



Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

Retos de la universidad contemporánea desde la perspectiva de responsabilidad social: principios y fundamentos para formación ética de sujetos políticos y sociales

Autor:

Carlos Jairo Cabanzo Carreño

carloscabanzo@yahoo.com

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios

Bogotá, Colombia

Resumen

En este trabajo se hace una lectura de política educativa en la educación superior, acudiendo a la responsabilidad social universitaria como pretexto de la construcción ética de su accionar; y desde este lugar, fortalecer la concientización de sus miembros como sujetos políticos, más que individuos desde la perspectiva de partes interesadas – Stakeholders-. La Universidad tiene la responsabilidad social de formar sujetos sociales conscientes de sus acciones y decisiones. Se trata de acudir al concepto de *formar para la vida*, de la formación integral, de generar y auspiciar la educación en su más amplia acepción, alejada de la mera idea de capacitación profesional. La pregunta que se plantea de entrada tiene que ver con ¿cuáles son los supuestos éticos y políticos de una formación para la vida? Es imperativo, encontrar en la universidad el espacio por excelencia para fomentar el debate en torno a la responsabilidad social en la construcción de condiciones mínimas de dignidad humana para la sociedad. Tal es la apuesta que se debe promover como meta en los espacios de formación universitaria pues sería desastroso para una Nación encontrar que la innovación tan necesaria para el desarrollo tecnológica, no esté por lo menos antecedida de una reflexión profunda sobre democracia, dignidad, sociedad, cultura, conceptos éstos que han sido abandonados como impronta misional de las instituciones de educación superior. Estas notas se presentan en tres partes: en la primera, se hace un balance de las dinámicas que sustentan el horizonte de la educación superior contemporánea, tomando como referencia los criterios de calidad y rankings como los verdaderos derroteros de la educación contemporánea; en la segunda, se empieza a hacer un balance de la responsabilidad social desde algunas de sus características centrales; luego, se realizan un par de apuntes sobre la relación entre el componente ético en la universidad y la formación del sujeto político para la vida; y, finalmente se empieza el tránsito a la interpretación de la praxeología como filosofía práctica.

Palabras clave: Responsabilidad social, filosofía política, universidad, sujeto político, praxeología.

Introducción

En el contexto de las transformaciones social, política y económica de la sociedad globalizada, la universidad ha redefinido los linderos de su accionar. En términos sociales, se han transformado las relaciones establecidas con los diferentes estamentos y su papel como espacio de socialización, a través de la educación formal, como parte de sus ejes misionales. Desde la perspectiva política, en la transformación de las relaciones de poder en el marco de las relaciones sociopolíticas; y, en el plano económico pasando a ser una de las garantes de las entidades legítimamente nuclear en las actividades empresariales ligadas a la educación como insumo central.

En muchos ámbitos académicos se escuchan las voces sobre la necesidad de poner en diálogo a la educación superior con su entorno y fortalecer su papel como nicho ético y político de la sociedad. El advenimiento de la era de las competencias y de la sociedad del conocimiento, aleja a la universidad de la responsabilidad de trascender a una mirada alejada del mercado.

Peter Drucker, en 1993 anunciaba, no sin polémica, el arribo de la sociedad del conocimiento como aquella que hacía el tránsito de la importancia preponderante del capital trabajo, al conocimiento como esencia de esta nueva etapa posmoderna. El papel de la información y el conocimiento en este nuevo modelo de sociedad se traduce en una nueva relación de las instituciones educativas con la sociedad. En este marco, la educación jugará un papel preponderante.

Para Drucker (2004):

La educación en la sociedad postcapitalista tiene que saturar a toda la sociedad y a las organizaciones que dan empleo: las empresas, las oficinas del gobierno, las entidades sin ánimo de lucro, deben convertirse en instituciones de aprendizaje y enseñanza, y las escuelas tienen que trabajar en asociación con los empleadores y las organizaciones que dan empleo [...] la gente tiene que aprender a aprender. Las materias pueden ser menos importantes que la capacidad de los estudiantes para continuar aprendiendo y su motivación para hacerlo. La sociedad postcapitalista exige aprendizaje durante toda la vida. Para esto necesitamos una disciplina de aprendizaje.

Pero el aprendizaje vitalicio requiere también que el aprender sea atractivo. En realidad, que sea una alta satisfacción en sí mismo, sino algo que el individuo anhela. (Citado en Noguera, 2010, p.7)

En el contexto de transformación de la educación como obligación a la que pone énfasis en la responsabilidad de la persona, del ciudadano, del sujeto, la afectación trasciende a las instituciones educativas, cambiando su sentido y su relación con la sociedad.

Al respecto, Delors (1996) afirma que:

Henos aquí llevados más allá de un simple cambio de sistema, por más radical que este sea. Aquello que cambia son los propios términos de la relación entre sociedad y educación. Una configuración social que situase la educación en ese lugar, que le ofreciese esa categoría, merecería un nombre propio: —Ciudad Educativa. Su llegada sólo será concebible al término de un proceso de compenetración íntima de la educación y el tejido social, político y económico, en las células familiares, en la vida cívica. Implica que los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia pueden ser colocados en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano, de tal modo que el sujeto se encuentre en relación con su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad substituyendo la obligación. (Citado en Noguera, 2010, p. 8)

Conectado con esto, la educación superior (ES) en el mundo se encuentra frente a retos que llevan a pensar sobre el papel que estas instituciones educativas tiene en la búsqueda de respuestas y soluciones a los problemas de la sociedad contemporánea. En el año 2009, en reunión global de representantes de instituciones de educación superior (IES), en la Segunda Conferencia Mundial , acerca del acceso a la educación superior considerada como un “bien público”, se debatieron temas que tienen que ver con el horizonte y prioridades para el accionar de estas organizaciones.

Dentro de los cuatro ejes planteados, y las 40 metas básicas incluidas, está el de Responsabilidad social (sumado a los de acceso, calidad y equidad; internacionalización, regionalización y globalización; y, aprendizaje, investigación e innovación), como impronta

de primerísimo nivel en los objetivos que deben contemplar las IES en su accionar cotidiano.

Entre los objetivos puntuales, trazados desde este bloque temático están:

(...) la educación superior tiene la responsabilidad social de adelantar nuestra comprensión de temas multifacéticos que envuelven aspectos sociales, económicos, científicos y dimensiones culturales y nuestra habilidad para responder o actuar sobre ellos. Deben liderar la sociedad en la generación de conocimientos globales para atender los desafíos globales, entre otros: la seguridad alimentaria, el cambio climático, la administración del agua, el diálogo intercultural, la energía renovable y la salud pública.” (Unesco, 2009, pp. 2-3)

Es más o menos evidente que estos estándares reflejan de lejos la necesidad de posicionar un sistema educativo en educación superior ligado a los intereses puntuales de los países de donde provienen los indicadores. Cabría especificar si existe un punto de ruptura entre los postulados emanados de la Segunda Conferencia Mundial, y si en este sentido, se privilegia un horizonte de sentido ético y político unido a la relación con la sociedad, y de otro lado, se pone el acento ítems ligados a la capacidad material de los grandes emporios culturales universitarios del primer mundo.

Adicionalmente, se emplazó a que: “Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones principales, que son: la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad, llevadas adelante en el contexto de la autonomía institucional y la libertad académica, debería aumentar su foco interdisciplinario y promover pensamiento crítico y activar ciudadanía que contribuya al desarrollo y avance de la sostenibilidad del desarrollo, la paz, el bienestar, el desarrollo y la realización de los derechos humanos, incluyendo la equidad y género.” (Unesco, 2009, pp. 2-3)

Como parte de las exigencias proferidas en este encuentro mundial, se moldearon demandas asociadas a la generación de pensamiento crítico ligado a temas diversos: “Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones principales, que son: la investigación, la enseñanza y el servicio a la comunidad, llevadas adelante en el contexto de la autonomía institucional y la libertad académica, debería aumentar su foco

interdisciplinario y promover pensamiento crítico y activar ciudadanía que contribuya al desarrollo y al avance de la sostenibilidad del desarrollo, la paz, el bienestar, el desarrollo y la realización de los derechos humanos, incluyendo la equidad y género”(Unesco, 2009, p.6).

Se conecta esto, con la construcción a nivel mundial de estándares de calidad diseñados para medir a las universidades desde premisas que riñen, al menos en su sentido marco con los objetivos planteados en la Segunda Conferencia Mundial. En efecto, actualmente existen diversas instancias de medición de la gestión de las universidades, promovidos especialmente por países del hemisferio norte¹ que privilegian indicadores ligados a la vinculación de Premios Nobel, volumen de publicaciones y citaciones en revistas indexadas, presupuesto para investigación, condiciones laborales de los egresados, etc.; generando la pregunta sobre la labor de “vinculación de la comunidad” que se erige como uno de los lineamientos más importantes emanado de la mencionada Segunda Conferencia Mundial.

Sin entrar a demonizar la forma como que se asignan recursos a las grandes instituciones universitarias del hemisferio norte, el cúmulo de prioridades se aleja por mucho de la envergadura de lo que representó en sus orígenes la universidad para la humanidad, en donde: “Con el paso del tiempo, en la universidad se fraguaron los adelantos del pensamiento social de Francia, surgió la semilla de la ideología alemana y se impulsó el desarrollo y el cambio de las sociedades británica y estadounidense. En América Latina, con la Declaración de Córdoba, en 1918, se marcó el derrotero de lo que debía ser el papel de esta institución dentro de la sociedad argentina y latinoamericana, en la que tuvo alto impacto.” (Claves, No. 34, p.3)

¹ Para citar algunos ejemplos, se hace referencia a algunas de las organizaciones de ponderación internacional de calidad de las universidades, como son: CHE University Ranking (Alemania), Academia Ranking of WorldUniversities–ShanghaiJiaoTong (China), Times HigherEducation (Reino Unido), Ranking mundial de universidades en la Web (Webometrics, España), Global MBA Ranking (Inglaterra), Professional Ranking of WorldUniversities (Mines de París) (Francia), EduRouteUniversity Ranking (EDU) (Estados Unidos), SIR SCImago (España), QS Top Universities (Inglaterra);

Universidad y ética - política

La educación, y por ende la universidad como institución fundante de discursos que permean a la sociedad, está llena de posibilidades de diálogo que retornen a esta institución a su nicho del diálogo y la comunicación campo de la formación ético-política en donde las disciplinas filosofía y educación (Ruíz, 2008). De aquí la importancia de que una formación para la ciudadanía parta de este diálogo entre ética y política, ya que “La formación de competencias ciudadanas es una tarea ardua y compleja que requiere desarrollos teóricos provenientes de distintas disciplinas, enfoques, ideologías y visiones de lo que ha sido, es y puede ser la educación” (Ruiz y Chaux, 2005, p.7).

Se encuentra en el marco de acción comunicativa y acción educativa, entendida como formación ético-política (Ruíz, 2008). Alejados de una visión universalista, la formación para la ciudadanía es un cruce de caminos entre la filosofía moral y el mundo de la educación. Las descripciones de ambientes y experiencias educativas concretas permiten que las discusiones amplíen sus referentes más allá de la Ética Discursiva misma. Se debe materializar la conjunción de filosofía moral y formación para una ciudadanía revestida de una praxis pedagógica conducente a escenarios de libertad y autonomía. (Ruíz, 2008)

Es perentorio el retorno de la universidad al oficio de educar en valores, como parte de un auténtico proceso de desarrollo y construcción personal. Se trata de crear condiciones pedagógicas y sociales para que dicha construcción se lleve a cabo de una forma óptima, tomando como referentes la filosofía moral, política y del derecho, desde una mirada desde la complejidad Con de los procesos educativos. Se trata de generar una visión comprensiva de una cultura ciudadana pluralista, democrática y solidaria; de cara a los retos de la globalización. (Hoyos y Martínez, M. Martínez, 2004)

La universidad, a través de la pedagogía orientada filosóficamente, asume su papel de comunidad crítica de comunicación, que haría las veces de una filosofía práctica para el campo de la educación, con el propósito de hacer de las acciones cotidianas del entorno educativo una experiencia significativa en la tome de decisiones y una postura crítica que fortalezca la formación ética de los actores educativos y de todo sujeto que participe en procesos sociales concretos. (Ruiz y Quintero, 2003)

La responsabilidad de formación en valores desde y para la ciudadanía, reta a la educación superior y a sus maestros a encontrar en sus linderos el encuentro entre filosofía, ética y moral.

Para Ruíz (2007), tiene que ver con que:

... no sólo el filósofo, sino también y, principalmente, el maestro de ética y, en general, todo aquel que se desempeñe como maestro de oficio, es decir, que asume el magisterio como opción de vida y como posibilidad de desarrollo humano y social, requiere de elaboraciones teóricas para orientar su acción formativa... frente a los aportes provenientes del campo de la filosofía de la educación. Propongo pensar aquí la formación moral y política, desde una perspectiva filosófica que se sintetiza en los términos hermenéutica crítica. Se trata de privilegiar una forma de interpretación reconstructiva de la acción humana –contrapuesta a toda forma de positivismo y de racionalidad tecnocrática– vinculada a una crítica social, propiamente, a una crítica ética de la situación del hombre contemporáneo y del papel que juega la escuela en la significación de sus realidades sociales. Para este propósito me apoyaré en una perspectiva crítica, normativa y universalista, representada en la Ética Discursiva. (Ruíz, 2007, pp. 18-19)

Universidad, subjetividad y sujeto político

En el marco de la educación superior, la apuesta por la subjetividad política no es simplemente un reto teórico matizado por otra lectura de lo ético y lo político con clave en la modernidad. Por el contrario, se refiere a la configuración de un “proyecto compartido” en clave de “transformación” y de “mundos posibles” desde el cual se pueda pensar y actuar en otra forma de ser humanos.

La incidencia de ver la universidad como una forma de pensar la subjetividad es un desafío vital para los individuos y hacia lo que denominan el “proyecto común”: implica reconocerse capaces de configurar mundos posibles y de transformar el mundo en el que se habita, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y que podamos heredar a las generaciones que nos preceden. (Ruíz & Prada, 2012)

El acervo ético de las instituciones educativas, se traza desde una línea de interpretación del sujeto político como una apuesta inminente por la humanización acogiendo un tipo particular de subjetividad, repensada y reconstituida desde una orilla opuesta a la idea de razón instrumental revestida de modernidad. Se subraya en la necesidad de pensar en la subjetividad política como un nicho de acción que se conjuga con la mirada puesta en los otros: “Ahora cuando hablamos de subjetividad política nos referimos a una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros.” (Ruíz & Prada, 2012, p.35).

Se trata de la subjetividad vista, de un lado, a partir un plano teórico y conceptual, ligado al devenir de la modernidad y de sus instituciones: el Estado, la justicia, la ley, la fraternidad, que según los autores limita su profundidad; y del otro, inmersa en dimensiones existenciales que amplían y enriquecen su horizonte de sentido: lo corporal, lo espiritual, lo afectivo. Se trata de asumir a los sujetos políticos retomando las palabras de Miriam Krieger, como aquellos “agentes sociales que poseen conciencia de su densidad histórica y se autocalifican como tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones, aunque no puedan calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas” (Krieger, 2010, p.30; citada en Ruíz & Prada, 2012, p.35).

La subjetividad política, como proyecto común, como horizonte de sentido, brinda un campo de interpretación que las universidades pueden acoger desde dimensiones ligadas por ejemplo a: identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección. Que corresponden a la conjugación de elementos sobre los que se debe erigir un intento de formación de sujetos políticos que propendan por la transformación. Inicialmente, los autores hacen alusión a La Identidad como esa dimensión del sujeto político por momentos investida con rigideces generadas desde las expectativas y realidades sociales propias de una sociedad globalizada que desplaza su interés en lo nacional como sustancia de una visión unidimensional de etnia, lenguas y prácticas culturales, generando de esta manera conflictos alrededor del sentido que quieren posicionar otros actores sociales que demandan reconocimiento. En manifiesta oposición, Ruíz & Prada, proponen una lectura de identidad

ligada a la relación con los otros, en visiones compartidas, sueños comunes y sus respectivas expectativas (Ruíz & Prada, 2012).

En este sentido acuden a Bauman, quien enfatiza en que: “El peliagudo meollo de la identidad, la contestación a la pregunta “¿quién soy yo?” y, lo que es todavía más importante, la credibilidad continuada de cualquiera que sea la respuesta que se dé a semejante pregunta, no se puede formular a menos que no se haga referencia a los vínculos que conectan al ser con otra gente y se asuma que dichos vínculos permanecen estables y se puede confiar en ellos con el paso del tiempo” (Bauman, 2005, p.145; citado en: Ruiz y Prada, 2012, p.42).

La subjetividad política encuentra sus derroteros en la categoría de ciudadanía, o si se quiere las ciudadanías, como la expresión del reconocimiento de los derechos que se materializan en otras formas de ser con los otros en la ciudad. Así, la identidad remite, no a una mirada que homogeniza, sino a otra forma de estar en la ciudad desde las diversas condiciones que emergen de las circunstancias sociales. En consecuencia, existirá una manera de subjetividad política en la circunstancia de ser indígena, afrocolombiano, campesino y/o migrante; eliminando de esta forma la idea de una sola identidad, y por otra parte, la emergencia de nuevas maneras de participar en los asuntos públicos.

Los hilos que permiten zurcir identidad, narración y memoria, son el posicionamiento y la proyección. Que en su primera acepción, se presentan como el nicho desde el que se entretejen potencia y capacidad de acción, en relación a los otros lo cual hace posible desplegar nuestra subjetividad política. Es un “moverse”, “un ocupar”, un “merecer” en aras de posicionarse políticamente. De otro lado, en una segunda línea, significa la influencia mía sobre el otro, y de ese otro sobre mis sueños y expectativas. Remite a un “pensar y actuar” con quien se mira hacia delante. Así, la subjetividad política es la proyección mutua de las promesas y apuestas de futuro compartidas.

La praxeología como filosofía política: puntos de fuga

Evidentemente, el tipo de razonamiento apropiado a la pedagogía praxeológica es ese estilo de razonamiento dialéctico, éticamente informado, que produce un saber práctico sobre lo que hay que hacer en una situación práctica determinada y que en el apartado anterior llamábamos “sabiduría práctica”. Es un razonamiento “éticamente informado” porque pretende traspasar a los problemas e inquietudes prácticas de los maestros y estudiantes unos valores educativos universales; es dialéctico porque dichos valores educativos generales se decantan y desarrollan a la luz de los contextos prácticos y concretos en los que se aplican. Es, en pocas palabras, el razonamiento práctico o deliberativo de Aristóteles que supone la phronesis y en el que la teoría pedagógica y la praxis educativa se transforman mutuamente. (Carlos Juliao Vargas, Una pedagogía praxeológica)

En esta perspectiva, la universidad se ve en la impronta de propiciar una apuesta reflexiva, interpretativa y transformadora que se aleje del marco de los estándares de calidad universal, que siendo importantes, no dan cuenta del papel de esta institución en la construcción de subjetividades políticas y ciudadanías del mundo contemporáneo. El reto para la universidad está en la promoción de espacios éticos de formación de un pensamiento crítico situado en la realidad social de la cual es parte.

Se propone una filosofía política que se aleje de la vertiente clásica, y se configure como aporte al debate sobre la subjetividad en el marco de una interpretación ético política del sujeto moderno. Su propuesta se enmarca en una época signada por la crisis de los relatos que enfrentan la universalidad y particularidad en contexto de transformaciones políticas, económicas y sociales de la globalización.

La praxeología, más que una epistemología de la pedagogía es una apuesta política por la constitución de sujeto. se configura desde el plano de la filosofía política como una apuesta hacia la acción más que a la teorización; se trata de una filosofía práctica que encuentra en su acepción política un nicho de interpretación que descentra el poder de decisión de las grandes corporaciones y empodera al sujeto desde esas otras formas de ver la política, desde esas otras apuestas y puntos de fuga del quehacer político.

A propósito de esto, Giaccaglia (2011) manifiesta que:

La filosofía política, si es crítica, desenmascaradora o revolucionaria, resulta siempre impolítica, pero es, al mismo tiempo, eminentemente política en cuanto explicita o fundamenta los presupuestos de otra política, cuya práctica trae aparejada la destitución y el reemplazo de las clases o las corporaciones que se han apropiado de la política y mantienen políticamente alienado al verdadero sujeto de la soberanía. (p.90)

Juliao (2017) acude para tal efecto a la filosofía política de Maquiavelo, llamando la atención hacia la *efectividad* del actuar; es decir una oda al movimiento, a la acción, a evitar quedarse en la reflexión, propiciando líneas de intervención sobre la realidad social.

De tal manera que:

Nicolás Maquiavelo se apartará de la filosofía política clásica al virar de la idea de virtud hacia la noción de efectividad en las políticas y en la permanencia en el poder. Este es un eje que ilumina toda la reflexión maquiaveliana, al abrir un campo de discusión sobre el modo como los gestores pueden llegar a mejores intervenciones. (p.268)

La educación contemporánea requiere una vertiente filosófica que oriente sus derroteros hacia la acción política, deslindando a las prácticas educativas de la ingenuidad de la no acción desde un cierto orden predeterminado. Es empoderamiento y comprensión de sí mismo en todas las posibilidades. La praxeología, acudiendo a su insumo antropológico define sus alcances de esta manera:

Desde un enfoque práctico, esto implica promover que todos los integrantes de una comunidad logren una comprensión de sí mismos, dejando la idea de que el mundo o su lugar en él son realidades establecidas, determinadas o inalterables. Veamos esto en detalle, por las implicaciones que tiene para la construcción de ciudadanía y para el quehacer educativo que supone la praxeología. (Juliao 2011, p.24)

La concepción freireana de educación y de pedagogía que ha alimentado la apuesta por la emancipación del sujeto, trasciende de una realidad reflexionada e interpretada hacia la transformación de la realidad social que lleva a una concepción de la educación como una práctica de la libertad que se da desde la humanización de la existencia generada desde la *pronunciación del mundo*. (Freire, pp. 105-107)

La praxeología como filosofía política práctica, acude a esta apuesta por la metamorfosis de la sociedad que no se queda en enunciado. se da en el mundo de la vida, en el mundo de la cotidianidad. lo que hace en últimas que se pueda fungir de ciudadano o de sujeto político no es presupuesto formal emanado de las buenas intenciones, se trata más bien de una apuesta por la calidad de vida que no se da en el plano ideal de las buenas intenciones.

En palabras de Juliao (2011):

Las personas, los objetos y las ideas cambian cuando se transforman las condiciones de vida. Posiblemente no podamos cambiar todas las circunstancias de una vez, pero podemos, al menos, incorporarnos a unas prácticas y a unas redes sociales de transformación. Ni lo local, ni lo global van a cambiar por una mera disputa ideológica, por buenas que sean las ideas que juegan en ella. Es necesario el compromiso con las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que podrían gestarse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestra calidad de vida. (p.46)

El papel de la educación como política es fundamental, pues provee a la sociedad del sentido práctico desde el cual se generan las condiciones de emancipación. Es desde el discurso pedagógico como un acto más allá del significado, en donde empieza a existir desde el enunciado la posibilidad de una vía de justicia social blindada de una democracia real emanada desde un conocimiento y un saber que respeta las concepciones liberales más profundamente ligadas a la aceptación de la pervivencia de la tradición y del cambio. Para Juliao (2013), estas descripciones y prescripciones están dadas en los siguientes términos:

Por eso nos parece que sólo los conocimientos producidos con una intención emancipadora, que asuman plenamente la dimensión normativa (evaluación) de las

realidades educativas permitirían articular, dándoles sentido, las “prescripciones” de los primeros y las “descripciones” de los segundos. Tal podría ser el estatuto y la función de un discurso pedagógico renovado en el sentido de una apropiación de cuestiones tradicionales pero también nuevas (la cuestión de una “teoría de la justicia” o la cuestión de la articulación compleja de las opciones liberales, comunitaristas y democráticas aplicadas a la educación) de la filosofía política. (pp. 50-51)

La praxeología como filosofía política es una fuente de interpretación y acción desde el campo educativo. La socióloga norteamericana Martha Nussbaum (2010) hablaba del retorno a las artes y las humanidades como imperativo para que la universidad volviera a sus reductos humanistas. La praxeología comparte su visión de una ética de lo ciudadano desde la responsabilidad en la formación de sujetos conscientes y dueños de sus decisiones.

Corresponde a las instituciones educativas brindar elementos para el complejo mundo de la búsqueda de sentido en tiempos de la resistencia a los metarrelatos de la modernidad. la promesa incumplida del progreso, el orden, el desarrollo, la prosperidad y la razón como la condición articulante del imaginario moderno, lleva a la reconfiguración de la educación desde otros saberes y otras epistemologías.

Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores

Giaccaglia, M. et.al. (2011). Discurso, subjetividad y filosofía práctica. En Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, año XXII, N° 42, mayo de 2011, pp.71 - 106

Giaccaglia, M. et.al. (2006). Política, democracia y utopía. En Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 32, Año XVII, mayo de 2006, pp.- 51-82

Hoyos, G.; Martínez, M. (coord.). (2004) ¿Qué es educar en valores hoy? Madrid: Octaedro - Organización de Estados Iberoamericanos OEI

Juliao, C. (2017). Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Juliao, C. (2013). Una pedagogía praxeológica. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Juliao, C. (2011). El enfoque praxeológico. Bogotá: Facultad de Educación (EDU) Departamento de Pedagogía Escuela de Alta Docencia, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco-. (1995). Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. Paris: Unesco

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco-. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI, Visión y acción. UNESCO París 5–9 de octubre de 1998 Tomo I Informe final

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –Unesco-. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009

Ruiz, A.; Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula. Buenos Aires: Paidós

Ruiz, A. (2008). El diálogo que somos. Ética discursiva y educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Ruiz, A. (2007). El diálogo que somos: ética discursiva y educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Ruíz, A; Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación Nacional -ASCOFADE-

Ruiz, A.; Quintero, M. (2003). Filosofía moral y pedagogía. En: Revista Colombiana de Educación, No. 45, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2003