicas para hacer posible su articulación con la oferta de la educación técnica y tecnológica. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2003)

En un escenario productivo en el que la apropiación de conocimiento autóctono nuevo no es tenida en cuenta por razones de dependencia tecnológica, y menos en el campo de las humanidades, por la sumisión ideológica que impide reconocer el valor de lo que se piensa desde y para sí mismos.

Además, porque es notoria la debilidad estructural que mantiene muy baja la inversión en los indicadores en I + D (OCDE, 2017, p. 11). Y, en parte, porque un problema por superar es la mentalidad de una élite propietaria que privilegia la renta ociosa de capitales financieros en detrimento del desarrollo de empresas que introduzcan o desarrollen innovaciones productivas propias. Por estos motivos, la inversión en la mejora de las condiciones de su fuerza laboral no es su prioridad, mucho menos su cualificación. Sobre todo, porque no se supone como potencialidad la intervención de sus profesionales, pues su objetivo principal es cumplir con un mercado laboral de conocimientos trasplantados desde matrices multinacionales⁷, lo que explica la precaria valorización del conocimiento, en especial, de aquel producido para la mejora de una sociedad desde sus propias premisas.

Razón por la que es importante crear conciencia sobre la necesidad de trabajar estrategias, entre docentes y discentes, sobre las posibilidades de intervención de los saberes críticos frente a las instancias de poder⁸. En consecuencia,

⁷ Se entiende que hay un flujo válido y provechoso de conocimiento disciplinar y general entre países que, como lo señala el premio nobel Joseph Stiglitz, producto de “la globalización ha reducido la sensación de aislamiento experimentada en buena parte del mundo en desarrollo y ha brindado a muchas personas de esas naciones acceso a un conocimiento que hace un siglo ni siquiera estaba al alcance de los más ricos del planeta. Las propias protestas antiglobalización son resultado de esta mayor interconexión” (Stiglitz, 2002, p. 28). Y que, por lo demás, “el conocimiento mismo es un importante bien público global: los frutos de la investigación pueden beneficiar a cualquiera, en cualquier lugar, a un coste adicional esencialmente nulo” (p. 280). Sin embargo, el problema que se relievra en el medio académico de América Latina es la asimetría entre el conocimiento exógeno que se consume en estos países y la subvaloración del propio o las limitaciones para producirlo. Lo que se pretende es un equilibrio, una conciencia entre los docentes de que esos conocimientos deben introducirse en sistema de diálogo intercultural e intercientífico, evitando hegemonía y mucho menos su imposición.

⁸ En contextos conflictivos como los latinoamericanos es urgente no desconocer factores de riesgo para aquellos que tratan de transformar realidades sociopolíticas, en particular cuando sus transformaciones abogan por cambios estructurales. Ya sea, por ejemplo, al introducir una política pública desde abajo o para realizar una obra de alto interés social pero que, al mismo tiempo, afecta poderes corruptos o autoridades establecidas

hay que considerar los intereses económicos y políticos que pueden ir en contravía de la negación de los saberes propios. Así, las competencias educativas de carácter sociopolítico centrarán su interés en la obtención de resultados que beneficien a un conglomerado concreto y, por lo tanto, exigen el conocimiento de su entorno y la concientización acerca de la utilidad social de los conocimientos.

De ahí, que paralelo a la apropiación del conocimiento para una transformación auténtica se tienen que desarrollar estrategias que, de forma eficaz, superen el conflicto entre saberes trasplantados de manera acrítica, reproductores de un orden económico, social y político negativo, y los conocimientos construidos a partir de la experimentación que unifique los antecedentes teóricos, propio o ajenos, con su entorno geográfico y temporal.

Así mismo, en un contexto latinoamericano problemático debido a la corrupción imperante y la desigualdad extrema, es importante que se valore la formación ética para que las acciones comunitarias de carácter sociopolítico sean realizadas con esos principios. En consecuencia, un camino para seguir es comenzar el cuestionamiento de la propia condición de privilegiados, como clase aparte, de los que piensan su sociedad desde la comodidad de un nicho de poder, por pequeño o simbólico que sea, a partir de la producción crítica y prospectiva que enfrente con acciones colectivas la injusticia y la violencia imperante.

En ese marco, es importante la generación de independencia intelectual y de construcción de una acción pedagógica y cultural que permita, desde las aulas de clase, la producción de un sentido profundo de transformación. En complemento a la autocrítica docente que cuestione la exaltación de la propia exigencia disciplinar retraída de toda atadura con la realidad. Y, de esa manera, fomentar en los discentes las preguntas retadoras, aquellas que otorgan sentido histórico a sus acciones como egresados y que contribuirán a la construcción de una historia que trascienda sus títulos académicos.

En síntesis, toda acción consciente, desde lo educativo, se concentrará primero en las transformaciones internas para propiciar una conciencia subjetiva, capaz de abrir posibilidades externas que movilicen cambios para la sociedad presente y el entorno inmediato. Y, luego, es preciso abrir un escenario que facilite la búsqueda estratégica del éxito de una fuerza colectiva que tenga

de manera irregular o ilegal o para controvertir una situación que va en contra de la comunidad como el asesinato sistemático de líderes sociales.

capacidad de participar en una “negociación de definiciones” (Habermas, 1999, p. 366), frente a los poderes establecidos y, como se verá adelante, con la horizontalidad suficiente que determina la gobernanza.

LA GOBERNANZA

Muy relacionada con la acción consciente está la capacidad de saber encaminar esa acción hacia los procesos de gobernanza. Para esto, hay que problematizar que el concepto de gobernanza muchas veces se entiende como sinónimo de gobernabilidad, analogía generada por la ambigüedad producto de la traducción literal de documentos internacionales. Además, porque en contextos distintos a la educación, el de la ciencia política o en los estudios jurídicos o administrativos, se utilizan de manera indiscriminada la gobernanza y la gobernabilidad en relación exclusiva al orden institucional. Es decir, como el vínculo operativo entre el Estado, los gremios económicos, los partidos y los movimientos políticos sistémicos, sin tener en cuenta los intereses de la ciudadanía.

Una breve historia de ambos términos los mantiene como sinónimos por varias décadas, hasta que en los años ochenta del siglo pasado el Banco Mundial, en referencia a la situación de gobiernos fallidos en parte de África, introduce una diferencia significativa al asociar el término gobernanza con las prácticas para un buen gobierno, como *good governance* (Husata Garay, 2017, p. 7). Así, cuando los factores que equilibran la gobernanza se ven afectados, disminuye de manera proporcional la capacidad de acción de un gobierno y puede, incluso, entrar en una fase de baja gobernabilidad. Algo que en casos extremos conduce a los llamados Estados fallidos⁹.

Por otro lado, un gobierno busca consensos (gobernanza) entre las partes interesadas de un sistema político: alianza de gobierno, oposición política sistémica, gremios económicos y la base social que los respalda, para

⁹ Aunque en la ciencia política es un término más utilizado en relación con el equilibrio geopolítico de algunas regiones, se asocia también a una situación de inestabilidad interna producto de la incompetencia o incapacidad gubernamental para cumplir con exigencias sociales. De manera más amplia: “En el Estado fallido la condición estatal está vacía de contenido. [...] La autoridad del Estado es inexistente en todo o en partes sustancialmente importantes de su territorio. El Gobierno es incapaz de realizar sus funciones básicas y el orden y la cohesión social se disuelven. El bien público por excelencia, la seguridad, deja de prestarse por el Estado que abandona la pretensión de ofrecer otros servicios básicos como justicia, infraestructuras o atención social que quedan cubiertos por agentes privados. Las instituciones del Estado se convierten en entidades irrelevantes o incluso pueden quedar vacantes” (Alonso Berrio, 2003, p. 202).

que concilien de forma coordinada sus intereses durante su mandato (gobernabilidad). Sin embargo, el desarrollo posterior distancia aún más a la gobernanza de la gobernabilidad hasta dejar, desde comienzos del siglo XXI, la definición de gobernanza ligada a un vínculo horizontal y a la gobernabilidad limitada al vínculo jerárquico entre el Estado y la sociedad. Es decir, la gobernanza se asimila al término participación y se fija como expresión de

un nuevo estilo de gobierno, distinto del modelo de control jerárquico y caracterizado por un mayor grado de cooperación y por la interacción entre el Estado y los actores no estatales en redes decisionales mixtas entre lo público y lo privado. (Husata Garay, 2017, p. 4; OCDE, 2017)

En particular, porque la gobernanza cuando es del orden institucional vincula al Estado con la sociedad a través de las políticas públicas. Y, con seguridad por ello, se espera por parte de los beneficiarios la efectividad de ellas, casi siempre de manera pasiva. En parte, porque la gobernanza mantiene un elemento sistémico que en su desarrollo implica una forma de legitimación del orden establecido.

A partir de este hecho, aparece un tipo de gobernanza social, con perspectiva crítica al sistema, que propone como objeto principal la implementación de medidas que agudicen la confrontación para que las demandas sociales y las políticas públicas coincidan. Por eso, es importante el empoderamiento social que se produce a través de procesos formativos que hoy la educación no proporciona. La transferencia de conocimiento, desde lo sociopolítico, va más allá de un logro económico individual y pasa al orden crítico que transforma hábitos y actitudes sociales.

No se trata entonces de la gobernanza universitaria, entendida como ejercicio eficaz de la administración interna, sino de un tipo de gobernanza que se exterioriza para salir del medio educativo, aunque es altamente influenciada por él. Es decir, es una gobernanza sociopolítica que se desarrolla de manera activa y consciente desde agentes que responden a los elementos críticos adquiridos en su formación educativa. Cuando, gracias al papel activo de los docentes, los discentes y los egresados responden al compromiso que adquirieron, mediante el conocimiento crítico de su sociedad y a la aplicabilidad de su disciplina, para confrontar de manera contundente a los saberes dominantes, acrílicos y legitimadores que cumplen su papel reproductor de privilegios.

Además, a pesar de que existe un avance cualitativo en la implementación del vínculo que abre la puerta del aula para que entre en la sociedad, una mirada global a América Latina desde los programas de educación o docencia revela la tendencia a subestimar la formación sociopolítica de los diversos programas (OREALC/Unesco, 2006). En general, con mayor recurrencia en las áreas técnicas y de ciencias básicas, en las cuales hay poco interés en vincular de manera explícita los contenidos disciplinares de una asignatura con su componente sociopolítico.

En el mejor de los casos, se espera que asignaturas relacionadas con la formación sociopolítica tomen en cuenta de modo global las posibilidades de impacto social de los egresados¹⁰. Sin embargo, no se muestra que los contenidos curriculares de estas asignaturas consideren a la acción transformadora, pues, en la mayoría de los casos, se dedican a la crítica de las políticas públicas. Por esto, se requiere el cambio de paradigma para que la institución educativa transfiera, desde sus docentes, un tipo de educación crítica con enfoque sociopolítico, como valor agregado, cuyo propósito, además de una buena formación disciplinar, busca empoderar a sus discentes para que, ya como egresados, puedan desarrollar propuestas de cambio viables y transformadoras¹¹.

Así, frente a este reto, hay necesidad de sacar la noción de gobernanza de las clases y llevarlas al escenario externo de lo local, para desde allí introducir la noción de *gobernanza social*, en oposición a la de *gobernanza institucional*. Para comprender que, mientras la gobernanza institucional, más cercana a la noción de gobernabilidad, va en sentido vertical y produce desde el poder soluciones inconsultas, en parte porque considera a los agentes sociales como simples beneficiarios, la gobernanza social es horizontal y está encaminada en

¹⁰ V. gr., el programa de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica de México, durante su primer semestre, ofrece la asignatura Análisis Sociopolítico de la Educación en México, cuyo enfoque parte del debate del papel externo de la sociedad en el ámbito educativo. Así mismo, la Maestría en Docencia en la Universidad de La Salle, en Bogotá, asume como una de sus líneas de investigación la “Educación para la educación ciudadana y para la formación de valores”, con la premisa del programa de formar un egresado que pueda “participar en la sociedad orientado por los principios de humanidad y de estructuración de una sociedad democrática, plural e incluyente”. Véase: <https://tinyurl.com/38empkzs> y <https://tinyurl.com/33fxcsk3>

¹¹ Con acotación a un contexto en el que la educación universitaria latinoamericana, desde los años ochenta, se centra “en cuatro orientaciones sociopolíticas generales, a saber: continuismo neoliberal, recuperación de la tradición católica, reiteración de la tendencia desarrollista y en un enfoque populista demagógico” (Téllez Iregui, 1983, p. 6). Algo que sigue, casi inmodificable, en toda la región latinoamericana casi cuarenta años después.

la participación cualificada de los diferentes actores sociales, pero, sobre todo, en la toma de decisiones sociopolíticas que determinarán su cotidianidad local.

Por eso, es necesario que los más cualificados, en este caso los docentes y los egresados, formados con premisas de la educación para el cambio de su sociedad, desde las competencias disciplinares y sociopolíticas, sean quienes encaminen las discusiones y ayuden a la comunidad a tomar las decisiones más acertadas, en un escenario de racionalidad que compagine el conocimiento disciplinar con los intereses de la comunidad y su territorio, generadores de acciones horizontales de gobernanza en aras del bien común y los valores democráticos.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la propuesta de introducir la acción sociopolítica, en la formación docente, es preciso entender la necesidad de cambiar asuntos que requieren particular atención. El principal, el trabajo de conversión del papel tradicional del profesor, como reproductor de conocimientos prestados, casi siempre desvinculados de la realidad externa a las aulas, en un docente dialogante y crítico de los antecedentes textuales y de la realidad concreta. Así mismo, propiciará la transformación de sus discentes como actores activos que inculcarán en otros discentes, criterios de intervención frente a los cambios que exige su sociedad.

De igual modo, es importante que este tipo de docente promueva la idea de que para cambiar a otros, partícipes del mismo contexto, hay que alcanzar primero el cambio cualitativo de sí mismo y, solo de esa manera, será posible la concientización colectiva que los convierta en partícipes potenciales de los cambios que exige una sociedad nueva, en la que imperen los principios del desarrollo humano, basado en el respeto, la igualdad, la democracia efectiva, el cuidado del otro y la protección ambiental del planeta.

No obstante, deberá tenerse en cuenta que opinar sobre una situación o un documento determinado, por más crítico que sea, no implica que se actúa de manera sociopolítica, pues hacerlo conlleva la realización de un trabajo previo de análisis sociopolítico, al que se le suma una propuesta de solución a lo conflictivo, que resultará en una acción transformadora. Por eso, la acción sociopolítica tendrá que negociar con el interés social y las consideraciones políticas puntuales, para lo que tendrá que ir acompañada de una propuesta

viable para su realización. Sobre todo, porque la acción para realizar introduce un cambio sustancial en el estado de cosas que, en muchos de los casos, se resiste al cambio.

Por ejemplo, la crítica a una política pública de educación no tendrá valor sociopolítico si no se acompaña de una contrapropuesta viable a lo factual que, por buena que sea, no impone los argumentos suficientes para lograr su adhesión y el consiguiente consenso para su ejecución. Como dice el viejo proverbio: “no basta con tener la razón, hay que saber explicarla”, pero, en el mismo sentido, habría que plantear que “no basta tener la teoría, hay que saber aplicarla”. En esta situación, hay que superar en el ambiente educativo universitario la tendencia errada de pensar que la acción sociopolítica es “para después”, para el momento en el que se pierda la condición de discente y se es ya un egresado, en la que se educa para el futuro.

Inclusive, hay que superar el presente contemplativo y sobrecargado de conocimientos ajenos, con acciones de carácter sociopolítico inherentes a la formación para la gobernanza social, que avanza con el aporte de glosas críticas y de preguntas puntuales acerca de lo que sucede en el entorno para cambiar el futuro inmediato, tanto por la inclusión del debate sobre la vinculación sociopolítica de las disciplinas, como por la introducción de ejercicios de empoderamiento horizontal para realizar acciones sociopolíticas.

En otras palabras, hay que asumir que la acción sociopolítica educa en todos los tiempos: en el pasado que remite a los antecedentes temáticos de las disciplinas y, por supuesto, en el futuro productivo para egresados conscientes de la potencialidad de su acción. Pero, en especial, para actuar en el presente, lo que implica la producción de conocimientos polémicos para el debate en cuanto a la realidad inmediata.

Acorde con ello, la responsabilidad del nuevo docente, además de la transferencia de información disciplinar básica, está en el desarrollo de la acción polémica con enfoque sociopolítico en cada una de sus clases. Tendrá, por ello, que privilegiar la oralidad y nombrar relatores en cada clase, nunca los mismos, que recojan de manera escrita lo que se dice, diferenciando la opinión de los argumentos. Incluir una lectura para la próxima clase y, muy importante, otorgar un tiempo de réplica para educar la formación de criterio, asunto crucial en la educación para la gobernanza.

En ese orden de ideas, una perspectiva que ayudará son los estudios que parten de la noción sociocrítica de la educación, que asumen que “su

propósito es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y la resolución de problemas prioritarios” (Zuleta *et al.*, 2018, p. 34), algo que para su realización lleva implícito el empoderamiento de los agentes transformadores, en este caso los docentes, para que luego potencien el poder transformador de sus egresados, quienes tendrán que encontrar fórmulas de intervención en instancias de poder que controlan las posibilidades de las acciones concretas de cambio.

De forma análoga, otro aporte será la introducción en el campo educativo de factores externos al aula, como el conocimiento polémico de la sociedad en la que está inmersa la educación y el peso de las políticas que la influyen, campos que muchas veces no son tenidos en cuenta frente al peso de las disciplinas. Por eso, el impulso de prácticas que alientan la interacción en la educación de la sociedad y la política, son el aporte de un grupo de investigadores, tanto de Europa como de Latinoamérica, quienes plantean que

La acción sociopolítica implica prácticas educativas fuertemente centradas en los alumnos y en los problemas [...] que ellos consideran interesantes y socialmente relevantes. (Reis, 2013, p. 5)

Con énfasis en un cambio sustancial en las aulas, provocado por las inquietudes que los estudiantes traían de su medio social, casi siempre problemático, lo que obligaba una transformación radical del hacer docente, pues

[...] El objetivo principal de estas actividades educativas deja de ser el aprendizaje exclusivo de un cuerpo de conocimiento (actualmente aceptado por la comunidad científica), sin cualquier referencia o contexto, hacia procesos involucrados en su creación y en su relevancia social. (Reis, 2013, p. 5)

Algo que se alcanza a través del desarrollo pedagógico que integra los conocimientos que transmite lo académico, con los conocimientos externos que se producen en los entornos sociales y políticos afines al campo educativo. Por eso,

Los profesores dejan de estar preocupados exclusivamente con la transmisión exhaustiva de un conjunto de conocimientos, pasando a contemplar: (a) la exploración de aspectos de la naturaleza de la ciencia y las interrelaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente; y, (b) la promoción de competencias cognitivas, sociales y morales necesarias a la autonomía intelectual y al involucramiento activo de la ciudadanía en la identificación de problemas y en la

procura de soluciones para esos mismo problemas, en un ambiente democrático. (Reis, 2013, p. 5)

De ahí que, como ya se dijo, uno de los puntos centrales en el campo de la gobernanza social es aprender a dirigir acciones de apoyo y de concreción reales de proyectos con intención social, por lo que habrá que conocer de forma detallada los órganos de poder político-administrativo, pero también las dinámicas de poder que influyen en las decisiones que, desde lo institucional, se toman para la sociedad. Y, en particular, sobre las posibilidades reales de empoderamiento social para influir, intervenir o proponer soluciones, si es este el caso, a problemas educativos concretos.

Claro que para lograrlo es urgente superar, a partir de las bases formativas, la evidente carencia de interés o conocimiento crítico de su sociedad por una parte de los docentes, situación que los lleva a dejar estos temas fuera del aula o, en el mejor de los casos, como una breve contextualización que apenas tiene en cuenta el vínculo directo entre una disciplina, su ejecución y su utilidad social¹². Además, sobreponerse a estas prácticas implicaría superar el tipo de formación disciplinar que reliva el impacto individual al social.

CONCLUSIONES

Es necesario abrir la discusión que genere estrategias de formación de docentes, con énfasis en la realidad sociopolítica, para que ellos, a su vez, formen a sus discentes como potenciales transformadores de esa realidad. Una tarea que implica la concientización de todos aquellos que participarán en las acciones sociopolíticas de transformación, lo que incluye la comprensión crítica de los vínculos específicos de una sociedad con su sistema educativo.

¹² Un factor que debería de estudiarse como explicación a la apatía crítica de un número importante de docentes latinoamericanos es la presencia entre ellos, al ingresar a la carrera docente, de un perfil socioeconómico precario que se complementa con padres de niveles de educación muy bajos (Bruns y Luque, 2014, p. 7). Algo que, a pesar de sus logros académicos y económicos, influye en la baja autoestima de los docentes, lo que provoca limitaciones en los procesos de cambio y lleva a pensar a muchos docentes que, por ser parte de una nueva élite social simbólica paralela a los poderes reales, necesitan conservar las subjetividades de sus privilegios, sin cuestionamientos. Situación que, en parte, podría explicar su estado de confort y agudo sentido de autocomplacencia, por sentirse excepcionales y, en consecuencia, no iguales, razón por la que validan de manera inconsciente un orden de desigualdad. Es decir que, salvo excepciones, parte de la hipótesis que estos docentes no están interesados en desarrollar una mentalidad de cambio por miedo a perder su posición sistémica de clase económica y social privilegiada.

De ahí que un reto sea la superación del divorcio entre una educación centrada en el éxito individual, inmersa en una sociedad que se mueve en dinámicas de dependencia y negación de sus propias capacidades, con el papel responsable de agente de cambio.

Para lograrlo hay que comenzar con una formación docente, con perspectiva de transformación sociopolítica, que parta de asociar la fundamentación disciplinar, no importa cuál sea, con el conocimiento profundo de la sociedad sobre la que se aplicarán los conocimientos de cambio. De lo anterior se infiere que es urgente el desarrollo formativo que se base en el principio de *educar para hacer*, asociado a un *hacer consciente*, de modo que la transmisión de conocimiento encuentre el ambiente propicio que vincule, de manera eficiente, la comprensión crítica con las posibilidades de realización de lo que se aprendió.

Por lo tanto, un elemento central es el empoderamiento educativo que busque, a través de un enfoque formativo que privilegie la acción sociopolítica, la fuerza suficiente para impulsar mecanismos horizontales de gobernanza social. Objetivo que se alcanza, primero, con la valoración del papel del docente como agente real de transformación, y después, al asumir que se enseña para desarrollar en sus discentes la capacidad cierta de producir nueva realidad (Fals Borda, 1978, p. 1), lo que será, en relación con la sociedad nueva, una manera de revisión crítica y creativa frente a los saberes traídos a las clases. De ese modo, las aulas tendrán que abrirse a las posibilidades transformadoras que genera subir la autoestima de unos discentes llamados por la reflexión crítica de su propia realidad, a ser agentes efectivos en la transformación sociopolítica de sus entornos de vida.

REFERENCIAS

- Acosta, W., Acosta, J. y Ramírez Orozco, M. (2017). *Competencias docentes para la educación superior en la sociedad del conocimiento de América Latina* [vol. 2]. Ediciones Unisalle. <https://tinyurl.com/bdhvvc4u>
- Alonso Berrío, M. (2003). Los Estados fallidos. *Cuadernos de Estrategia*, (120), 199-227. <https://tinyurl.com/p39n7tye>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* [A. Dilon, trad.]. Siglo XXI Editores. <https://tinyurl.com/5djm64z5>
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. <https://tinyurl.com/rd2nrrdx>

- Cruz, E. (2016). El buen vivir y la crítica del universalismo abstracto. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 177-198. <https://doi.org/m36r>
- España Ramos, E. y Reis, P. (2017). *El proyecto We Act como marco para formar ciudadanos competentes a través del activismo colectivo basado en la investigación*. x Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Sevilla, 5-8 de septiembre de 2017, 657-661. <https://tinyurl.com/5n7vxf88>
- Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana (FUNDABCO).
- Freire, P. (1997/1969). *La educación como práctica de libertad*. (45.^a ed.). Tierra Nueva y Siglo XXI Editores.
- Galazzi, L., Gómez, D. y Vásquez, M. (2019). Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica. *Praxis & Saber*, 10(22), 19-43. <https://doi.org/m36s>
- Gutiérrez Vargas, G. (2019). Gestión del conocimiento en educación en respuesta a las tendencias del pensamiento dominantes en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 245-259. <https://doi.org/m36t>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social* (vol. I). (G. Santillana, ed.). Taurus. <https://tinyurl.com/mrxp2vm3>
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder. <https://tinyurl.com/mv8hxvx8>
- Husata Garay, R. (2017). Conceptualización del término gobernanza y su vinculación con la administración pública. *Encrucijada. Revista electrónica del Centro de Estudios en Administración Pública*, (18), 1-14. <https://doi.org/m36x>
- Imberñón Muñoz, F. y Guerrero Romera, C. (2018). ¿Existe en la universidad una profesionalización docente? *RED, Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-12. <https://doi.org/m36z>
- Jornet, J. M., Perales, M. J. y Sánchez Delgado, P. (2011). El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación. *RIEE, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 12. <https://doi.org/m362>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales*. MEN. <https://tinyurl.com/aw87pvbh>

- Mir, J. (2018, 25 de abril). La corrupción de dar títulos en lugar de dar conocimientos en la Universidad. *Revista XQ*. <https://tinyurl.com/4r-kub3yj>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México. Resumen ejecutivo*. OCDE. <https://tinyurl.com/ydsd3dkb>
- Real Academia Española (RAE). (2019, 4 de diciembre). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE)*. <https://tinyurl.com/bdexm98p>
- Reis, P. (2013). Da discussão à ação sócio-política sobre controversias sócio-científicas: uma questão de cidadania. *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 3(1), 1-10. <https://tinyurl.com/58934mm9>
- Reis, P., Faria, R. y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación posgraduada? Perspectivas de profesores y líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(2), 289-296. <https://tinyurl.com/yyp7sn9f>
- Robles Barrantes, A. A. (2020). La evaluación anacrónica desde la docencia universitaria. *Revista Educación*, 44(1), 1-8. <https://doi.org/m363>
- Roth, A. N. y Robayo, F. A. (2015). Perfil y representatividad de la alta función pública del gobierno central de Colombia. *Cuadernos de Administración*, 31(54), 17-27. <https://doi.org/m364>
- Sancho Álvarez, C., Jornet, J. y González Such, J. (2017). Una aproximación al valor social subjetivo de la educación en Iberoamérica. Evidencias de validez entre Argentina, España y República Dominicana. *Perfiles Educativos*, 39(157), 14-33. <https://tinyurl.com/4wev8r9t>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta. <https://tinyurl.com/yunfxpb7>
- Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. Taurus-Santillana Ediciones Generales.
- Téllez Iregui, G. (1983, noviembre). *Plan de desarrollo educativo. Fundamentos políticos*.
- Unesco Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean [OREALC/Unesco]. (2006). El currículo en debate. *PRELAC Journal*, (3), 1-172. <https://tinyurl.com/3a6exd8h>
- Zuleta, A., Medina, Z. y Vásquez, H. (2018). Transformar la práctica docente desde la investigación acción. En M. Y. Gutiérrez Ríos y O.

L. Bejarano Bejarano (coords.), *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente* (pp. 15-32). Universidad de La Salle. <https://tinyurl.com/3ms8fa34>