

**ESTADOS DEL ARTE: DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA
2000 -2010**

**ADELINA PEÑA
CODIGO 1105586
REINA SALDAÑA DUQUE
CODIGO 1105585**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA POSTGRADO
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI
2011**

**ESTADOS DEL ARTE: DOCTORADOS EN EDUCACIÓN EN COLOMBIA
2000 -2010**

**ADELINA PEÑA
CODIGO 1105586
REINA SALDAÑA DUQUE
CODIGO 1105585**

**Trabajo de grado para optar al título de MAGISTER EN EDUCACIÓN:
DESARROLLO HUMANO**

**DIRIGIDO POR:
Dra. Claudia del Pilar Vélez de la Calle**

**UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI
2011**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Cali, día Mes Año 2011

AGRADECIMIENTOS

A Dios por su compañía sabia y amorosa en este camino de trascendencia personal y profesional.

A nuestra familia por el apoyo constante, su comprensión y sus palabras de aliento en cada etapa vivida.

A nuestros compañeros por compartir alegrías, sueños, esperanzas, desilusiones, desamores, sorpresas, en éste viaje del crecer en saber y humildad.

A nuestros docentes por aportar significativamente a nuestro ejercicio como maestrandas, especialmente a la profesora Claudia del Pilar Vélez de la Calle por su generosidad y sabiduría.

**La facultad y los jurados de
tesis no se harán
responsables de las ideas
emitidas por el autor.**

En esta página se deja la salvedad que la tesis y sus planeamientos son
responsabilidad solo del autor.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
IDENTIFICACIÓN GENERAL DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO	10
A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	12
MOTIVOS CONVOCANTES DE LA INVESTIGACIÓN-INDAGACIÓN	17
PROBLEMATIZACIÓN DE LA FORMACIÓN AVANZADA DOCTORAL.....	25
MARCO EPISTÉMICO.....	35
MARCO CONCEPTUAL	44
Sujeto de la Educación Contemporánea	44
<i>Constitución del sujeto/doctorando: sociedad y universidad.</i>	44
<i>Sociedad del conocimiento: contexto de la formación doctoral en educación</i>	64
<i>Sujeto/doctorando como sujeto/pensante</i>	73
Formación avanzada doctoral.....	87
<i>Trayecto de la curricularización a la descurricularización</i>	93
<i>Trayecto de la didáctica disciplinar a la didáctica mediática</i>	99
<i>Trayecto de la evaluación a la autoevaluación</i>	109
<i>Prospectiva pedagógica de la formación avanzada doctoral</i>	115
Investigación en la formación doctoral	130
METÓDICA	161
<i>Trayecto de la investigación- indagación desde el estado del arte</i>	161
Hallazgos: Tendencias de los Doctorados en Educación en Colombia 2.000 – 2.010.....	166
Devenir de los Doctorados en Educación en Colombia	166
<i>Estructura administrativa de los programas doctorales</i>	166
<i>Énfasis y localización de los programas doctorales</i>	170
<i>Origen e historia de los doctorados en educación en colombia</i>	174
<i>Trayectos de las tendencias del sujeto de la educación contemporánea</i>	176
<i>Trayecto de las tendencias pedagógicas de la formación avanzada doctoral</i>	180
<i>Trayectos de las tendencias de la investigación en la formación doctoral</i>	192

POLÍTICA DE COMUNICACIÓN	206
BIBLIOGRAFÍA	216
APÉNDICES	227
<i>Apéndice A. Modelos pedagógicos</i>	<i>227</i>
Apéndice B. Ficha Bibliográfica	231
Apéndice C. Matriz de Vacío Programa doctorales en educación y ciencias sociales y/o humanas en universidades colombianas - 2.011 (en digital)....	232
Apéndice D. Énfasis de los Doctorados en Educación y en Ciencias Sociales y/o Humanas.....	233
Apéndice E. Convenios del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia.....	235
Apéndice F. Datos Generales de los Grupos de Investigación de los doctorados en Educación y Ciencias sociales y/o humanas	237

LISTADO DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Doctorados en Educación y Doctorados en Ciencias Sociales y/o Humanas de Colombia – 2.011	163
Tabla 2. Modelo Matriz de Vaciado	164
Tabla 3. Costos semestrales promedio de los doctorados en Educación y Ciencias sociales y/o humanas en Colombia 2.010	170
Tabla 4. Cobertura de los programas doctorales en Colombia	202

LISTADO DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Tendencias de énfasis de los doctorados en educación en Colombia – 2.011	171
Figura 2A. Mapa de Pertinencia Regional: Doctorados en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA	173
Figura 2B. Mapa de pertinencia regional: Doctorados en Educación y Ciencias Sociales y/o Humanas	173
Figura 3. Comparativo tendencias temáticas grupos de investigación doctorales	194
Figura 4. Tendencias temáticas de los grupos de investigación de los doctorados en educación	196
Figura 5. Comparativo de tendencias entre líneas y proyectos de investigación de los doctorados en educación	198
Figura 6. Comparativo tendencias temáticas líneas y trabajos de grado de doctorados en educación	200
Figura 7. Comparativo de producción de investigación institucional y formativa en los doctorados en educación	200

IDENTIFICACIÓN GENERAL DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO

Abstract

La investigación-indagación “Estado del Arte: Doctorados en Educación en Colombia 2.000-2.010” tiene como objetivo general caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos 10 años (2.000-2.010) a partir de su producción documental. En el desarrollo de la investigación-indagación se trasegaron diversos caminos: el discernimiento de los motivos convocantes; la problematización y tensiones de la formación avanzada doctoral; el reconocimiento contextual; el devenir epistémico desde las categorías de sujeto de la educación contemporánea, formación avanzada doctoral e investigación en la formación doctoral; los hallazgos: tendencias y tensiones; y la política de comunicación.

A lo largo del desarrollo de la investigación-indagación emergieron diversos caminos y trayectos que implicaron el desarrollo de diversos recorridos, que brindaron un panorama general de las tendencias y tensiones en la formación doctoral en educación; entre estos están: el recorrido del sujeto centrado en la razón al sujeto pensante, las prácticas formativas doctorales curriculares, didácticas y evaluativas en tensión constante entre la tradición disciplinar y las demandas de la sociedad del control desde la descurricularización, la didáctica mediática y los procesos de autoevaluación; la investigación institucional y formativa que circula entre lo instituido y lo instituyente. Estos aspectos configuran el derrotero para la proyección de un programa doctoral en educación de pertinencia para la región sur-occidental de Colombia.

Palabras clave: doctorado, sujeto de la educación contemporánea, currículo, didáctica, evaluación, investigación institucional y formativa, formación avanzada.

Abstract

The research-inquiry "State of the Art: Doctor of Education in Colombia 2000-2010" aims to characterize general trends in doctoral training practices in education in Colombia in the last 10 years (2000-2010) from its production documentary. In the development of research-inquiry is decanted different ways: the discernment of reasons conveners, problematization and voltages doctoral level training, the recognition context, the epistemic evolution from the categories of subject of contemporary education, advanced training doctoral and research in doctoral education, the findings: trends and tensions, and the communication policy.

Throughout the development of research-inquiry emerged various roads and pathways that involved the development of various courses, which provided an overview of trends and tensions in the doctoral program in education, among which are: the path of the subject-centered reason to the thinking subject, curricular practices doctoral training, educational and evaluative in constant tension between tradition demands discipline and control of society from the descurricularización, teaching media and self-assessment processes, the institutional research and training which runs between the instituted and instituting. These issues constitute the road map for the projection of a doctoral program in education relevant to the south-western Colombia.

Keywords: doctoral, subject of contemporary education, curriculum, teaching, assessment, institutional research and training, advanced training.

A modo de introducción

La investigación-indagación “Estado del arte: Doctorados en Educación en Colombia 2000-2010” es una investigación institucional que hace parte del Macroproyecto “Doctorado en Educación” dirigido por la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura Cali, a cargo del grupo de investigación “Educación y Desarrollo Humano” en su línea de investigación Educación, sociedad y desarrollo humano dentro de la sublínea de formación avanzada.

El propósito central fue caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos 10 años (2000-2010) a partir de su producción documental; en respuesta a tres campos de problematización identificados a partir de la revisión documental sobre doctorados en Colombia: la construcción de una propuesta pedagógica propia del contexto y la región, la reflexión sobre el constitución del sujeto de la educación representado por el doctorando, y la investigación enmarcada en lógicas instituidas e instituyentes. Éstos a su vez se encuentran atravesados por una serie de tensiones paradójales como: legalidad frente a legitimidad, cobertura frente a calidad, sujetos frente a consumidores, investigación instituida frente a investigación instituyente, ciencia frente a tecnología, pensamiento frente a conocimiento y saber.

Con base en lo anterior la investigación-indagación desarrolla tres categorías centrales: El sujeto de la educación contemporánea, la formación avanzada y la investigación instituida e instituyente; estas categorías se constituyen a partir de la revisión documental de tres tipos: teóricos, legales e institucionales. Cada una transita por diversas miradas de autores –documentos teóricos-, entes gubernamentales y legales –documentos legales-, y experiencias de los programas

–documentos institucionales¹- que los ofertan, de ahí que aparezcan variedad de trayectos, posturas y tensiones alrededor de las mismas.

Partiendo de lo antes mencionado, en el recorrido de cada categoría se evidencian una serie tensiones que le son constitutivas. En el caso de la primera, el sujeto de la educación, la conforman tres trayectos: primero, la dinámica constitutiva del sujeto tanto en la sociedad como en la universidad, ambas inmersas en el tránsito dado entre la sociedad disciplinar y la sociedad del control. De esta forma, en el escenario formativo se entrecruzan un doctorando que ya viene formado, una universidad que perpetua la disciplina, y una sociedad que define el tipo de conocimiento y de sujeto que ha de producir.

El segundo trayecto hace referencia a las implicaciones de la sociedad del conocimiento sobre la formación doctoral, tanto en las transformaciones dadas en los medios para la producción de conocimiento como en la pertinencia de dicho conocimiento de cara al necesario desarrollo social, pues actualmente el mundo entero atraviesa una progresiva y creciente ruptura del vínculo social. Tal condición a de alertar a la educación, ya que el desarrollo social reposa sobre ésta.

A partir de lo anteriormente expuesto, surge el tercer trayecto con el cual se entra a reconocer el reto que tiene la formación doctoral frente a la constitución de un doctorando como sujeto pensante que trascienda la visión simplificada de un sujeto/razón, para lo cual se apuesta al desarrollo de la triple reforma: pensamiento-conocimiento-sensibilidad. Se señala aquí la unión del mundo sensible y el mundo de la razón –discursivo- sobre el que reposa tanto el pensamiento como el conocimiento, se tiene pues que estos tres aspectos emergen en simultaneidad con la toma de conciencia que vive el doctorando, se hace visible en su diálogo y se hace

¹ Para acceder a los documentos institucionales se consulta información de las páginas web de las universidades a nivel nacional – Colombia- que imparten sus programas doctorales en educación –RUDECOLOMBIA (diez universidades en convenio), Interinstitucional (tres universidades) y dos institucionales- y en ciencias sociales y/o humanas – cinco universidades-.

vida en su encuentro con los otros y lo otro sea academia, sea comunidad en general.

La segunda categoría, formación avanzada doctoral, evidencia tres acciones pedagógicas que han estado presentes dentro del campo educativo: el currículo, la didáctica y la evaluación, a partir de ellas ha girado la educación dentro de su hacer y ser; acciones que se han venido transformado dado el tránsito entre las demandas propias de una sociedad disciplinar y las de una sociedad del control, que tienden a superponerse en el ámbito universitario.

De ahí que se requiera a éste nivel de doctorado pasar del currículo a la descurricularización, de una didáctica tradicional a una didáctica mediática, y de la evaluación a la autoevaluación, puesto que en palabras de Díaz (1.999) *“la enseñanza en el nivel universitario es una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Es decir, debe ser concebida como un campo de estudio que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como practica pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, científicas y técnicas del nuevo siglo y fundamentalmente incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio”* (p.108).

En relación al paso de la curricularización a la descurricularización, desde una perspectiva disciplinar se muestra cómo la educación a lo largo de los tiempos ha construido múltiples formas de ver el currículo, centrándose más en los contenidos fijos a desarrollar por el docente que en las mismas posibilidades de mirar a éste como un pretexto para construir nuevo pensamiento—saber alrededor de teorías y discursos. En tanto hoy con los requerimientos están dirigidos a trabajar en torno a procesos descurricularizados, en donde la flexibilidad del currículo conlleve a procesos de inter y transdisciplinariedad teniendo presente los nuevos saberes que circulan en el campo doctoral, dando paso a la movilidad educativa y por tanto del conocimiento.

De igual manera, el trayecto de la didáctica tradicional a la didáctica mediática en la formación avanzada plantea un escenario de múltiples alternativas que trascienden lo disciplinar, donde el acontecimiento tenga lugar, se generen colectivamente nuevos saberes a partir de experiencias, prácticas reales, se aborden aspectos propios de la comunidad y se este a la vanguardia de la ciencia y tecnología. En otras palabras, la didáctica hipertextual y mediática como medio de acceso a diferentes referentes en los procesos de investigación, posibilidades de encuentros presenciales y virtuales con el otro y el saber a través de la red, de la tecnología.

En la transición entre la evaluación a la autoevaluación, los programas de formación doctoral están sujetos a toda la normativa creada para acreditar la calidad de los programas propios a este nivel de formación. Un requisito fundamental es la investigación como medio que vehiculiza la producción de conocimiento de los grupos de investigación y la creación de comunidad académica a través de redes interinstitucionales y convenios nacionales e internacionales, rasgo vital al momento de implementar procesos de autoevaluación.

La tercera categoría se centra en un aspecto importante e indispensable de la formación doctoral: la investigación, ésta en las instancias educativas pasa por ser de un carácter instituido a uno instituyente. La primera obedece a todas las reglamentaciones de tipo legal y normativa que cada campo universitario requiere cumplir, y la segunda se centra en la independencia propiamente dicha de la universidad – programas- en relación al tipo de investigación que desde cada una se quiere alcanzar.

Estas categorías se constituyen en el marco comprensivo para la interpretación de los diversos documentos que han servido de soporte para la construcción de la metódica del estado del arte. Los hallazgos de las tendencias de los programas doctorales se organizan bajo los siguientes criterios: estructura administrativa, énfasis y localización, origen e historia de los doctorados en

educación en Colombia, sujeto de la educación contemporánea, tendencias de las prácticas de la formación avanzada doctoral desde los trayectos curricular, didáctico y evaluativo, y la investigación en la formación doctoral.

Los resultados del estado del arte ponen de presente cómo dentro de los programas doctorales se requiere pensar el currículo, la didáctica y la evaluación de cara al tipo de sujeto que esta transitando el campus, la calidad educativa e investigativa que la sociedad a nivel nacional e internacional requiere y la proyección que cada uno realice sin desconocer los requerimientos regionales y locales; de tal manera que a partir de ellos se den soluciones, participe tanto la universidad como la comunidad en sinergia, rescatando la mirada del investigador, pero también la mirada que como sujeto ético, sensible y espiritual tiene.

MOTIVOS CONVOCANTES DE LA INVESTIGACIÓN-INDAGACIÓN

Nuestras implicancias en el devenir del campo educativo

(AUTOECOBIOGRAFÍA)

Nuestra existencia es como una serie de caminos plagados de incertidumbre, nunca sabemos con certeza a donde nos conducirán, caminamos y construimos trayectos que se entretajan para configurar nuestro horizonte vital. Es en el devenir de estos trayectos que nacen nuestras vivencias humanas, Carlos Piña (1.999) en su artículo "Tiempo y memoria: Sobre los artificios del relato autobiográfico" dice:

"Las vivencias no tienen significado en sí mismas, el significado no radica en la acción, sino que es siempre una atribución de sentido que alguien hace; el significado está presente en la vivencia que recuerdo y en cómo ella es recordada. Por tanto, no todas las vivencias son significativas, así como no todas las vivencias forman parte de un relato autobiográfico" (p.6)

Así, es sobre estas vivencias significativas que construimos nuestros relatos, que para el caso, giran en torno a la educación en vínculo con la formación avanzada doctoral en educación. Tales relatos son recuperados a partir de diversas dimensiones de nuestro ser, entre ellas el ser persona, el ser profesional, el ser intelectual y el ser ciudadana.

A través de esta multiplicidad de miradas configuramos nuestra trayectoria educativa y las posturas que asumimos frente a éstas, que más que posturas se constituyen en espacios vitales en tensión en lo que respecta a la educación, en especial con la formación doctoral en educación; de estas tensiones emergen interrogantes por el existir y devenir de la educación de este nivel en nuestro país.

Si partimos de la finalidad de la formación avanzada doctoral, la producción de conocimiento, de acuerdo con esta premisa se espera que la generación de

conocimiento sea relevante y pertinente desde dos perspectivas: Una, los nuevos conocimientos conllevan el potencial de transformación del campo educativo; y dos, estos conocimientos están en correspondencia con las demandas sociales que desde las realidades y problemáticas sociales se le hacen a la universidad misma. De tal manera, la generación de conocimiento en el campo educativo redunda no solo en la transformación de este campo disciplinar sino que va más allá e incide directamente en el desarrollo social y cultural del entorno al cual impacta.

De otra parte, la finalidad de la educación en la formación avanzada doctoral en educación más que cualquier otra a de cuestionarse sobre su aporte al desarrollo social, sobre todo hoy que la vida misma se debate en medio de la complejidad del mundo atravesado por fenómenos de globalización, ciencia, tecnología, consumo, publicidad, barbarie, etc.; acontecimientos que ponen de presente el resquebrajamiento de lo social. Ante lo cual es imperativa la producción de un conocimiento que aborde lo social desde la educación para propiciar la conservación de la vida misma donde prevalezca la posibilidad de encuentro con el otro y con lo otro en un mundo cada vez más plural.

En este sentido, hemos considerado explorar nuestros trayectos vitales en el orden de lo personal, lo profesional, lo intelectual y lo ciudadano en educación

A partir de nuestra experiencia personal en la trayectoria educativa dada a lo largo de la vida, el tema educativo nos convoca desde su aporte a la configuración de lo social, que emerge en el encuentro con los otros y con el sí mismo, encuentro que deviene en acontecimiento vital. De esta forma, es como concebimos lo educativo como constitutivo de lo social.

Dada la interacción que desde siempre hemos tenido con los espacios educativos a nivel familiar, escolar, laboral, etc.; se han ido generando intereses en torno a la capacidad de la educación para suscitar transformación en los escenarios sociales.

Estos son los intereses que han trascendido lo personal y se han llevado al terreno de lo profesional desde este ángulo en nuestro desempeño en el campo educativo en el día a día. Vivencias que nos generan sentimientos de gratificación y esperanza frente a la posibilidad de desarrollar la capacidad para promover transformaciones en los espacios de nuestra cotidianidad a partir del ejercicio del rol como formadoras.

A pesar de este ideal, hemos tomado conciencia que en algunas ocasiones las interacciones que establecemos como educadoras se agencian desde las lógicas propias de la sociedad disciplinar, con lo cual buscamos el cumplimiento de lo establecido sin cuestionar las lógicas subyacentes; por ende, no se operan las transformaciones que supuestamente estamos propiciando.

Tales experiencias amplían el abanico de interrogantes, ahora las preguntas versan sobre el sujeto de la educación: ¿Cuáles son las condiciones personales y contextuales que permiten generar una acción social transformadora? ¿Cuáles son las implicaciones éticas y políticas del educar en esta época?

No obstante, tal espíritu de utopía y esperanza se ve menoscabado cuando se encuentra con los obstáculos de la vida institucionalizada en el campo educativo, institucionalidad que constriñe la transformación de lo social. En este punto también surgen inquietudes con respecto a la finalidad que subyace a la institucionalidad proveniente de políticas educativas provenientes de las lógicas de la sociedad actual caracterizada por la estandarización, la vigilancia y el control, vale la pena preguntar por el ¿Cómo se agencian estas realidades en la vida institucional universitaria?.

Hemos contemplado cómo en muchas ocasiones en la acción institucional se descuida la construcción de lo social en aras de la normatividad de la vida institucional, que hoy en día se fundamenta en los discursos de la calidad educativa, calidad que en la mayoría de las veces resulta en el diligenciamiento de múltiples formatos y actuaciones mecánicas desligados de un propósito de cara a lo social.

Siendo así, la calidad hace referencia a la norma que hay que seguir, mas no al tipo de sociedad que necesitamos desarrollar.

Este panorama de la educación suscita nuestros sentimientos de impotencia, intolerancia, frustración, como diría Beck (1.998), la impotencia que viene de contemplar el riesgo inminente ante el cual nada se puede hacer. La institucionalidad muchas veces empañada de hostilidad es otro aspecto que restringe el desarrollo de lo social.

La vivencia institucional se torna estéril donde lo importante es la apariencia que produce el cumplimiento de la norma en la estructura educativa, aspecto propio de las lógicas del mercado de la sociedad del consumo, eje central de la sociedad del control. Esta hipervalorización de la forma, simulacro en términos de Baudrillard (1.978), lleva al descuido de la esencia, la esencia del proceso educativo que es finalmente promover el desarrollo social desde el encuentro con el otro/ los otros/ lo otro.

Lo anterior evidencia, que en el ejercicio de nuestro rol profesional que aunque producto de la visión “disciplinar” en la que hemos sido formadas, no ha menguado nuestra capacidad dialógica y creadora, condición que a su vez da cuenta de la existencia de un pensamiento crítico con relación a la vida institucional educativa experimentada a lo largo de nuestro trayecto profesional.

Esta dinámica se evidencia en nuestra capacidad enunciativa sobre este mundo institucional de la educación, que nos permite tener conciencia de la transformación que podemos generar a partir de dichas reflexiones que a su vez inciden en cambios de nuestras prácticas profesionales educativas; con lo cual nos reconocernos como sujetos pensantes que dan cuenta de una toma de postura ante un contexto particular, en este caso, el educativo.

De otra parte, en la postura que asumimos como intelectuales en el campo educativo ocupa un lugar importante el proceso de cualificación permanente requerido por la sociedad del control, que nos lleva a tener cada vez mayores niveles de formación: maestrías, doctorados, y postdoctorados; pues consideramos que ha mayor formación mayores posibilidades de impactar desde nuestra labor educativa en mejores condiciones para promover el desarrollo social en la vida cotidiana, a mayor formación mayor responsabilidad social frente al educar.

En el ejercicio que realizamos como maestrandas, la formación avanzada en educación se convierte en un proceso para fortalecer nuestro ser, conocer, hacer, sentir en aras de la responsabilidad social que implica el educar. En consecuencia como sujetos de formación avanzada en educación, tenemos una actitud vigilante y crítica frente a nuestras capacidades propositivas, creadoras e indagadoras; procuramos crecer intelectualmente y fortalecer nuestras capacidades cognitivas, emocionales, sociales, estéticas, culturales, entre otras.

Pasamos por una permanente confrontación dialéctica entre nuestra reflexión y nuestras nuevas acciones. Estos aspectos redundan en cambios que realizamos en nuestras prácticas profesionales, los que a su vez inciden en cambios en nuestros entornos vitales.

Igualmente, este nuevo conocimiento se produce en la capacidad de cuestionarnos y cuestionar, de indagarnos e indagar, de investigarnos e investigar, ya que este es el medio para transformar nuestro entorno, de donde se constituyen los criterios para investigar el contexto en donde estamos.

Además, de una parte, este proceso de formación implica procesos de movilidad social que permitirán mejorar nuestro nivel de vida personal y profesional, y de otra parte, se espera generar procesos en lo micro que impacten el sistema educativo a partir de nuestra labor educativa; pues consideramos que la transformación personal suscita transformaciones en los demás.

El tomar conciencia sobre este proceso nos lleva a develar las lógicas de las realidades propias del campo educativo y por ende nos favorece el ser conscientes de las posturas que adoptamos frente a estas realidades.

La postura personal, profesional e intelectual integra una postura ciudadana en el orden de lo socio-cultural que implica asumir la responsabilidad social por nuestros actos, puesto que inciden en los otro/lo otro. De ahí que nuestros roles tengan una connotación ética y política dada a partir de nuestro proceso educativo que ha favorecido la reflexión y transformación de nuestras prácticas y las de los otros.

Tales prácticas educativas se enmarcan en la vida institucional en un ejercicio del poder dado por el saber, la jerarquía, las relaciones, entre otros; ejercicio que se debería encausar hacia la generación de diálogos y alteridad con los sujetos... *“La experiencia es perecer a sí mismo para encontrar el otro, es el paso del individualismo a la persona”* (Maffesoli M. , 1.997, pág. 3). Sin embargo, la realidad institucional dista de este ideal, se observa que la institución educativa es jerárquica y adopta ejercicio de poder desde la imposición y el sometimiento, no permitiendo posturas emancipadoras, críticas y reflexivas ante una realidad que reproduce las lógicas del sistema económico-productivo.

Ante los trayectos anteriormente mencionados emergen renovadas inquietudes en torno a la formación avanzada en educación, en donde sin duda alguna se torna en imperativo ético preguntarse por cuáles son los acercamientos que a este nivel de la formación avanzada se realiza sobre lo pedagógico, la constitución del sujeto en proceso de formación doctoral, y los procesos de investigación que generan nuevos conocimientos que contribuyen al desarrollo social.

Con relación a estos campos de interrogación identificamos algunas tensiones, como:

La primera tensión, tiene lugar entre la calidad y la cobertura, mientras que un segundo campo alude a la tensión que surge entre la legalidad y la legitimidad, en otras palabras parafraseando a Maffesoli (1.997) entre lo instituido y lo instituyente.

La emergencia de tal tensión se da en el proceso de articulación entre los discursos institucionalizados tanto de la universidad como de los entes reguladores. En consecuencia, se da una tensión entre el cumplimiento de la norma, el deber ser, y la misión propia de la institución. Se observa que predomina el sometimiento de lo propio frente a las demandas educativas moldeadas por las normas externas.

El interrogante que suscita esta tensión frente a la formación avanzada en educación es ¿Cómo crear mecanismos éticos y políticos que conduzcan a la emergencia de lo instituyente en ruptura con lo institucional en los programas doctorales en educación?

Una tercera tensión está referida al conocimiento, saber y pensamiento, ya que la formación doctoral ha de contribuir a la producción de conocimiento en el campo educativo socialmente pertinente que aporte al desarrollo del país. Las preguntas emergentes se circunscriben a las lógicas que subyacen a la construcción del conocimiento. ¿Qué tipo de conocimiento se produce en los doctorados en educación? ¿Cuáles son las lógicas sociales que inciden en la producción de este conocimiento?

Una cuarta tensión toca con la investigación que soporta la producción del conocimiento, en este caso la tensión se teje entre lo instituido y lo instituyente. Aquí lo instituido entendido como la investigación institucional y formativa que fundamenta los programas doctorales; institucionalidad que entra en tensión con lógicas instituyentes propias de las dinámicas institucionales. La pregunta emergente en este sentido apunta al ¿Cómo acontece la ruptura de lo instituido a través de la irrupción de lógicas investigativas instituyentes en un contexto universitario institucionalizado?

Una quinta tensión esta en relación con la formación del doctorando cuando la formación avanzada en educación está inscrita en las lógicas de la sociedad del consumo y del conocimiento. Aquí la pregunta es por la forma en que se constituye el sujeto doctorando en medio de una sociedad del consumo y del conocimiento y de una universidad que se debate entre la reproducción y la producción de conocimiento pertinente acorde con los requerimientos de la sociedad.

Una sexta tensión alude a la ciencia y la tecnología, cuando hoy predominan lógicas hegemónicas caracterizadas por dinámicas de dominio-dependencia donde prevalece el avance a nivel tecnológico propio de los intereses del progreso industrial del sector económico que incide en la transformación de lo social.

En este caso, las preguntas emergentes son ¿cuál es la pertinencia del conocimiento que se genera en la formación avanzada en educación con respecto a la ciencia y la tecnología? ¿Cuál es el efecto de la producción de este conocimiento en el desarrollo social?

Dado que toda tensión implica avanzar hacia procesos de equilibrio, aquí el equilibrio acontece entre las demandas de lo institucional y lo social hacia la formación avanzada en Educación; ya que, este nivel educativo está llamado a generar impacto en el desarrollo de la región a partir de la producción de conocimiento que transforme el campo disciplinar de la educación.

Para concluir, nos preguntamos sobre las posibilidades de una formación avanzada en educación capaz de generar rupturas, capaz de visibilizar estas y otras posibles tensiones que conduzcan a la producción de conocimiento en el campo educativo con incidencias en el desarrollo social.

PROBLEMATIZACIÓN DE LA FORMACIÓN AVANZADA DOCTORAL

Colombia en los últimos años bajo el influjo de directrices internacionales en materia educativa ha transformado su política educativa, emergen nuevas legislaciones, enfoques, perspectivas de planeación y gestión educativa, procesos de calidad, entre otros; de esta forma, las prácticas educativas enmarcadas en las lógicas de la sociedad del conocimiento se ven transformadas en los diferentes niveles del sistema educativo, entre ellos el relacionado con la formación avanzada.

Las prácticas en la formación avanzada doctoral dan relevancia a la formación investigativa y académica que conducen a la producción de conocimiento. Por lo general, los estudios realizados con el propósito de indagar sobre estas prácticas académicas, de una parte privilegian aspectos como lo académico, lo curricular, lo investigativo; y de otra, está ausente una detenida reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la perspectiva teórica del sujeto de la educación de hoy, y la investigación en lógica instituyente.

Unos de estos trabajos lo expone el profesor.Cruz (2.006)² en el sentido de la descripción de las características que pueden optar estas experiencias de formación doctoral:

“Por su parte, cinco parecen ser los propósitos que hoy en día se le señalan a los doctorados en el modelo europeo y por supuesto también en el anglosajón:

- *El avance y desplazamiento de las fronteras del conocimiento.*
- *Entrenamiento intensivo en investigación.*

² Víctor Cruz Cardona, Ph.D. Profesor Titular, Universidad del Valle, Colombia .Director General, Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP, España -auiip@gugu.usal.es-.

- *Entrenamiento y formación altamente especializada en un campo profesional, aunque se supone que las especializaciones y las maestrías debieran suplir ese propósito. De hecho, en Estados Unidos se ofrece el título de Ed.D (Doctor en Educación) como alternativa al Ph.D. ofreciendo una formación más práctica y pertinente en campos del ejercicio profesional. En la práctica, sin embargo, los dos tipos de programas solo difieren en los requisitos de admisión.*
- *Formación general, personal e intelectual para que el alumno adopte una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento, se comunique mejor más allá de las fronteras de su propia disciplina y demuestre ser autónomo intelectualmente.*
- *Respuesta a las necesidades del mercado de trabajo. Este propósito, relativamente nuevo en el entorno europeo, tiende a modificar el punto de vista tradicional de que el postgrado debería responder, preferencialmente, a las necesidades del alumno” (pág. s.f.).*

Además, desde la amplia revisión de fuentes documentales realizada al momento con respecto a la formación avanzada se encuentra que la producción de conocimiento al respecto propuesta en investigaciones, artículos, documentos oficiales y demás, tienden a dar énfasis a los aspectos legales, curriculares, académicos-administrativos, e investigativos. Estos documentos se agrupan en tres aspectos: la perspectiva histórica, legal y pedagógica.

En la perspectiva histórica a partir de una mirada retrospectiva sobre los inicios de la formación avanzada a través de la creación de programas de doctorado en Colombia, señala sus inicios en la década de los 90's. Según Henao (2.006) los doctorados en Colombia son de reciente aparición, afrontan dificultades para su financiación y se fundamentan en la investigación.

Tal aspecto es ratificado por Soto (2.009) y Chaparro (2.008), según Soto (2.009) los doctorados en el país se inician en 1952, pasaron 56 años cuando se crea el primer doctorado en educación en Red. La creación de los doctorados en Colombia estaban sustentados en la investigación científica, señala que la *“ley 30 de 1992, establece un nuevo concepto de universidad... Los programas de doctorado y postdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su*

actividad” (p.171), aspecto clave para la acreditación concebida desde las corrientes europeas y latinoamericanas.

De su parte Chaparro (2.008), expone que el número de personas que ingresa a estudios de doctorado es mínimo e inferior en comparación con otros países latinoamericanos como México, Brasil, y Chile. Igualmente, efectúa un recuento de los doctorados existentes en el país, señala que *“en la década de los noventa el 65,9% de los doctores se graduaron en las ciencias naturales (58) y el 28,4% lo hicieron en filosofía y teología (25). Las ingenierías, la agronomía, las ciencias sociales y las ciencias de la salud prácticamente no existían al nivel de doctorado”* (p.4). Indica la necesidad de fortalecer la investigación en el país, no obstante gran parte de los doctores egresados se vinculan a centros y universidades por fuera, puesto que una de las limitantes es la absorción de los doctores en las universidades y centros del país.

Henao (2.006) afirma que:

“Definitivamente, el país sostiene una apariencia pero no una realidad; el país no ha aprendido a formar un pensamiento favorable al desarrollo de la ciencia y la tecnología, es mal usuario de los desarrollos científicos, los consume mediante su transferencia llave en mano del exterior, la economía es fundamentalmente rural y las distorsiones que en ésta ha introducido el culto al dinero fácil y rápido, son los valores que predominan y que inciden en que nuestra población vea el recorrido educativo, como lento, dispendioso, caro y sin horizonte de realización personal y profesional” (p.3).

Argumentos similares expone el profesor Fernando Jordán Flórez en su entrevista con Hollman Morris (Florez, s.f.).

Sin embargo, desde la perspectiva legal según el MEN (2.008) y Jaramillo Salazar (2.009) en la última década se incrementa el número de doctorados de la mano de la inversión en investigación a cargo de COLCIENCIAS con énfasis en la ciencia y la tecnología en áreas como la biotecnología, agroindustria, energía entre otras. La producción del conocimiento por vía de la investigación en ciencia y

tecnología está en relación directa con las demandas del sector productivo para elevar la capacidad competitiva del país en un mundo globalizado.

De igual manera, tiene mucho peso en la constitución de los programas de formación avanzada la legislación que se produce en torno a los mecanismos de evaluación y calidad dada en términos de articulación al sector productivo e internacionalización, ejemplo de este aspecto es el encuentro celebrado entre rectores de universidades colombianas y representantes de universidades españolas con el propósito de generar alianzas (Telepacífico, 2.010).

Según Cruz (1.997) la evaluación de los programas de doctorados se efectúa sobre el seguimiento y control de los componentes de su estructura académica y administrativa donde se privilegia aspectos como la investigación, la cualificación del docente a nivel de doctorado, el plan de formación, la vinculación a redes de investigación, etc.

En Colombia según el MEN (2.010), la evaluación está reglamentada por el Decreto 1295 con respecto al registro de programas académicos de Educación Superior. La formación en investigación a nivel de doctorado debe conducir a la producción de conocimiento que se traduzca en la renovación y actualización metodológica y científica, responder a las necesidades de formación de comunidades científicas y académicas, y a las necesidades de desarrollo y bienestar social.

Cruz (2.004) señala la importancia de vincularse al sector productivo, sostiene que *“asumir seriamente la responsabilidad que como universidad tiene con su entorno social, redefinir su concepto de universidad dedicada casi exclusivamente a la academia para darle cabida a la posibilidad de vincularse en forma efectiva a su entorno productivo y empresarial y repensar sus prácticas de administración y gestión académica”* (p.1). De otra parte afirma, que las universidades se han visto obligadas a establecer relaciones regionales, nacionales e internacionales.

En este panorama, según Abrea, Cruz y Martos (2.009) surge el postgrado global, señalan que,

“El postgrado global se enfrenta también a una transformación radical en el sistema de producción del conocimiento, mucho más abierto en la medida en la que no sólo debe ocuparse de formar para generar y transferir conocimiento codificado, sino también para intentar codificar los saberes estratégicos del entorno social... El postgrado global va mas allá de I+D como factor de competitividad, e incursiona en procesos de creatividad e innovación (I+D+i) para el cambio social, económico y productivo... caracterizados por la diversidad, la velocidad y la conectividad”. (p.13).

Ante estos requerimientos de tipo global, la educación superior en Colombia a nivel de postgrado está atrasada en comparación con los estándares internacionales y latinoamericanos, lo que le resta competitividad y capacidad en la producción de conocimiento. La universidad conserva su estructura tradicional por facultades cuando los doctorados deben nacer de la producción de conocimiento de los grupos de investigación existentes (Puche Navarro, s.f.).

Según Cruz (2.006) la formación avanzada *“es y seguirá siendo un instrumento estratégico para el desarrollo, sigue siendo una prioridad para nuestra región en la medida en que el crecimiento económico, el bienestar y la cohesión social dependan de la capacidad que se tenga para generar, transferir y aplicar el conocimiento en forma responsable, pertinente e innovadora, poner en marcha acciones dirigidas a identificar, proteger y coadyuvar en la explotación de los saberes estratégicos tácitos de las comunidades locales, es decir, pensar localmente y actuar globalmente”* (p.4).

Como se observa en la perspectiva histórica, la formación avanzada en Colombia, se rige inevitablemente por directrices legales provenientes de instancias internacionales y nacionales que tienen como finalidad la alineación de dichos procesos de cara a los intereses globales del sistema económico. Tal condición se observa en la dirección de los procesos de investigación para atender las

necesidades del sector productivo donde se privilegia la producción de conocimiento de punta necesaria para aportar a las innovaciones tecnológicas para así competir globalmente. Las lógicas de la constitución y desarrollo de programas de formación avanzada son una estrategia más de dominación, iniciadas en la sociedad disciplinar descrita por Foucault (1.992), y prolongadas en la sociedad de control retratadas por Baudrillard (1.978), Negri y Hardt (2.000).

Desde la perspectiva pedagógica, estas estrategias de colonización se hacen más evidentes en la propuesta de modelos pedagógicos a nivel de la formación avanzada, según Cruz Cardona (s.f.) no existe una estructura pedagógica definida y propia de Latinoamérica, siempre se toman elementos foráneos de Estados Unidos y Europa.

Además, Guerrero (s.f.) señala que Colombia a lo largo del siglo XX la historia de la educación transita por la vía de la imposición de modelos pedagógicos, primero europeo con la escuela activa y posteriormente estadounidense con la tecnología educativa; esta última, como consecuencia del proceso de dependencia económica de Colombia frente a Estados Unidos, quien a cambio de apoyo económico a la educación exige las condiciones del modelo pedagógico a seguir, en este caso, el modelo está fundamentado en la influencia Taylorista propia del sector económico “eficientista” de la sociedad capitalista.

Así, el escenario educativo en sus estructuras y sus rutinas se constituyen en reflejo del escenario industrial, su premisa esencial es que todo proceso está regulado, controlado, medido, etc. Desde esta perspectiva, la educación privilegia más el desarrollo de los mercados y las transnacionales que el desarrollo de la región, de este modo la educación se instaura como mecanismo de dominación ideológica que ratifica y amplifica los vínculos de dependencia (Guerrero V, s.f.).

En consecuencia, en estos discursos está ausente una detenida reflexión sobre las tendencias de las prácticas pedagógicas en la formación doctoral, la

perspectiva teórica del sujeto de la educación de hoy, y la investigación instituyente ante la reglamentación legal de la investigación instituida. Tales ausencias se convierten en los campos de problematización del presente estado del arte, más cuando es referente obligado para la constitución de un nuevo doctorado en educación, sobre todo porque estos aspectos son agenciados desde la educación y se consideran de primer orden en la actual discusión sobre desarrollo social del cual depende en parte el futuro del planeta.

El abordaje de tales asuntos se hace prioritario desde estos niveles de formación avanzada en educación, máxime si se considera que el agenciamiento de condiciones de desarrollo del país depende en parte de la educación, no solo Colombia sino el mundo entero necesitan hoy de una educación que promueva un desarrollo social desde una perspectiva ética, política, ambiental, etc. Especialmente en Colombia se requiere de una educación que contribuya a un desarrollo social que a su vez aporte a la capacidad de vivir dignamente, de desarrollar la posibilidad de con-vivir, co-crear, co-construir un país capaz de desarrollar el máximo las capacidades de sus gentes.

En la revisión de estas prácticas dadas en la formación avanzada doctoral se encuentran una serie de paradojas que se presentan en términos de tensiones, que resultan siendo en algunos casos, transversales a estas prácticas. Entre ellas se encuentran:

1. Legalidad frente a legitimidad
2. cobertura frente a calidad
3. Sujetos frente a consumidores
4. Investigación instituida frente a investigación instituyente
5. Ciencia frente a tecnología
6. Pensamiento frente a conocimiento y saber.

Legalidad frente a legitimidad. La universidad está inscrita en un contexto económico y político del cual emanan una serie de normatividades que regulan sus prácticas educativas, surge aquí un imperativo ético ante los agentes educativos universitarios académicos y administrativos, quienes están convocados a valorar ambas dimensiones con el fin de armonizar la influencia externa con las presiones internas, en aras de construir programas que garanticen tanto la legalidad como el constituirse en nortes humanos y éticos que vayan más allá de los criterios de calidad dispuestos en la normativa.

Cobertura frente a Calidad. Cercana a la tensión anterior, la existencia y supervivencia de un programa está determinada por la cobertura de su demanda. De la misma forma los indicadores de calidad pactados en la región latinoamericana e iberoamericana (con familiares afinidades con el espacio común europeo, después del pacto de Bolonia) son inevitables. Pero hay que tratar de escapar de esta diada que también puede ser susceptible de criticarse en términos de su validez absoluta para la continuidad, transformación o extinción de una propuesta. En su defecto estaría los consensos de reestructuración de los sistemas de formación avanzada en las IES que den cuenta de una forma particular de apropiar su respectivo Proyecto educativo, Plan de Desarrollo y misión con tendencias más amplias que la inmediatez de las cohortes y/o de las coyunturas de acreditación.

Sujeto frente a consumidores. La era del mercado global y el capitalismo transnacional cambio la importancia e influencia de los socializadores, actualmente la configuración del sujeto en la sociedad de control se enmarca en las lógicas racionalistas donde predomina la dividualidad y el consumo; ante lo cual la universidad continúa proponiendo opciones anacrónicas, ya que las prácticas académicas no toman en cuenta este cambio del sujeto pues se agencian desde las directrices de una sociedad disciplinar. Hay que conocer y fundamentar al actor social y al sujeto subjetivado que una formación de doctorado debe aportar en el sentido de potenciar el pensamiento innovador del participante y sus docentes para

romper con los encadenamientos de los gobiernos del pensamiento disciplinar y controlador propio de la sociedad disciplinar.

Investigación instituida frente a investigación instituyente. Los procesos de investigación son fundamentales en las propuestas de formación avanzada, en sus diferentes niveles y modalidades; la generación, conservación y validación del conocimiento es una finalidad constitutiva de las misiones universitarias en toda su esencia. Pero las formas, modos, dinámicas, deconstrucciones, rupturas son propias de la evolución de la investigación en su dinámica como práctica y como concepto. Es necesario conocer los modos de formar en investigación en doctorados en el ámbito educativo para dilucidar si siguen replicando la tradición ilustrada (de forma exclusiva) o si se logran nuevos modos de construir saber.

Ciencia frente a tecnología. Entre los rasgos de esta época esta la estrecha relación entre ciencia y tecnología a pesar del carácter independiente de estas, los desarrollos vertiginosos de ambas priman sobre otras formas de conocimiento igualmente validas; se observa la tendencia a polarizarlas en lugar de considerarlas desde un punto de vista de complementariedad.

Pensamiento frente a conocimiento y saber. En estos niveles de la formación de doctores no se trata de transmitir conocimientos si no de potenciar el pensamiento como acontecimiento de la condición de ser humano de esta época y tiempo; no obstante aún existen prácticas que replican el discurso universitario como el discurso del amo, el dominio del saber válido institucionalizado como verdad absoluta, con lo cual se evita la irrupción de interrogantes que desafíen el discurso tradicional y sus formas mecánicas y conservadoras de transmisión.

Evidenciar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación favorecerá la construcción de propuestas desde las cuales la mediación se corresponda con la gramática investigativa de desarrollo de las ciencias de la educación a nivel nacional e internacional; y de otro lado, permitirá construir el

horizonte de formación humana en estos niveles en una consideración de educación continua, permanente, de alta calidad, con perspectiva investigativa y ética.

A partir de aquí se proponen los objetivos que guiarán la investigación-indagación. Un objetivo general dado en los siguientes términos “Caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos 10 años (2.000-2.010) a partir de su producción documental”. De donde se derivan tres objetivos específicos, así:

1. Describir las prácticas formativas doctorales en educación a partir de los ejes curriculares, didácticos y evaluativos desde su producción documental.
2. Identificar la postura institucional frente al tipo de sujeto educativo contemporáneo inscrito en los procesos de formación avanzada en educación.
3. Analizar la correlación entre las tendencias formativas doctorales internacionales y nacionales en materia de investigación

MARCO EPISTÉMICO

El devenir de la construcción de conocimiento del investigador indagador a lo largo de la obra “Estado del Arte: Doctorados en Educación en Colombia 2.000-2.010” implicó la presencia de diversos acontecimientos epistémicos, matizados cada uno de ellos por los elementos constitutivos de la misma. Siendo necesario precisar que estos acontecimientos que median la emergencia del conocimiento no se conducen a través de una trayectoria lineal, muy por el contrario, se caracterizan por un permanente ir y venir; por tanto para efectos expositivos se adopta una secuenciación de los mismos, aunque estos se pueden presentar en diversas secuencialidades e incluso en simultaneidad.

Así, en la racionalidad que guía la intencionalidad del investigador-indagador, se identifican dos aspectos: primero, el investigador-indagador se constituye en intérprete; y segundo, en la construcción de conocimiento hacen presencia diferentes rasgos de racionalidad que se evidencian en cada uno de los acontecimientos epistémicos de los cuales deviene el conocimiento, entre ellos están: toma de conciencia, reconocimiento, dialogicidad, significación y transformación.

Lo anteriormente enunciado emerge de la vivencia del investigador-indagador a lo largo de la construcción de su obra de conocimiento, vivencia que se pone en clave dialógica con los postulados teóricos de la hermenéutica de Dilthey, ya que la construcción de conocimiento es inseparable de la unión dada entre razón, sentimiento y voluntad, donde la conciencia juega un papel central.

De igual forma, hay que precisar que dadas estas condiciones particulares de emergencia del conocimiento, se enmarcan en los terrenos de lo inmanente y lo comprensivo, puesto que el investigador-indagador hace las veces de intérprete de

su objeto de conocimiento, que para el caso de un estado del arte está conformado por la producción documental.

A continuación se presenta el encuentro dialógico entre la vivencia del investigador-indagador y los planteamientos teóricos diltheyanos, el cual se enmarca en cada uno de los acontecimientos epistémicos en los que se circunscribe la emergencia de los rasgos de racionalidad que ha tenido lugar a lo largo de la obra de conocimiento.

Un primer acontecimiento, que se puede denominar fundante de la obra de conocimiento es la autoecobiografía, esta invita al investigador-indagador a sumergirse en su mundo subjetivo, ir hacia dentro, su mundo interior. Tal condición, por ende lo conduce a explorar su capacidad de autoconocimiento a partir de instituirse como intérprete, cual hermeneuta, de sí mismo en relación ya con sus trayectos vitales, ya con el contexto donde tiene lugar la concreción de sus intereses de indagación.

El autoconocimiento supone al investigador-indagador efectuar un proceso de introspección que le conduzca a la auto-reflexión de tal manera que le permita recordar, re-vivir sus experiencias, sus sentires y sus saberes, de tal suerte se hace evidente lo que está oculto a la conciencia del investigador-indagador. Sobre estas consideraciones señala Dilthey (citado en Arregi, s.f.) *“Una manifestación de la vida sólo es comprensible como resultado de un desarrollo histórico y, a la inversa, sólo comprendemos la historia en cuanto que somos capaces de revivirla... Todo saber, incluido nuestro saber acerca de nosotros mismos y de la historia, es intrínsecamente histórico...”* (Arregi, s.f., pp.181-182)

Como bien se puede observar, Dilthey apuesta a la comprensión de la vida misma a partir del mundo histórico, apunta entonces que *“la naturaleza la explicamos”, la vida anímica la “comprendemos”* (Arregi, s.f., p.191). A partir de aquí postula la existencia en el ser humano de la conciencia histórica, *“Dilthey define*

la conciencia histórica como la consideración de cualquier manifestación de la vida como resultado de un proceso de desarrollo histórico, la autoconciencia, como manifestación de la vida, debe también ser considerada como un producto histórico. Así, en último término, adquirir conciencia histórica quiere decir advertir la distensión histórica de la autoconciencia” (Arregi, s.f., p.188)

A su vez, Ferrater Mora (1.949) la identifica como una conciencia fundamentante, dice:

“Por ser la conciencia no sólo una realidad que tiene historia, sino, y sobre todo, una realidad que es histórica, podrá operar en el sentido de una conciencia fundamentante, sin que esta fundamentación necesite ser una proposición universalmente necesaria o un supuesto arbitrario... La conciencia histórica es la negación de todo absolutismo racionalista... [Representa] la condición histórica del pensar efectivo”

Dado lo anterior, el indagador intérprete toma conciencia de sus vivencias relacionadas con sus intereses de indagación, de las cuales infiere las urdimbres de estos en su historia vital. *“Tomar conciencia de sí, supone tomar conciencia de la variedad humana, es decir, de la historia”* (Arregi, s.f., p.183); el ser humano como ser social se constituye como tal a partir de las múltiples voces que atraviesan su ser y determinan su existir, según Dilthey se trata de buscar en la historia la multiforme expresión de la vida.

Con respecto a la vivencia Dilthey (citado en Ferrater Mora, 1.949) señala que:

“La vivencia no es por ello algo dado; somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella, quienes la poseemos de modo tan inmediato, que hasta podemos decir que ella y nosotros somos la misma cosa... La vivencia, escribe Dilthey, es un ser cualitativo: una realidad que no puede ser definida por la captación interior, sino que alcanza también a lo que no se posee indiscriminadamente... La vivencia de algo exterior o de un mundo exterior, se halla ante mí en una forma análoga a aquello que no es captado y que sólo puede ser inferido”.

En este acontecimiento el rasgo de racionalidad emergente tiene que ver con la toma de conciencia de la vivencia en la perspectiva histórica vital del investigador-indagador, donde se hacen evidentes las condiciones de sujeción y determinación del contexto vital. El investigador-indagador ha de ser capaz de tomar conciencia de dichas condiciones.

Del movimiento interior se origina el desplazamiento hacia el mundo exterior, momento en el cual se da el segundo acontecimiento, ir hacia fuera, siguiendo las palabras de Dilthey (citado en Arregi, s.f.) *“Lo que el hombre es no se conoce mediante la cavilación sobre uno mismo ni tampoco mediante experimentos psicológicos, sino mediante la historia... En efecto, tomar conciencia de la historia no es saber sólo que existe un pasado, y que ese pasado condiciona el presente, sino más bien advertir la pluralidad irreductible de las situaciones y los estados de vida. Tomar conciencia de la historia es advertir la diversidad humana” (p.182).*

Así, después de revivir las experiencias en clave histórica, es decir, ir al pasado y contrastar con el presente para “captar” la multiplicidad y diversidad de situaciones que circunscriben al interés de indagación. Este desplazamiento del sí mismo al afuera esta mediado por la capacidad interrogativa del investigador-indagador. Las preguntas realizadas al contexto –el afuera- ponen en evidencia las partes constitutivas del objeto de conocimiento, en este caso, éstas condujeron inicialmente al reconocimiento de tensiones paradójales existentes en los campos de problematización: sujeto de la educación contemporánea, formación avanzada e investigación instituyente; entre ellas están: sujeto razón/ sujeto pensamiento, ciencia/ tecnología, investigación instituida/ investigación instituyente, cobertura/ calidad, pensamiento/ conocimiento/ saber, legalidad/ legitimidad.

Tales elementos constitutivos del objeto de conocimiento se configuran en dos aspectos que se relacionan directamente: de un lado, el contexto que para el caso esta constituido por la producción documental, y de otro, las categorías conceptuales.

Tales tensiones existentes en los campos de problematización trazaron los derroteros a seguir en la revisión documental, que se caracterizó por su pluralidad. De este modo, se identificaron diversos documentos, así: los documentos teóricos donde se agrupan los aportes de diversas disciplinas como ciencias de la educación, sociología, filosofía, entre otras; los documentos legislativos que comprende el conjunto de leyes y normativas internacionales y nacionales que regulan la formación doctoral en Colombia; y los documentos institucionales que dan cuenta de las propuestas doctorales en educación de las universidades públicas y privadas del país.

Este conjunto de documentos dada su esencia particular plantea diversos tipos de textos, que se convierten en los elementos constitutivos de las categorías conceptuales derivadas de las tensiones, entre ellas están: el sujeto de la educación contemporánea, la formación avanzada desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas, y la investigación instituida en relación con la investigación instituyente; en cada una de ellas están presentes esta diversidad textual.

Este ir al encuentro con los otros/lo otro conlleva a la interacción entre el adentro y el afuera, entre el mundo interior y el mundo exterior, según Dilthey se da la *“oposición entre el mundo exterior, el mundo de lo dado por la percepción externa a través de los sentidos y el mundo interior que se nos ofrece primariamente por la captación interna”* (Arregi, s.f., p.185); es este movimiento pendular del que emerge nuevas perspectivas, por tanto el rasgo de racionalidad presente es el “reconocimiento”, se reconocen tanto la diversidad de textos como el sí mismo frente a estos; es decir, se objetiva la relación con el objeto de conocimiento.

Lo anterior conduce a la delimitación temporo-espacial del objeto de conocimiento, éste se inscribe en un tiempo y espacio específicos, que imprimen un carácter particular a las dimensiones que convergen en torno a él; para el presente caso, se identifica como coordenadas temporo-espaciales del objeto de conocimiento “Doctorados en Educación”, primero un rango temporal de diez años -2.000 a 2.010-

y segundo un rasgo espacial, su localización en Colombia. Estas características de entrada señalan la connotación histórica de un Estado del Arte orientado a la articulación por medio de una organización sistematizada de múltiples trayectorias de los textos teóricos, legales e institucionales.

Ya que se adopta una perspectiva histórica, en este punto resultan ilustrativos los aportes de Dilthey cuando señala que todo saber es histórico, incluso el que versa sobre el sí mismo; de esta forma, esta ampliación de la diversidad de textos coadyuva a la ampliación de la conciencia histórica del investigador-indagador.

Desde esta perspectiva tiene lugar el tercer acontecimiento epistemico, Dilthey dice *“somos en primer lugar seres históricos antes que seres contempladores de la historia, y sólo porque somos lo primero podemos ser lo segundo”* (Arregi, s.f., p.188); en otras palabras, una vez el investigador-indagador se asume como sujeto histórico, puede entrar a contemplar su interés de indagación y sus contextos de emergencia como productos de una historia particular.

En este momento la pregunta deviene en diálogo, así se hace presente un rasgo de racionalidad dialógico que tiene lugar entre los aportes de documentos teóricos de diversas disciplinas, institucionales y marcos legales, como soportes materiales textuales de las dimensiones constitutivas del objeto de conocimiento.

Dado lo anterior, el investigador-indagador está en permanente relación de la diversidad textual, textos multivocales, donde cada voz –teórico, legal e institucional- posee sus propios trayectos temporo-espaciales, singulares que dan cuenta de su discurrir histórico y proporciona una visión parcial y complementaria del objeto de conocimiento. La convergencia de estas voces agrupadas en textos teóricos, legales e institucionales configura la multivocalidad que da vida al objeto de conocimiento, la cual configura un nuevo tejido textual desde lo cual devienen nuevas formas de comprensión de este hasta antes inexistentes.

Dilthey (citado por Arregi, s.f.) dice que *“Comprender es ahora aprehender el significado de una expresión vital, que sobrepasa el ámbito de los estados psíquicos de su creador y puede incluso –debe- rebasar el significado que tenía para él. Una expresión posee significado no por su referencia a un nexo psíquico, sino por su lugar en un contexto histórico-social, por sus relaciones con otras objetivaciones vitales”* (p.193).

La dialogicidad anteriormente enunciada conduce al cuarto acontecimiento epistemico, la significación, esta capacidad del investigador-indagador se constituye en un rasgo central de su racionalidad, es precisamente este elemento que subyace a las posibilidades interpretativas del mismo. Dilthey (citado por Arregi, 2.007) propone al respecto que la significación es:

“La conexión del vivir en su realidad concreta radica en la categoría de significado. Esta es la unidad que abarca en el recuerdo el curso de lo vivido, y su significado no consiste en un punto unificador que radicaría más allá del “vivir” sino que tal significado se halla contenido en sus vivencias como constituyendo su conexión”. El significado de la vida, que es lo que la dota de unidad, no es trascendente a ella, sino inmanente. El significado de la vida se va construyendo en la memoria, unificando el pasado. El significado se decanta en el curso de la vida. El significado o sentido de la vida es “la conexión causal en que son producidos los valores vitales, o las relaciones de nuestro yo, ansioso de satisfacción, con el mundo exterior” (p.103)

Es a partir de estas posibilidades de significación que deviene el desentrañar, el develar, a partir de la inferencia de los sentidos que emergen de la puesta en relación de los textos teóricos, legales e institucionales. Es aquí donde tiene lugar la labor del interprete, cuando efectua una mediación dialógica entre los textos.

Son estas inferencias las que conducen la identificación y comprensión de significaciones emergentes que visibilizan las tendencias específicas a la formación doctoral, es decir, los elementos que prevalecen en los doctorados en educación en Colombia en términos de sujeto de la educación, formación avanzada e

investigación, aclarando que esta relevancia se da en este tiempo y en este espacio, pues todo está en continuo devenir y en permanente mutación.

Dilthey señala que *“Solo se accede a la vivencia al comprender su expresión. Solo la expresión desentraña la vivencia. De este modo, la vivencia, la expresión y la comprensión son la triada permanente... [El] objeto nos es accesible mediante la actitud que se funda en la conexión de vida, expresión y comprensión”* (Arregi, s.f., p.193).

Un quinto acontecimiento epistemico esta en relación con las transformaciones que acontecen en el investigador-indagador gracias a la emergencia de nuevas significaciones. En este punto, de acuerdo con Dilthey las facultades razón, sentimiento y voluntad son los componentes fundamentales que interactúan en la existencia humana, así *“la comprensión de esta experiencia no puede ser tarea de la razón pura, ya que ésta no es sino una comprensión del espíritu al lado del sentimiento y la voluntad: “solamente el espíritu puede comprender aquello que el espíritu ha producido”* (Velasco Gómez, 2.000, p.6).

Por consiguiente, Dilthey propone que de lo que se trata es de *“tomar al hombre en su totalidad, en la diversidad de sus fuerzas, como ser que quiere, siente y representa... [Ya que] “el conocimiento parece tejer sus conceptos con la simple materia del percibir, del representar y del pensar”* (Ferrater Mora, 1.949).

En consecuencias, las nuevas comprensiones conducen a transformaciones no solamente del intelecto sino del sentir y hacer frente al objeto de conocimiento por parte del investigador-indagador. De tal forma, el rasgo de racionalidad emergente es la transformación que se hace visible en el hacer, en la práctica.

La posibilidad de transformación del investigador-indagador, pone de presente su carácter de sujeto inacabado, Dilthey propone que *“el saber de sí tiene, pues, estructura hermenéutica. Nos conocemos a nosotros mismos, afirma Dilthey, sólo por*

el rodeo de la comprensión. Por ello, el conocimiento de sí es siempre una tarea inacabada. Lo que el hombre es sólo su historia nos lo dice, y la historia está siempre inacabada” (Arregui, 2.007, pp.112-113)

En conclusión, el investigador-indagador se configura en sujeto epistémico desde las lógicas de la inmanencia. Se suscitan movi­lidades del pensamiento dadas desde el despliegue de la capacidad de interpretación, del hacer evidentes sentidos que emergen del establecimiento de puentes dialógicos entre textos plurales. Aquí, el investigador-indagador hace las veces de un tejedor, capaz de unir, suturar lo que hasta el momento ha estado desarticulado en un tiempo y espacio particular.

Discurrir vital que da cuenta de la postura del investigador-indagador frente a un conocimiento que deviene permanentemente. Se concibe el conocimiento como dándose, es decir en continuo movimiento y por ende en constante transformación. El conocimiento en posibilidad de trascenderse a sí mismo, conocimiento provisional, conocimiento que deviene a partir de rupturas/suturas epistémicas.

MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual se compone de tres categorías construidas desde los documentos teóricos, legales e institucionales predominantemente, entre ellas están: sujeto de la educación contemporánea, formación avanzada doctoral e investigación instituida e instituyente, referentes necesarios en un estado del arte de los doctorados en educación.

Sujeto de la Educación Contemporánea

En los trayectos que conducen la reflexión sobre el sujeto de la educación contemporánea en la formación doctoral, se tienen tres: un primer trayecto implica el considerar las dinámicas constitutivas del sujeto tanto en la sociedad como en la universidad misma a la luz de los planteamientos de la sociedad disciplinar y la sociedad del control. Un segundo trayecto, describe las implicaciones de la sociedad del conocimiento sobre la formación doctoral, donde se alude a dos aspectos: la lógica de producción del conocimiento de este tipo de sociedad; y las demandas que se dan en torno a la producción del conocimiento en el campo educativo. Y para finalizar, un tercer trayecto, donde se plantea el reto de la formación doctoral frente a un sujeto pensante desde el desarrollo de la triple reforma: pensamiento, conocimiento y sensibilidad.

Constitución del sujeto/doctorando: sociedad y universidad.

En el primer trayecto, se hace referencia a que los procesos de constitución tanto del sujeto como de la sociedad son interdependientes, así para comprender la constitución del sujeto hay que comprender la constitución de la sociedad y viceversa. Por consiguiente, las dinámicas constitutivas del sujeto se dan a través de

las “instituciones” encargadas de agenciar diversos procesos de socialización; en este caso, el sujeto de la educación contemporánea del ámbito universitario a nivel doctoral atraviesa procesos de socialización tanto académica como profesional. El sujeto que ingresa a este nivel de formación avanzada se encuentra ya constituido pues trae consigo unas trayectorias sociales, laborales, académicas, investigativas, etc., dadas en diversos contextos de socialización; no obstante el sujeto al ingresar a este nivel pasa por nuevos procesos de constitución o más bien de reconstitución de su subjetividad.

Dado lo anterior, la comprensión del sujeto de la educación implica entrar a considerar las condiciones que para la constitución del sujeto provee tanto la sociedad en general como la institución universitaria desde sus prácticas de formación avanzada a nivel doctoral; puesto que de estas depende la particular constitución del sujeto de la educación contemporánea en los procesos de formación avanzada.

A partir de lo anterior, se tiene que sociedad, instituciones –Universidad- y sujeto son aspectos interdependientes e inseparables del proceso educativo, de donde se tiene que estos se afectan mutuamente. Así, se infiere que los procesos de interacción de los escenarios educativos universitarios tejen relaciones de interdependencia: Un aspecto afecta al otro y viceversa, cabe entonces preguntar ¿Cuáles son las características de dichas interacciones en los procesos de formación doctoral? Sobre este aspecto llama la atención García Canclini (2004) cuando señala:

“El sujeto individual no puede ser el punto de partida para entender las estructuras, pero al examinarlas ninguna exigencia de objetividad da derecho a ignorar sus vivencias. La reducción del sujeto a ser “soporte”, “portador” o mero “efecto” de las estructuras parece olvidar lo que en cada uno se levanta o se repliega en los conflictos sociales, los núcleos personales y colectivos donde reelaboramos lo que las estructuras hacen con nosotros. Si no dejamos que ocupe su lugar en la teoría este espacio interactivo, no es posible comprender las contradicciones entre la coerción del sistema y los intentos de responderle. El idealismo

recluyó en la intimidad de la conciencia solitaria esa interacción psicosocial, pero en realidad es el sitio donde padecemos las determinaciones objetivas y estas se cruzan con nuestros esfuerzos por superarlas” (p.160).

Como bien expone este autor, este espacio de interacción da cuenta de la constitución del sujeto; se constituye de acuerdo con su condición social, no hay sujeto en el vacío, pues se configura al interior de las diversas relaciones sociales que establece.

La constitución del sujeto en la sociedad se da a partir del agenciamiento de procesos de socialización que tienen lugar a lo largo de toda la vida, la sociedad donde este tiene lugar se ha ido transformando con el paso del tiempo, es de interés en este caso reflexionar sobre la transición de las sociedades disciplinares a las sociedades de control, las cuales proveen condiciones de socialización diferenciadas y por ende contribuyen al pasaje de la constitución del sujeto de la disciplina al sujeto del control.

A partir de esta perspectiva se infiere entonces que cambian aquellos elementos socializadores con quienes el sujeto establece interacciones, es decir, en las sociedades disciplinares la interacción se daba entre los sujetos y las instituciones que estos conformaban; sin embargo, estas instituciones entran en crisis a medida que se va instalando la sociedad de control (Deleuze G. , 1.996), con lo cual se van transformado aquellos elementos con quienes interactúan los sujetos. Así, dicha interacción esta mediada por nuevos socializadores como los medios masivos de comunicación: internet, celular, televisor, etc; propias de las formas actuales que adopta la sociedad de control en las denominadas sociedad del consumo y del conocimiento.

Una vez hecho este preámbulo sobre la constitución del sujeto en la sociedad, en adelante éste se expone en un primer momento desde la sociedad disciplinar y seguidamente desde la sociedad del control.

Así, la constitución del sujeto en la sociedad disciplinar es presentado por Foucault (1.990) como necesario para los intereses del capitalismo, señala que las técnicas de disciplinamiento que tienen lugar en occidente existen desde tiempos antiguos de manera aislada y fragmentada, sin embargo a partir del siglo XVII y XVIII se perfecciona una nueva técnica de gestión del hombre creadas para mejorar la efectividad del trabajo. Este autor sostiene que:

“Nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder... ¿Cuál es el tipo de inversión sobre el cuerpo que es preciso y suficiente para el funcionamiento de una sociedad capitalista como la nuestra? ... Se ha creído que la dominación del cuerpo por el poder debía ser pesada, maciza, constante, meticulosa. De ahí esos regímenes disciplinarios formidables que uno encuentra en las escuelas, los hospitales, los cuarteles, los talleres, las ciudades, los inmuebles, las familias... y después, a partir de los años sesenta, se da uno cuenta de que este poder tan pesado no era tan indispensable como parecía, que las sociedades industriales podían contentarse con un poder sobre el cuerpo mucho más relajado... queda por estudiar de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual” (Foucault, 1.992, p.114).

De este modo, en los inicios de la modernidad prevalece lo institucional que crea las condiciones para la emergencia del sujeto “disciplinado”, la disciplina sobre el cuerpo y la mente de los sujetos tiene como finalidad su normalización, sometimiento y regulación al sistema dominante. En consecuencia, la disciplina es considerada por Foucault (1.990) como:

“La disciplina es ante todo un análisis del espacio; es la individualización por el espacio, la colocación de los cuerpos en un espacio individualizado que permita la clasificación y las combinaciones... La disciplina es una técnica de poder que encierra una vigilancia perpetua y constante de los individuos. No basta con observarlos de vez en cuando o de ver si lo que hicieron se ajusta a las reglas. Es preciso vigilarlos durante todo el tiempo en el que se realice la actividad y someterlos a una pirámide constante de vigilantes...La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado los individuos singularizados. Es el poder de la individualización cuyo instrumento fundamental estriba en el examen. El examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por

lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder” (pp. 74-75).

De tal forma, según Foucault (1.990) el control del cuerpo se hizo necesario para el sistema productivo *“es una cuestión de física: una nueva forma de materialidad adoptada por el aparato de producción, un nuevo tipo de contacto entre este aparato y quienes lo hacen funcionar, nuevas exigencias impuestas a los individuos en tanto fuerzas productivas”* (pág. 31). De tal suerte, que el dominio de la sociedad *“sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica”* (p. 56).

Finalmente Foucault (1.996) exhorta a rechazar lo que somos por imposición al proponer que:

“Nos es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para desembarazarnos de esta especie de “doble coerción” política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras del poder moderno. Podría decirse, para concluir, que el problema, a la vez político, ético, social y filosófico, que se nos plantea hoy o es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones, sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (p. 24).

Después de abordar la constitución del sujeto en la sociedad disciplinar, se pasa a precisar algunos elementos que inciden en este proceso en la sociedad de control caracterizada por la dilución de lo institucional precipitado por los poderes económicos globales.

Deleuze (1.996) marca la apertura de la reflexión sobre las sociedades de control cuyo origen es enunciado por Foucault, señala que:

“De hecho, Foucault fue uno de los primeros en detectar que estamos saliendo de las sociedades disciplinarias, que ya estamos más allá de ellas. Estamos entrando en sociedades de control, que ya no funcionan mediante el encierro sino mediante un control continuo y una comunicación instantánea” (p.248).

Deleuze argumenta que la sociedad de control se instala a medida que se consolida el capitalismo, por ende sostiene que:

“Es un capitalismo... de productos, es decir, de ventas o de mercados. Por eso es especialmente disperso, por eso la empresa ha ocupado el lugar de la fábrica. La familia, la escuela, el ejército, la fábrica... se han convertido en figuras cifradas, deformables y transformables... Un mercado se conquista cuando se adquiere su control, no mediante la formación de una disciplina; se conquista cuando se pueden fijar los precios, no cuando se abaratan los costes de producción; se conquista mediante la transformación de los productos, no mediante la especialización de la producción... El departamento de ventas se ha convertido en el centro, en el “alma”, lo que supone una de las noticias más terribles del mundo. Ahora, el instrumento de control social es el marketing... El control se ejerce a corto plazo y mediante una rotación rápida, aunque también de forma continua e ilimitada, mientras que la disciplina tenía una larga duración, infinita y discontinua. El hombre ya no está encerrado sino endeudado...” (p.258).

En este tipo de sociedad *“los controles constituyen una modulación, como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía en cada punto” (pág. 254).* De donde se deriva que *“el hombre del control es más bien ondulatorio, permanece en órbita, suspendido sobre una onda continua” (p.256).*

A partir de estos elementos indica que *“los individuos han devenido “dividuales” y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados o “bancos” (p.256).* Este autor acuña el término dividuo para señalar que el individuo está dividido y fragmentado (Deleuze G. , 2.006); se pasa del individuo paranoico de las sociedades disciplinarias, a un *dividuo* esquizofrénico de las sociedades de control (Silva, 2.006).

Si bien es cierto Deleuze y Foucault tuvieron distintos puntos de vista sobre la constitución del sujeto actual, ellas corresponden a sus diferentes épocas y también al hecho de que Deleuze prefirió con Guattari observar que los sujetos actuales eran más producto del mercado que de lo *social* y con ello aclarar que la determinación sobre la *dividucción* era más fuerte por los agenciamientos de los ordenes externos que la que se promulgó en las sociedades disciplinares, además de ampliar el objeto de control pues ya no solamente es el control del cuerpo sino de la mente misma del hombre.

Deleuze (1.996) al igual que Foucault exhorta a pensar que *“Lo que más falta nos hace es creer en el mundo, así como suscitar acontecimientos, aunque sean mínimos, que escapen al control, hacer nacer nuevos espacio-tiempos, aunque su superficie o su volumen sean reducidos... La capacidad de resistencia o, al contrario, la sumisión a un control, se deciden en el curso de cada tentativa”* (p.251).

Según Núñez García (2.009) la sociedad de control emerge alrededor de la década de los 50 con la expansión de los fenómenos de globalización y mundialización, en continuidad con Deleuze estos aspectos son ampliamente ilustrados por Negri y Hard (2.000) en el “Imperio” y Guattari (2.004) en “Plan sobre el planeta: Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares”.

Negri y Hard (2.000) describen que en las sociedades de control el poder es ejercido por medio de máquinas que, directamente, organizan las mentes y los cuerpos, se da una intensificación y generalización de los aparatos normalizadores del disciplinamiento, que animan internamente las prácticas comunes y cotidianas, este control se extiende por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales, por medio de redes flexibles y fluctuantes. Para ilustrar esta dinámica los autores definen el término biopoder, de la siguiente forma:

“El biopoder es una forma de poder que regula la vida social desde su interior, siguiéndola, interpretándola, absorbiéndola y rearticulándola. El poder puede lograr un comando efectivo sobre toda la vida de la

población sólo cuando se torna una función integral, vital, que cada individuo incorpora y reactiva con su acuerdo. Como dijo Foucault: "La vida se ha vuelto ahora... un objeto del poder". La más alta función de este poder es infiltrar cada vez más la vida, y su objetivo primario es administrar la vida. El biopoder, pues, se refiere a una situación en la cual el objetivo del poder es la producción y reproducción de la misma vida... Cuando el poder se hace totalmente biopolítico, el conjunto del cuerpo social es apresado por la máquina del poder y desarrollado en su virtualidad... El poder se expresa así como un control que invade las profundidades de las consciencias y de los cuerpos de la población – y que se extiende, al mismo tiempo, a través de la integralidad de las relaciones sociales” (pp.25-26).

De tal manera el *“Biopoder es un concepto que representa la síntesis de la modernidad... dominio capitalista, y, finalmente, eficaz acción comunicativa que implica a las conciencias... el mundo de la vida está encerrado y unido al poder”* (pág. 197). Por consiguiente el imperio como lo denomina Negri y Hardt (2.006) es la nueva figura de la soberanía que *“interpreta el biopoder no simplemente en términos de disciplina, sino cada vez más de control; no simplemente en términos de producción, sino de jerarquía de la organización y de los espacios productivos; ya no simplemente en términos de construcción de nexos sociales, sino a través de continuas tentativas de producción de subjetividad”* (p.211).

Negri (1.992) señala que *“La microfísica se transforma en micropsicología, la dimensión del control se hace interna...”* (p.38). En consecuencia, el sujeto se “hace” según los intereses del “imperio”, el mundo de la vida queda reducido a la condición de medio para obtener el beneficio esperado de los intereses cifrados en lo económico.

En esta misma línea, Guattari (2.004) señala que el capitalismo puede ser definido como un capitalismo mundial integrado caracterizado por el control de toda actividad humana *“El individuo representa los papeles que los medios de comunicación de masas le han soplado. De esta suerte, la subjetividad está modelada por la nacionalidad y, dentro de ésta, por las grandes orientaciones de los medios de comunicación de masas de referencia”* (p.28).

Por consiguiente, Guattari (2.004) sostiene que:

“El capitalismo se apodera de los seres humanos desde su interior. Su alienación por medio de imágenes e ideas no es más que un aspecto de un sistema general de sometimiento de sus modos fundamentales de semiotización, tanto individual como colectivo. Los individuos están «equipados» con modos de percepción o de normalización del deseo al mismo título que las fábricas, las escuelas, los territorios...El capitalismo pretende apoderarse de las cargas de deseo producidas por la especie humana. Se instala en el corazón de los individuos a través del cauce indirecto de la servidumbre maquina” (pp. 95-96).

Las posturas de Deleuze, Negri, Hardt y Guattari sobre la sociedad del control son convergentes sobre una idea central: el control se da desde el interior, la manipulación de la subjetividad humana para crear al sujeto “esperado” y “necesario” a las estrategias de dominación del capitalismo; por ende es un “sujeto” mutilado y desvinculado de su ser mismo y de los otros, esta condición se constituye en una de las consecuencias deshumanizadoras de esta época.

Desde otras perspectivas se reflexiona sobre las diversas formas que asume la sociedad del control, entre ellas, la sociedad del consumo. Las obras de Baudrillard (1.969) y Bauman (2.007) darán cuenta de las lógicas que imperan en la sociedad del consumo con relación a la constitución del sujeto desde la liberación irracional del deseo y la libertad de elegir “condicionada” sobre lo preformado.

Según Baudrillard el capitalismo ha constituido un cambio fundamental en la ecología de la especie humana, los seres humanos no se relacionan cotidianamente tanto con sus semejantes sino principalmente con objetos; las necesidades del sujeto existen porque son necesarias al sistema, y el individuo es un mero mito funcional de la sociedad productivista. Tanto sujetos como objetos son productos de relaciones sociales enmarcados en la conjunción de las estrategias económicas y políticas en el orden productivo, con la manipulación de signos en el orden del consumo. Para Baudrillard (1.969):

“El consumo es... [Una] actividad de manipulación sistemática de los signos... Para volverse objeto de consumo es preciso que el objeto se vuelva signo, es decir, exterior, de alguna manera, a una relación que no hace más que significar... Esta conversión del objeto hacia un status sistemático de signos implica una modificación simultánea de la relación humana, que se convierte en relación de consumo... es la idea de la relación la que se consume en la serie de objetos que la exhibe... hoy en día, todos los deseos, los proyectos, las exigencias, todas las pasiones y todas las relaciones se abstraen (o se materializan) en signos y en objetos para ser comprados y consumidos” (pp.223-225).

En la lógica del consumo el sujeto-consumidor se constituye en *“el individuo [que] es condicionado lentamente a través de este consumo sin tregua, satisfactor (y frustrador), glorioso (y culpabilizador) del cuerpo social por entero”* (p.193). El sujeto en su condición de consumidor *“El consumidor interioriza, en el acto mismo del consumo, la instancia social y sus normas”* (p.199). De forma tal que el sujeto vive al amparo de los signos y en la negación de la realidad, el mundo del sujeto moderno es el mundo del espectáculo y del consumo, y ambos aspectos, que en realidad son uno solo, ponen de manifiesto la pasividad de ese sujeto, y su dependencia y alienación respecto a las necesidades producidas por el desarrollo del capitalismo.

“La alienación contemporánea: los conflictos interiores mismos, las “fuerzas profundas”, están movilizadas y alienadas en el proceso de consumo tal como lo está la fuerza de trabajo en el proceso de producción. Nada ha cambiado, o más bien sí: las restricciones al logro de la persona no se ejercen ya a través de las leyes depresivas, de las normas de obediencia: la censura se ejerce a través de las conductas “libres” (compra, elección, consumo), se interioriza en cierta manera a través de una inversión espontánea, en el disfrute mismo” (p.219).

Un sujeto recluido en un sistema cerrado de signos referidos al consumo, y conectado imaginariamente con la sociedad por medio de imágenes que le relatan lo que allí sucede. Ese sistema de interpretación legitima la pasividad de un sujeto limitado a espectador, cuya única libertad la ejerce a través de la destrucción de los objetos de consumo con los que se relaciona; el individuo de Baudrillard no está liberado más que en el momento en el que utiliza el objeto, aunque esta libertad no

se refiere a la singularidad o totalidad del sujeto, sino a la muy limitada libertad de objetivarse funcionalmente en la sociedad.

Según Baudrillard (1.969) *“Libre para ser uno mismo” significa en realidad: libre de proyectar sus deseos en bienes de producción. “Libre para disfrutar plenamente la vida...” significa: libre para ser irracional y regresivo y, de tal modo, adaptarse a un determinado orden social de producción”* (p. 211). Los objetos con los que cuente para ejercer esa *“libertad”* determinarán el tipo de inclusión del individuo en la sociedad, tanto a nivel estructural como de conciencia; son su principio de diferenciación social (García, 2.008).

De su parte, Bauman (2.007) apunta que aunque el consumo ha existido desde siempre,

“Miles de años después se produjo un punto de quiebre que merecería el nombre de “revolución consumista”, con el paso del consumo al “consumismo”, cuando el consumo, como señala Colin Campell, se torna “principalmente importante por no decir central” en la vida de la mayoría de las personas, “el propósito mismo de su existencia”, un momento en que “nuestra capacidad de querer, de desear, y de anhelar, y en especial nuestra capacidad de experimentar esas emociones repetidamente, es el fundamento de toda la economía” de las relaciones humanas” (p. 44).

Por consiguiente para Bauman (2.007) consumir *“significa invertir en la propia pertenencia a la sociedad, lo que en una sociedad de consumidores se traduce como “ser vendible”, adquirir las cualidades que el mercado demanda o reconvertir las que ya se tienen en productos de demanda futura... consumir es invertir en todo aquello que hace al “valor social” y la autoestima individuales...los miembros de una sociedad de consumidores son ellos mismos bienes de consumo”* (p.83).

Sin embargo apunta que *“el rasgo constitutivo de la sociedad de consumo y de su cultura consumista no es, sin embargo, el consumo como tal; ni siquiera el elevado y cada vez más creciente volumen de consumo. Lo que diferencia a los*

miembros de la sociedad de consumo de sus antepasados es la emancipación del consumo de la antigua instrumentalidad que solía marcar sus límites: la desaparición de las “normas” y la nueva plasticidad de las “necesidades” que liberan al consumo de trabas funcionales y lo exoneran de la necesidad de justificarse en otros términos que su capacidad de reportar placer” (p. 225).

De tal manera, *“El marco existencial que conocemos como “sociedad de consumidores” se caracteriza por refundar las relaciones interhumanas a imagen y semejanza de las relaciones que se establecen entre consumidores y objetos de consumo” (p. 24).*

En esta sociedad el sujeto deviene consumidor, Bauman (2.007) señala que *“para ser consumidor, primero hay que ser producto. Antes de consumir hay que convertirse en producto, y es esa transformación la que regula la entrada al mundo del consumo” ” (p.96).*

“En la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto, y nadie puede preservar su carácter de sujeto si no se ocupa de resucitar, revivir y realimentar a perpetuidad en sí mismo las cualidades y habilidades que se exigen en todo producto de consumo. La “subjetividad” del “sujeto”, o sea su carácter de tal y todo aquello que esa subjetividad le permite lograr, está abocada plenamente a la interminable tarea de ser y seguir siendo artículo vendible. La característica más prominente de la sociedad de consumidores es su capacidad de transformar a los consumidores en productos consumibles” (pp.25-26).

Las reglas del mercado: desechar y reemplazar, se transpolan a las relaciones humanas, se desvanece toda responsabilidad ética hacía el otro. En esta sociedad predomina: el valor de la felicidad instantánea y perfecta, el tiempo presente “aquí y ahora”, el perpetuo fallo en la satisfacción de los deseos y necesidades insaciables, la irracionalidad movida por la emoción, la velocidad del aprendizaje emparejada con la velocidad del olvido; en otras palabras, *“el síndrome consumista es velocidad, exceso y desperdicio” (p.120).*

“Los conceptos de responsabilidad y elección responsable, antes pertenecientes al campo semántico de la responsabilidad ética y la preocupación moral por el Otro, han cambiado o se han mudado al ámbito de la autorrealización... En ese proceso, “el Otro”, en tanto disparador, blanco y medida de una responsabilidad reconocida, asumida y satisfecha, ha desaparecido por completo del campo visual, empujado o eclipsado por el propio yo de los actores. “Responsabilidad” significa hoy y ante todo responsabilidad del sí mismo..., mientras que las “elecciones responsables” no son más que los movimientos necesarios para servir a los intereses y satisfacer los deseos del yo... [Se da el] reemplazo de la responsabilidad por los otros por la responsabilidad por uno mismo y ante uno mismo” (pp.127-128).

A este punto es de anotar que tanto Baudrillard como Bauman señalan el consumo como elemento central en la constitución del sujeto como individuo, consumo mediado por una “libertad” condicionada y preformada, y pérdida de vínculos con los semejantes. Postura ratificada por García Canclíni (2.004) cuando se introduce en el actual debate en relación a la dilución del sujeto, la fragmentación del yo, las dificultades de configurar la identidad, el protagonismo del ego, ante lo cual propone el concepto de sujetos simulados, argumenta que la deconstrucción de la subjetividad se da a partir de dos medios, de una parte los procedimientos genéticos, y de otra los procesos sociocomunicacionales, que orquestan finalmente la invención y simulación de los sujetos.

En la transición de la sociedad disciplinar a la sociedad del control, los procesos de constitución del sujeto se transforman, o más bien se extienden del cuerpo disciplinado al cuerpo y mente controlados; y de la racionalidad cartesiana a la irracionalidad pulsional.

En relación a este último aspecto, Lacan plantea la existencia de un sujeto dividido por su propio discurso, ya que el discurso es del registro del inconsciente estructurado en forma de lenguaje conformado por significantes y significados, inconsciente no accesible a la razón. Parafraseando a Sáenz (2.010) un significante “es lo que representa un sujeto para otro significante”, y el sujeto mismo es un significante más dentro de ese conjunto de significantes. Tal concepto de sujeto entra

a cuestionar el tipo de racionalidad que introduce la ciencia, y de la concepción del sujeto que ésta esconde, un sujeto autónomo, consciente de sí mismo, completo, individual (literalmente, no dividido), donde la razón y el ser coinciden, cuando realmente no es así.

Este es el panorama conformado por los procesos constitutivos e interdependientes entre sociedad y sujeto, una sociedad donde prevalece el consumo y un sujeto escindido preso de la irracionalidad, tales aspectos se constituyen en imperativos éticos y políticos en los procesos de formación avanzada en educación llamados a propiciar condiciones de desarrollo social en pro de la preservación de una vida humana digna y auténtica.

De otra parte, se alude a la constitución del sujeto/doctorando en la institución universitaria; por consiguiente, cabe cuestionarse sobre los efectos que la transición entre la sociedad disciplinar y la sociedad de control tiene sobre las prácticas doctorales, pues así como el tipo de condiciones sociales inciden en la constitución del sujeto igualmente inciden en la constitución de las dinámicas institucionales productoras de subjetividad.

Dado lo anterior, en las dinámicas constitutivas del escenario universitario donde se inscribe el sujeto se superponen elementos de sociedades disciplinares y del control; las prácticas administrativas y académicas se constituyen en un mosaico, por una parte, se inscriben en la sociedad del control propia de los mecanismos legales estandarizadores y homogenizadores globalizadores del capitalismo que exaltan el discurso de la calidad y las competencias propio de la actual universidad corporativa; y por otra parte, especialmente en las prácticas académicas predominan rasgos distintivos de las sociedades disciplinares, dada la estructura panóptica que adopta la universidad por medio de la organización en facultades y su finalidad reguladora del cuerpo y mente de sus agentes: administrativos, docentes y estudiantes.

En este orden de ideas, Deleuze (1.996) señala que las instituciones propias de la sociedad disciplinar entran en crisis dada la penetración en las mismas de las dinámicas propias de la sociedad de control, sugiere que *“seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis... Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia...Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero–estudiante de secundaria o sobre el directivo–universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. En un régimen de control, nada se termina nunca”* (pp.248)

Desde esta perspectiva Deleuze (1.996) insta a profundizar en el conocimiento de los mecanismos de control que se instalan en el sistema escolar y en las acciones de formación, y que progresivamente se extiende a medida que se amplía la presencia de la empresa en las instituciones educativas.

Aunque Deleuze advierte sobre la crisis institucional, la universidad tiende a perpetuar su papel reproductivo en el orden de lo social y del saber legitimado. Tal condición es ilustrada por Foucault, Bourdieu y Lacan.

En primera medida, Foucault (1.992) sostiene que la superación por parte de la universidad de sus rasgos disciplinares es una tarea compleja, puesto que *“La universidad representa el aparato institucional a través del que la sociedad aseguraba su reproducción... Preguntáis que haría falta para romper el ciclo de la reproducción social del sistema... La institución universitaria posee todavía vigorosos mecanismos de defensa. Sigue siendo capaz de integrar muchas cosas, y de eliminar los cuerpos extraños inasimilables”* (pp.38-39)

De su parte, Bourdieu (1.988) señala con relación a la acción pedagógica propia de la institución educativa:

“El sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases (reproducción social)” (p.95).

Esta reproducción tiene lugar en la acción pedagógica encargada de reproducir la cultura dominante mediante el monopolio de la violencia simbólica legítima, ya que se imponen significados elegidos arbitrariamente por un grupo en particular. La reproducción se ve garantizada gracias a la conformación del habitus, *“un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP –Acción pedagógica- y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada... El habitus [opera] como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (pp.72-73).*

Consecuentemente, en la estructura del campo universitario se reproduce el campo del poder cuya estructura contribuye a reproducir por su propia acción de selección e inculcación, *“el capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes, como todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo... ese poder sobre las instancias de reproducción del cuerpo universitario asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria, suerte” (Bourdieu, 2.008, p.114).* Dado lo anterior, Bourdieu (2.008) puntualiza que los agentes educativos se abandonan a las disposiciones que les son inculcadas, con lo cual se producen indefinidamente las condiciones de reproducción de las instituciones.

De otro lado, Lacan (1.992) viene a plantear que en la universidad circula el discurso universitario como equivalente a la modernización del discurso del amo, en

este caso el lugar del amo es ocupado por el saber cuándo se transmite como ciencia hegemónica positiva concebida ella como metarrelato. Desagregando la idea, se trata según Lacan en observar que el discurso universitario es quien simula el aprendizaje y, quien adviene en el lugar dominante es el saber cómo pensamiento único; por lo tanto la estructura del discurso universitario alienta la posibilidad de un saber absoluto, de un puro saber, sostenido desde el imperativo del significante amo de saber más y más. El amo ocupa el lugar dominante de la ilusión de mantenerse idéntico a sí mismo, es un significante con sentido absoluto.

De tal manera, que en la estructura del discurso universitario, la verdad eludida, la verdad desconocida, en donde el sujeto dividido ocupa el lugar de la verdad reprimida, el sujeto es expulsado producido casi como resto de la estructura universitaria. En el discurso del amo el sujeto queda enmascarado, porque la verdad no se dice: en el discurso de la universidad, el sujeto queda en el lugar de lo que el discurso universitario produce, sujetos hablantes, presas de la trama del lenguaje, que sólo advienen a la calidad de sujeto en los momentos en que el discurso universitario tropieza (Bicecci, 1.993).

De otra parte, Vélez, Arellano y Martínez (2.002) indican que la sociedad es productora de sujetos y los sujetos producen sociedad pero en este doble agenciamiento las instituciones educativas y especialmente las universidades tienden en sus prácticas a priorizar la función reproductora de lo educativo por la de resistencia a la innovación, dicho de otra forma:

“Las instituciones universitarias, en sus prácticas, propenden más a la conservación del conocimiento que a la generación de nuevo saber... la universidad, como convidada de piedra y aliada de estos estatus, transmiten pasivamente las maquinarias instituidas, según el reflejo de lo que la ciencia autoriza como saber posible de ser enseñado... el ser y el deber ser de la misión universitaria está encadenada a la influencia de los movimientos y flujos científicos. Una rápida mirada permite constatar que la escuela de transmisión cultural es fiel réplica de los axiomas del paradigma positivo y el conocimiento generado considerados desde la infalibilidad” (p.63)

Ahora, siendo ésta la situación que vive la universidad en el contexto social en “transito” entre sociedad disciplinar y sociedad del control, cuál es la incidencia que tiene su carácter de reproducción social y validación del saber académico sobre la constitución del sujeto de la educación. El escenario universitario se constituye en espacio de socialización del sujeto de la educación, sin embargo es un escenario limitado pues centra su acción en la transmisión de saberes absolutos.

Desde la sociedad del control, la educación atraviesa por dinámicas de instrumentalización propias de la herencia del capitalismo racionalista de la modernidad, la sociedad del consumo y del conocimiento, ante las cuales emerge con fuerza la necesidad de reaccionar frente a esta condición retratada en palabras de Arellano Duque (2.005):

“Por ello, la educación que recibe sus ordenes y acepta los modos y las metas que el poder le impone, ejerce sistemáticamente la devastación simbólica y la esterilización del suelo primigenio desde donde el humano puede aprender, ver reflejada, la posibilidad de su diferencia y de su especificidad, fomentando así la división y separación que crea la profunda soledad en la que se instala el automatismo que le es consecuente” (p.103)

Estas lógicas de la educación actual tienen sus efectos depredadores sobre la constitución del sujeto y su posicionamiento como pensadores autónomos. Este proceso final de des-subjetivación y eliminación tiene lugar en las prácticas educativas universitarias y en todos sus niveles: reproducen, repiten, replican, la estructura social dominante de carácter hegemónico que su modelo de ilustración y racionalidad céntrica le han determinado.

Los efectos en el sujeto confirman en los discursos domesticados que ellos reflejan (estudiantes y docentes) la escisión e instrumentalización de su singularidad tanto desde su dimensión intrapersonal como desde su dimensión interpersonal; de tal forma que en el intra prevalece la escisión entre lo cognitivo, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo político, entre otros; y en lo inter se evidencia la ruptura entre el yo y el otro-lo otro.

Un ejemplo de tal estado de cosas, se encuentra en el actual discurso de la formación por competencias que ya ha permeado los escenarios educativos universitarios de alto nivel, que entra a ratificar esta sujeción. El énfasis de la formación está puesto en la adquisición de competencias específicas propias del campo disciplinar y competencias generales, éstas le facilitan a la persona desempeñarse exitosamente en ambientes estimulantes con adecuada comunicación y trabajo en equipo, olvidando que el contexto de devastación de los sujetos y del ambiente, da cuenta de que esta forma de concebir el desarrollo y la construcción de sujetos comerciales en el modelo de progreso hace ya varias décadas mostró su quiebre y su fracaso para la vida humana en condiciones de dignidad, calidad de vida y supervivencia equitativa.

La escisión interna del ser humano y la ruptura externa se refuerzan mutuamente, esta es la esencia de este presente en estos tiempos de incertidumbre; es decir, la muerte de la vida del ser humano total y holística, en su lugar está el ser humano fragmentado, dividido, anulado; condición del ser consecuencia de la cultura del patriarcado enunciada por Arellano Duque (2.005), y que por cierto resulta muy útil y necesario a los intereses colonizadores del poder hegemónico y ante los cuales las universidades no reaccionan como debieran provocando un pensamiento reflexivo y de sospecha por los saberes que los escinden y silencian.

Tal estado del sujeto silenciado por la academia tradicional y de la educación disciplinar exclusivamente ilustrada implica una crítica contundente sobre este doble ejercicio de reconocimiento tanto de lo existente (estado de la cuestión) como de lo fundante de este paradigma, modelo de formación y su supervivencia.

Si bien es cierto no se trata de que las universidades formen un sujeto, pues este ya se encuentra constituido en su estructura, deseo, historia y jurídica como adulto, si juega un papel importante en el disciplinamiento de la mente y de la práctica laboral de sus estudiantes pues es una intermediaria entre el entrenamiento y la ocupación que el contexto socioeconómico particular determina.

El sujeto ya viene formado, de aquí la importancia de plantear la constitución de un sujeto de la educación con capacidad para reflexionar y agenciar transformaciones en sus dinámicas universitarias para recuperar su estatus de sujeto y por ende de ser “*humano pensante*”.

De otra parte, no se puede ser ingenuo en el papel que la universidad desempeña y especialmente en la actualidad. Por ello es pertinente identificar las condiciones que estructuran las dinámicas propias de la educación universitaria contemporánea, pues de éstas dependen en parte las exigencias que el sistema educativo superior le impone a la constitución del sujeto educativo que recibe como participante de un doctorado en el ámbito educativo.

Ante este panorama emergen interrogantes como ¿Qué papel juegan las universidades en estos intentos de retener los valores de una sociedad y una pedagogía heredera de las sociedades disciplinares, cuando la sociedad de control y del consumo es mucho mas sugestiva y seductora por sus atributos comerciales que el saber? ¿Cuál es el sujeto de la educación contemporánea en la formación avanzada en educación en Colombia? ¿Qué postura adoptan los programas de formación avanzada en Educación frente a la constitución del sujeto?

A partir de este recorrido entre sujeto, sociedad e institución universitaria, es innegable que se requiere el agenciamiento de procesos de formación avanzada en educación que propendan por una educación capaz...

“Del desaprendizaje y la desobediencia; desaprender cotidianidades interiorizadas culturalmente que enajenan el espíritu humano y todas sus potencialidades de creatividad, desaprender la cultura de la obediencia, pues parte del problema radica en la internalización de la obediencia. Desobedecer el autoritarismo, el verticalismo, la sumisión. Promover rupturas para que emerja el sujeto revolucionante, pues el giro tiene que ir dentro a fuera. Este desaprender se efectúa desde una

triple reforma: sensibilidad, conocimiento y pensamiento” (Mejía Escobar, 2.010).

Sociedad del conocimiento: contexto de la formación doctoral en educación

Una vez establecidas las bases de la constitución del sujeto en la sociedad y en el mundo universitario, se avanza hacia el segundo trayecto donde se pasa a identificar lo propio a la sociedad del conocimiento donde se inscriben los procesos de formación doctoral en educación.

Dado que la producción de conocimiento en la formación doctoral es requisito indispensable, no es descabellado suponer que los doctorados son representantes de la sociedad del control y por ende herederos de la sociedad del conocimiento; para el caso en cuestión, se hace referencia al conocimiento que se produce desde los doctorados en el campo educativo. Siendo este el énfasis, resulta pertinente entrar en consideración de dos aspectos: uno, la lógica de producción del conocimiento de este tipo de sociedad ¿cómo se produce este conocimiento inmerso en una sociedad del conocimiento?; y dos, qué demandas se dan en torno a la producción del conocimiento en el campo educativo, en otras palabras, ¿cuáles son los conocimientos necesarios?

En las lógicas que inciden en la producción de conocimiento en los procesos de formación doctoral se contemplan la relación dada entre sociedad del control y sociedad del conocimiento mediada por la sociedad del consumo. La sociedad de control, como se anotó con anterioridad, expande su dominio hegemónico por medio de una de sus formas, la sociedad de consumo; ésta a su vez es subsidiaria de la sociedad del conocimiento, puesto que el consumo implica cada vez mayores avances en el conocimiento del orden científico-tecnológico.

En este sentido, las implicaciones sobre las lógicas de producción del conocimiento tocan, por una parte, con la obsolescencia del conocimiento dada la velocidad con que se produce; y por otra, con el impacto de la tecnología comunicacional en la producción del conocimiento.

Sobre la velocidad propia de esta época y sus efectos en la producción de conocimiento, Virilio (2.003) puntualiza que con la velocidad viene *“La interrupción de la vida consciente... En efecto, se trata de limitar al máximo el tiempo de intervención consciente del sujeto, a punto tal, que el cuerpo parecerá actuar por sí solo, sin el auxilio de la reflexión”* (p.103).

Ya que la velocidad inhibe esta capacidad de reflexionar, vale la pena entonces plantear bajo tales condiciones, cómo se posibilita la construcción de conocimiento, un conocimiento que es válido en el instante de su emergencia, pero obsoleto al poco tiempo, porque las condiciones y requerimientos contextuales han cambiado y por ende cambia la demanda de conocimiento, especialmente aquel relacionado con la ciencia y la tecnología.

En este orden de ideas, Virilio (2.003) continua diciendo que *“La realidad de la información está contenida en su totalidad en su velocidad de propagación y, en consecuencia, la información... nunca es otra cosa que “la designación del estado asumido por un fenómeno en un momento dado”...el ciberespacio o, más exactamente, el “espacio-tiempo cibernético”, surgirá de esa comprobación... la información sólo tiene valor por la rapidez de su difusión, más aún, ¡la velocidad es la información misma!”* (pp.150-151). Pues en estos tiempos, *“la información es prácticamente la única mercancía que ya no vale nada al cabo de veinticuatro horas”* (p.59).

En cuanto a los impactos de la tecnología comunicacional en la producción de conocimiento se encuentran: las relaciones dadas entre la imagen y la escritura, las

características de la información, y las capacidades que implica su manejo para quienes se dedican a la producción de conocimiento, como los doctores.

Frente a las incidencias de la imagen y lo audiovisual en relación con lo escritural, ya Virilio (1.997) anotaba esta condición al plantear que *“el escrito corre el riesgo de desaparecer detrás de los multimedia”* (p. 27). Por consiguiente propone,

“Recuperar la lengua. La salvación nos llegará por la escritura y por el lenguaje. Si reestructuramos la lengua podremos resistir. Si no, corremos el riesgo de perder la lengua y la escritura... Si nuestras sociedades continúan encaminándose hacia una individualidad solitaria... no habrá resistencia posible” (p.88)

Por su parte, McLuhan (1.974) señala que *“La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio, exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos... Este desafío ha destruido el monopolio de libros como ayuda a la enseñanza y ha derribado los propios muros de las aulas... Hoy empezamos a darnos cuenta de que los nuevos medios no son simplemente una gimnasia mecánica para crear mundos de ilusión, sino nuevos lenguajes”* (p.236).

Además, Levy (2.007) con respecto a las características de la información sostiene que *“los sistemas educativos están hoy en día sometidos a nuevas presiones de cantidad, de diversidad y de velocidad de evolución de los saberes”* (p.141), ya que la amplia difusión que han recibido las tecnologías digitales conllevan a una *“mutación de la relación con el saber”* (p.143). Este autor continua señalando que *“debemos construir los nuevos modelos del espacio de los conocimientos (...) debemos en adelante preferir la imagen de espacios de conocimientos emergentes, abiertos, continuos, en flujos, no lineales, que se organizan según los objetivos o los contextos y sobre los cuales cada uno ocupa una posición singular y evolutiva.”* (p.130). Concluye diciendo que *“el conocimiento ha pasado definitivamente al lado de lo intotalizable, de lo indominable”* (p.133).

Este vertiginoso y cambiante mundo informacional exige del doctorando el manejo de los dispositivos tecnológicos que le son propios; tal condición le procura el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas al interactuar con estas nuevas herramientas.

En este nivel formacional se trata, más que de acceder a la información de poner en relación dicha información, Pérez Moreno (s.f) al señalar la nueva forma de relación con la información y el conocimiento sugiere que *“en esta nueva fase no es suficiente con tener acceso o poseer información, es necesario saber hacer un uso adecuado de esa información en la resolución de problemas o situaciones reales. Es decir tener la capacidad de transformar y transferir en conocimiento esa información inicial dentro de espacios de tiempo y situaciones muy concretas”* (p.4). Así, estas nuevas demandas cognitivas propenden por el desarrollo de otras nuevas habilidades.

De otra parte, una prioridad ante las demandas de conocimiento en el campo educativo es del orden de lo social, pues requiere atención todos los aspectos relacionados con la progresiva ruptura del tejido social que se ha dado en el tránsito hacia la sociedad del control; y además la emergencia de los riesgos que en el planeta genera el crecimiento sin medida del conocimiento científico-tecnológico, que es sobre el cual se invierte los recursos destinados a investigación; riesgos que no está demás anotar que son minimizados en los discursos oficiales, por ejemplo UNESCO (2.005) afirma:

“La nueva índole de los peligros que nos amenazan no se debe tanto a su envergadura como a su imbricación y a la complejidad de los dispositivos necesarios para hacerles frente. Ahora bien, cabe preguntarse si las sociedades del conocimiento no constituyen precisamente uno de los medios más eficaces para afrontar esa nueva complejidad. Cabe preguntarse también si el conocimiento no puede... disminuir la incertidumbre y hacer que podamos dominar los riesgos. Esta promesa de un conocimiento que es fuente de liberación y autonomía está inscrita en la Constitución de la UNESCO” (p.147).

Tal condición supone profundizar en las comprensiones epistemológicas sobre las consecuencias, en términos de humanidad-vida, acerca de la servidumbre de la sociedad del conocimiento al consumo. De allí la importancia de relacionar la pertinencia del conocimiento que se produce en educación desde su incidencia en el desarrollo social.

Un marco comprensivo con respecto a la progresiva ruptura del tejido social lo proporcionan Bauman, Tourine, Bilbeny y Mejía, coinciden al señalar la pérdida de los vínculos entre semejantes como efecto de los cambios sociales producidos con el advenimiento de la sociedad del consumo, sociedad del conocimiento, sociedad digital.

Bauman (2.004) señala el paso de una modernidad sólida a una modernidad líquida que se da con la disolución de *“los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos”* (p.13). Así, los modelos y estructuras sociales ya no perduran lo suficiente como para enraizarse, se vive bajo el imperio de la caducidad y la seducción en el que el verdadero *«Estado»* es el dinero.

La modernidad líquida está dominada por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes. La incertidumbre en que se vive se corresponde a transformaciones como el debilitamiento de los sistemas de seguridad que protegían al individuo y la renuncia a la planificación de largo plazo: el olvido y el desarraigo afectivo se presentan como condición del éxito. Esta nueva (in)sensibilidad exige a los individuos flexibilidad, fragmentación y compartimentación de intereses y afectos, se debe estar siempre bien dispuesto a cambiar de tácticas, a abandonar compromisos y lealtades. Se refiere al miedo a establecer relaciones duraderas y a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan. Muestra cómo la esfera comercial lo impregna todo, que las relaciones se miden en términos de costo y beneficio de liquidez en el estricto sentido financiero (Vásquez Rocca, 2.008)

En la sociedad de consumidores, que para Bauman (2.007) representa la sociedad líquida, el individuo y su opción para elegir prevalece sobre la condición de grupo, ahora existe la multitud...

“La sociedad de consumidores tiende a romper los grupos, a hacerlos frágiles y divisibles, y favorecer en cambio la rápida formación de multitudes, como también su rápida disgregación. El consumo es una acción solitaria... ningún vínculo duradero nace de la actividad de consumir. Los lazos que logran establecerse durante las actividades del consumo pueden o no sobrevivir. Son capaces de reunir a la multitud mientras perdure determinado impulso o movimiento” (p.109).

De otra parte, la sociedad actual está caracterizada por la desocialización en términos de Touraine, donde se diluyen los vínculos, donde pierde fuerza el potencial transformador del ser humano. Tal condición es referida por Touraine (1.997) bajo la acepción de “*desmodernización*”, comprendida como la disociación entre economía y culturas, y la degradación de la una y de la otra, que es su consecuencia directa.

De igual manera, describe sus dos aspectos principales y complementarios; por un lado, la “*desinstitucionalización*” entendida como debilitamiento o desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales; y por otro lado, la “*desocialización*” entendida como la desaparición de los papeles, normas y valores sociales con los que se construía el mundo vivido por el ser humano. Tales aspectos conllevan a la ruptura entre el sistema y el actor, en otras palabras, entre el mundo exterior y el mundo interior (Touraine, 1.997).

Mejía Escobar (2.010) señala que la condición que prevalece en la sociedad contemporánea tiene que ver con la indiferencia, la intolerancia, esta condición social es retratada por Norbet (1.997) quien se refiere a tres aspectos de la sociedad de hoy: Alogía, ausencia de pensamiento, incapacidad de juzgar; apraxis, incapacidad para la acción; y anestesia, clausura de la sensibilidad.

“Un problema de la política es hoy la apraxia, que está entre las causas del apoliticismo y consiste en la crisis de los modos de hacer política

basados en el modelo del “paso a la acción”. Por otra parte, uno de los principales problemas de la ética es hoy el que proviene, contrariamente, de la dificultad de seguir el modelo del “pararse a pensar”. Puede ser llamado Alogía o ausencia de pensamiento [...] falta de disposición para usar la propia inteligencia y sentir sus posibles contradicciones. Es el fenómeno que se esconde tras la característica “amoralidad” de los individuos antisociales [...] En muchos casos esta conducta amoral presenta en sus orígenes una carencia o inmadurez emocional y sensitiva del sujeto. Y éste es el fenómeno, la anestesia o clausura de la sensibilidad, que una cultura muy baja en interacción directa podría acabar desarrollando como nuevo factor de crisis, tanto de la ética como de la política” (p.29-30)

Además Beck (1.998) presenta en detalle lo que ha denominado “sociedad del riesgo” que se origina en el avance del capitalismo, señala las consecuencias derivadas del progreso lineal del sistema industrial, que a lo largo de la historia ha estado a cargo del dominio y control de la naturaleza, más ahora que predomina el consumo y por ende se amplifica la dependencia sobre ésta, *“el reverso de la naturaleza socializada es la socialización de las destrucciones de la naturaleza, su transformación en amenazas sociales, económicas y políticas del sistema de la sociedad mundial superindustrializada”* (p.13).

Con los riesgos se pierde el control mismo que origino este estado de cosas, *“los riesgos proclaman lo que no se debe hacer, pero no lo que hay que hacer. Con ellos dominan los imperativos de evitación. Quien proyecta el mundo como riesgo, en último término, se muestra incapacitado para la acción... El avance e incremento del propósito de control, invierte al control mismo en la aparición de su contrario”* (Beriain, 2.007, p.214).

Según Beck (1.998) el riesgo se intensifica dado el desarrollo científico y tecnológico, desde esta perspectiva *“la ciencia... ya no resulta sólo ser fuente de solución de problemas sino que también a su vez es fuente que origina problemas. En la práctica y en la opinión pública, las ciencias se enfrentan, junto al balance de sus éxitos, al balance de sus fracasos y cada vez más al examen de sus promesas incumplidas”* (p. 204).

Para Beck los riesgos se traducen en oportunidades de mercado, de una parte emergen los afectados del riesgo y de otro los beneficiarios del mismo. *“De una manera similar crece el significado social y político del saber, y por tanto el poder sobre los medios que lo configuran (la ciencia y la investigación) y lo difunden (los medios de comunicación de masas). En este sentido la sociedad del riesgo también es la sociedad de la ciencia, de los medios y de la información. En ella se abren así nuevos contrastes entre quienes producen las definiciones del riesgo y quienes las consumen”* (p.53).

En esta línea se encuentran los planteamientos de Fitoussi y Rosanvallon (2.003) quienes advierten sobre el creciente miedo en la sociedad, afirman que *“si [los países] continúa enriqueciéndose globalmente mientras crece la fractura social, es sin duda, porque hemos entrado en una nueva era de las desigualdades, aceptada por algunos con mayor o menor cinismo”* (p.23). Proponen que *“El principal peligro que acecha a [esta] sociedad... parece amenazar la existencia del hecho nacional, erosionar el vínculo social y disolver la comunidad cívica. El sentimiento de inseguridad e incertidumbre es así, sin duda, el fruto de la globalización económica y de la individualización sociológica, nacidas del cumplimiento mismo del programa moderno”* (p.13). Establecen que,

“Ninguna estructura es ya absolutamente coaccionante (debilitamiento de las normas) ni satisfactoria (achatación de las diferencias)... Los comportamientos se vuelven “oportunistas”: cada uno ajusta su conducta de acuerdo con las circunstancias... Se trata de un fenómeno que ha sido particularmente observado en el dominio del consumo” (pp.29-30)

Tal ausencia de cohesión es atribuida por los autores, a una doble crisis: la crisis del orden estructural y la crisis de orden antropológico, la primera se debe a la falla de las instituciones que hacen funcionar el vínculo social y la solidaridad, y la segunda tiene que ver con las crisis que acarrea el individualismo moderno; ambas crisis terminan reforzándose mutuamente, pues el malestar contemporáneo se ve exacerbadado dado la falta de credibilidad en las instituciones.

Tal situación igualmente es retomada en los análisis de Kliksberg (1.999), en sus palabras:

“Si los valores dominantes se concentran en el individualismo, la indiferencia frente al destino del otro, la falta de responsabilidad colectiva, el desinterés por el bienestar general, la búsqueda del enriquecimiento personal como valor central, el consumismo y otros semejantes, cabe esperar que las conductas consiguientes debiliten seriamente el tejido social y conduzcan a todo orden de efectos regresivos: desde fuertes inequidades económicas que, según indican múltiples investigaciones, generan poderosas trabas a un desarrollo económico sostenido, hasta descensos en la cohesión social que pueden, incluso, afectar la esperanza de vida media” (pp. 99-100)

Sin embargo, ante tal estado de cosas, apuesta por el fortalecimiento del capital social desde la cultura para agenciar procesos de desarrollo. Aunque no hay consenso sobre el término, este autor retoma los planteamientos de Putman (1994) quien considera el capital social conformado por *“el grado de confianza existente entre los actores sociales de una sociedad, las normas de comportamiento cívico practicadas, y nivel de asociatividad que la caracteriza. Estos elementos con evidenciadores de la riqueza y fortaleza del tejido social interno de una sociedad”* (p.9). Kliksberg propone que estos factores están relacionados directamente con el desarrollo económico. Tales planteamientos de este autor ponen de manifiesto el vínculo entre el desarrollo social y el desarrollo económico.

En esta perspectiva rescata el papel de la cultura en la generación de capital social, sugiere la complementariedad de ambos aspectos, aunque se corre el riesgo de desconocer su potencial en la generación de desarrollo económico y social, desde una perspectiva optimista sugiere que,

“El capital social y la cultura pueden ser palancas formidables de desarrollo si se crean las condiciones adecuadas. Su desconocimiento o destrucción, por el contrario, dificulta enormemente el camino... En definitiva, movilizar el capital social y la cultura como agentes activos del desarrollo económico y social no constituye por sí sola una propuesta utópica; es viable y da resultados efectivos” (Kliksberg, 1.999, pp. 90-97)

Estos referentes configuran el panorama sobre el cual el doctorando en educación se ha de preguntar por la finalidad y más aún sobre las prioridades a tener en cuenta en la producción de conocimiento pertinente tanto para el desarrollo social como para la preservación de la vida misma.

Dado estos planteamientos en la construcción de conocimiento en los doctorados en educación ha de prevalecer una mirada inter, multi y transdisciplinaria que aborden nuevos campos temáticos, que como quedo ampliamente establecido apuntan a todos los aspectos atinentes a lo social.

Por tanto, no puede renunciar a promover la construcción de capital social con el saber en la región latinoamericana, pues circulan en nuestros contextos formas diversas de afiliarnos al saber y a la vida en comunidad. Con ello se busca poder hacer visible lo que aún no se ha perdido que es la recuperación del ser social, contrarrestando la ruptura del tejido social dado actualmente.

Sujeto/doctorando como sujeto/pensante

Se desarrolla un tercer trayecto que recopila las reflexiones en torno a la configuración del doctorando como un sujeto pensante, siendo este el reto de tal nivel de formación, especialmente en educación: El doctorando en su carácter de sujeto pensante frente a su misión como constructor de conocimiento, que ha de ser fuente del desarrollo social. En este punto hay que considerar que la condición de sujeto pensante implica una triple reforma *“reforma del pensamiento, reforma del conocimiento y reforma de la sensibilidad humana”* (Cardona González, Gestión del conocimiento, 2.011); éstas se encuentran estrechamente relacionadas y por ende se afectan mutuamente pues son inseparables en el proceso de constitución de este sujeto “pensante”.

Tal postura pone de presente la constitución del doctorando desde su ser humano multidimensional inscrito en una sociedad igualmente multidimensional; según Morín (2.000), *“el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...”* (p.42). Esta multidimensionalidad supone la unión de las mismas, al respecto Morín hace referencia al *Complexus*, dice:

“Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad... En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p.42).

Dado lo anterior, vale la pena entrar a considerar dos aspectos. En primer lugar, precisar las demandas que el actual mundo le impone al pensamiento para producir un conocimiento pertinente; y en segundo lugar, esclarecer las relaciones dadas entre conocimiento, sensibilidad y pensamiento.

Con respecto al pensamiento que demanda la época se retoman los planteamientos de Maffesoli (1.997), quien dice:

“Cuando en el seno de la vida social el ambiente de la época tiende a valorar los aspectos estéticos. Resulta claro, en efecto, que la teatralidad cotidiana, las diversas manifestaciones emocionales en medio de las multitudes delirantes, los agrupamientos afectivos en el seno de las pequeñas tribus, los cultos al cuerpo y el retorno de la religiosidad escapan a las instituciones racionales elaboradas durante la modernidad y requieren una postura intelectual que sea capaz de integrar esas nuevas formas de sensibilidad... El discurso que sobre la sociedad, la imagen y lo sensible están estrechamente mezclados. Constituyen el fenómeno mismo de “la inteligencia de lo social”. Y si nos empeñamos en ignorarlos, nos exponemos a no entender nada de los fenómenos de los que acabo de hablar, que ya no se reconocen en las

grandes categorías racionalistas elaboradas a lo largo del último siglo”
(p.171).

Este retorno de la época a “lo sensible” implica un elemento clave para plantear la reforma del pensamiento, el cual ha de trascender la fragmentación impuesta por el predominio de la racionalidad y ganar en su capacidad de sutura y unificación. Su esencia es tender hacia la unión de aquello que está desarticulado, fragmentado y a veces opuesto, en este caso, la razón y la sensibilidad. En convergencia y continuando con Maffesoli (1.997) se tiene que,

“Las explosiones no racionales, de las que la actualidad no anda escasa, pueden ser entendidas como otros tantos síntomas o indicios de la unión de los contrarios, es decir, del hecho de que cada elemento de la vida social afecta a su contrario. Mientras que para el racionalismo “lo tercero queda excluido”, el conocimiento tradicional, la sabiduría popular o sencillamente la experiencia empírica nos enseñan que “siempre se da lo tercero”... la vida es, en sus diversos aspectos, un movimiento perpetuo en el que se expresa la unión de los contrarios”
(p.36)

A partir de lo anterior, tal reforma del pensamiento implica la trascendencia de un pensamiento encerrado en la razón a un “pensamiento con capacidad de sutura”. Deleuze citado por Garavito (1.997) afirma que,

“Guilles Deleuze habla en este sentido de pensamiento nómada y pensamiento domesticado. El pensamiento domesticado es aquel que en realidad “no piensa” en el sentido contemporáneo de pensar. El pensamiento domesticado depende de un modelo, limitándose a reflexionar, a reconocer y a representar bajo ese modelo. Pero pensar no es reflexionar, ni reconocer ni representar. En el pensamiento domesticado hay armonía, ciertamente, pero no hay producción de pensamiento sino incorporación de nuevos elementos a la persistencia de un modelo. Se llama en cambio pensamiento nómada aquel que provoca una violencia original al pensamiento, gracias a la cual el pensamiento abandona el modelo que lo constituye. El modelo del pensar se apoya en una imagen del pensamiento y en consecuencia el pensamiento nómada es una violencia ejercida contra la imagen de pensamiento. Pensar es, siguiendo a Blanchot, alcanzar el afuera, tocar lo impensado del pensamiento y asistir allí al nacimiento del ser del pensar. El resultado de ese ejercicio atlético es la aparición de una

nueva imagen del pensamiento y el abandono de los viejos modelos del pensar. Con ello toda la imagen del mundo resulta a la vez transformada...” (p.193)

En este orden de ideas, el encierro de la razón, finalmente no permite el pensar para que éste exista hay que generar una ruptura frente a la razón, como diría Garavito citando a Blanchot *“la ruptura con Descartes y el clasicismo, el “yo pienso” es aquello de lo que debemos dudar. Solo es posible pensar lo nuevo, dirá Blanchot, y en última instancia sólo es posible pensar actualmente cuando se produce una irrupción del afuera que implica el silenciamiento del cogito cartesiano”* (pp.193-194).

Dado lo anterior, la constitución de un pensamiento con capacidad de sutura ha de propiciar la reforma del conocimiento. En donde, un pensamiento como el propuesto, trasciende al pensamiento centrado en la razón que conduce de un conocimiento de verdades absolutas y cerradas hacia la promoción de un conocimiento dado desde los saberes que emerge de las prácticas, saberes que según Foucault han sido excluidos e invisibilizados por el predominio del conocimiento validado científicamente.

Ya Maffesoli (1.997) advierte sobre los riesgos de un pensamiento centrado en la razón *“la característica esencial del racionalismo es esta manía clasificatoria que quiere que todo entre dentro de una categoría explicativa y totalizadora... Se vuelve una dogmática muerta, seca y paralizada, un cuerpo de doctrinas frías incapaces de captar lo que hace la vida en su desarrollo... El pensamiento se ha complacido en sí mismo”* (pp.37-45).

Tales condiciones del pensamiento tienen sus consecuentes efectos sobre la constitución del conocimiento, al respecto este autor señala que *“cuando el conocimiento se convierte en fin en sí mismo, se vuelve abstracto, y a partir de entonces es gestionado únicamente por sus propias leyes... Muy distinto es el vasto dominio viviente de la sociabilidad... El vitalismo brota por todos los poros de la piel*

social, no puede ser reducido a la unidad de la razón” (pp.62-65). Este pensamiento moderno como deja entrever el autor resulta insuficiente ante las dinámicas de la vida social del cual nace.

De allí que considere superar la visión de un pensamiento centrado en la razón, que llega a la supremacía con Kant (s.f) cuando fundamenta su crítica de la razón pura para diferenciar entre razón (entendimiento) y sensibilidad (intuición) dando prelación a la razón a partir de los conceptos a priori, afirma que *“Ciertos conocimientos abandonan incluso el campo de todas las experiencias posibles y, mediante conceptos para los cuales no puede ser dado en la experiencia ningún objeto correspondiente, parece que amplifican la extensión de nuestros juicios por encima de todos los límites de la experiencia”* (pp.18-19)

En este sentido hace énfasis en una razón instituida desde los conceptos *“que se refieran a priori a objetos... sólo como acciones del pensar puro, que sean, por tanto, conceptos, pero cuyo origen no sea empírico ni estético, nos hacemos de antemano la idea de una ciencia del entendimiento puro y del conocimiento racional”* (p.46)

Kant deja en claro que ambos mundos, razón e intuición, aunque son complementarios deben ir por caminos separados, señala que *“pensamientos sin contenido son vanos, intuiciones sin conceptos son ciegas. Por eso es tan necesario hacerse sensibles los conceptos (es decir, añadirles el objeto en la intuición), como hacerse comprensibles las intuiciones (es decir, traerlas bajo conceptos). Ambas facultades o capacidades no pueden tampoco trocar sus funciones... Sólo de su unión puede originarse conocimiento”* (p.44).

Desde esta perspectiva y retomando los antecedentes expuestos, en palabras de Maffesoli (1.997), un pensamiento con capacidad de sutura se instaura a partir del desarrollo de *“un pensamiento audaz que sea capaz de superar los límites del racionalismo moderno y, al mismo tiempo, de comprender los procesos de*

interacción, de mestizaje, de interdependencia que actúan en las sociedades complejas... toda la vida de nuestras sociedades nos incita a un pensamiento de altura, cuya palabra clave es seguramente la comprensión de la organicidad social” (pp.46-47).

Al igual que la puesta en práctica de un pensamiento holístico que implica una postura intelectual que involucre todas las capacidades del espíritu humano para trascender de *“un saber apolíneo o prometeico... [a] un saber dionisíaco enamorado del mundo tal como se hace ver y tal como se ofrece para vivir” (p.187)*

De esta forma, invita a considerar con detenimiento el proceder del intelectual quien debe,

“Saber encontrar un modus operandi que permita pasar del ámbito de la abstracción al de la imaginación y del sentimiento, o mejor aún, unir lo inteligible a lo sensible... Se trata de saber unir el “formismo”, el establecimiento de grandes marcos de análisis, y la descripción empática de las situaciones concretas dadas... Esta función cognitiva ligada al placer estético es, seguramente, superior a la abstracción del saber conceptual, que es, a fin de cuentas, algo reciente y del que la modernidad ha hecho el fundamento de todo tipo de conocimiento. Sabiendo integrar, desde un punto de vista epistemológico, la experiencia sensible espontánea, que es la marca de la vida cotidiana, el trabajo intelectual podrá volver así a encontrar la interacción de la sensibilidad y de la espiritualidad característica por ejemplo del barroco, y de ese modo alcanzar, a través de la apariencia, la profundidad de las maneras de ser y de las modas de vida postmoderna, que de múltiples formas ponen en juego estados emocionales y “apetitos” pasionales que se apoyan, ampliamente, en la iluminación a través de los sentidos” (pp.269-270).

Una vez esbozado lo particular a aquel conocimiento producido por un pensamiento centrado en la razón, es posible avanzar hacia la comprensión de un conocimiento que emerge a partir de un pensamiento con capacidad de sutura.

Por consiguiente, de un conocimiento centrado en la razón ha de trascenderse hacia un conocimiento que sea capaz de unificar lo separado, que para el caso

corresponde a la unión entre razón y sensibilidad *“de esta manera, la sinergia de la racionalidad y la intuición constituyen un buen antídoto frente a la esclerosis del dogmatismo y puede permitir comprender, en su globalidad, los múltiples aspectos, efervescentes o triviales, del vitalismo social”* (p.186).

Maffesoli considera frente al conocimiento esta relación de complementariedad, como bien deja ver cuando afirma que *“el conocimiento analítico es, si no sustituido, al menos completado por la intuición”* (p.177). Intelecto y sensibilidad siempre están unidos.

De otra parte, este tipo de conocimiento constituido desde un pensamiento con capacidad de sutura, ha de promover la unión entre el conocimiento validado y la emergencia de los saberes. En este sentido, Foucault (1.992) hace referencia a un saber transmitido y a un saber sometido, frente al primero, dice *“Cierta filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse: “los circuitos reservados del saber”, aquellos que se forman en el interior de un aparato de administración o de gobierno”* (p.34). Frente a los segundos, señala que:

“Los saberes sometidos son estos bloques de saberes históricos que estaban presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición... por saberes sometidos, pienso que debe entenderse también otra cosa... toda una serie de saberes calificados, como incompetentes, o, insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad exigida... el saber diferencial incapaz de unanimidad, que debe su fuerza a la dureza que lo opone a lo que le rodea; y es mediante la aparición de este saber, de estos saberes locales de la gente, de estos saberes descalificados como se ha operado la crítica” (pp.136-137).

Estos saberes emergen de las prácticas que tienen lugar fuera de lo instituido, es decir, que son acciones instituyentes dadas a partir de la *“insurrección de los saberes contra la institucionalización y los efectos de saber y poder del discurso científico”* (p.141).

La sensibilidad no solamente está a la base del pensamiento sino también del conocimiento. A partir de esta premisa, en adelante retomando los planteamientos de Garavito (1.997) se pretende visibilizar las relaciones entre discurso y sensibilidad. Este autor propone el encuentro de dos mundos, el discursivo y el sensible, sobre el cual avanza por medio de la construcción de su categoría denominada transcurso discursivo.

En primer lugar expone, retomando a Kant las diferencias entre estos dos mundos, dice *“Hemos diferenciado, junto a Kant, el mundo del discurso del mundo de la intuición. El primero se apoya en el entendimiento; el segundo se apoya en la sensibilidad. El primero es un modo de razonar que utiliza conceptos; el segundo es un modo de percibir que aprehende fenómenos o cosas en mí. El paisaje del primero es el orden metafísico; el paisaje del segundo es el orden trascendental”* (p.118)

Así, sobre el discurso argumenta que ya desde el siglo XVIII está vinculado a lo escrito que alude a asuntos específicos, afirma que *“desde entonces el discurso más que manifestación oral de una persona es fundamentalmente un sistema de frases y proposiciones. Esto quiere decir que el discurso tiende a encerrarse en su propio agujero, en su propio régimen de abstracción, en su propio juego de contradicciones”* (p.110). Así, la historia del discurso la hace equivalente a una historia de encierro progresivo.

El autor enuncia un conjunto de características del discurso, entre ellas: primero, conjunto de frases y proposiciones que hacen uso de una misma lógica; segundo, las frases y proposiciones se pueden profundizar y extender pero en los límites de su propio universo; y tres, éstas se despliegan en la dimensión del conocimiento por medio de los conceptos. Afirma entonces que el discurso se ha instalado en la razón, más específicamente en el lenguaje.

Por otra parte, hace referencia a la sensibilidad diferenciándola de la intuición, la primera como condición material de la segunda. *“La intuición, como modo de*

percibir, y la sensibilidad, como poder de ser afectado... el poder de ser afectado es anterior a toda experiencia y contiene los principios que regulan la experiencia. De allí que entre más creemos ser afectados por un objeto, más estamos siendo afectados es por nuestra intuición o modo de percibir el objeto” (pp.119-120).

Una vez establecidas las diferencias entre discurso y sensibilidad, estos se constituyen en los antecedentes para la concepción del transcurso. En relación a éste, Garavito plantea que, el transcurso es un fenómeno pulsional que se traduce en una transformación que implica la pluralidad del sujeto. *“Si bien hay una “producción” de transcurso, no se puede decir que haya allí una forma sino una transformación... Quizá se hace posible a partir de una herida, una grieta que actúa a la manera de una disyunción”* (pp.37-39)

Garavito asocia el transcurso al desprendimiento de sí mismo, *“un transcurso [como] el conjunto de fuerzas y de elementos que permiten la transformación que conduce a desprenderse de sí mismo”* (p.40). Desprendimiento que atraviesa lo discursivo y por ende la configuración del pensamiento y del mismo conocimiento.

Ya definido el transcurso pasa a considerar las relaciones entre discurso y transcurso, universos que parecían irreductibles resultan entrelazados; de una parte, el discurso con el entendimiento, los conceptos y también la conciencia; y de otra parte, el transcurso con el despliegue de la sensibilidad, la intuición, las pulsiones y el poder de afectación. Sin embargo, de entrada *“el discurso... fortalecido en su coherencia, intentara ahogar la expresión de toda transcursividad. Porque un transcurso, por su parte, no es tampoco un acontecimiento inofensivo. Desde un fondo pulsional él amenaza la coherencia lógica y su emergencia desarticula los encadenamientos de las frases y las proposiciones...”* (pp.167-168)

Cuando articula discurso y transcurso emerge la noción de transcurso discursivo, dice:

“El transcurso discursivo se produce por la disociación entre la expresión discursiva y los contenidos de la intuición. El fenómeno puede explicarse diciendo que nuevos contenidos de la intuición ajenos al discurso y a la conciencia pero que hacen parte de la diversidad contenida previamente en el sujeto, afectan la sensibilidad al ser promovidos por una pulsión de transformación, de tal manera que a nivel de la expresión discursiva se produce una discontinuidad de la secuencia lógica... el transcurso discursivo es, ante todo, un transcurso, una pluralización del sujeto de enunciación que implica a la vez la pulsión y la intuición y que expresa como irregularidad del discurso” (pp.159-160).

De esta forma, el discurso deja de ser un *“rígido encadenamiento de frases”* (p.168), para transformarse ante la emergencia de la pulsión. El transcurso discursivo *“proviene de afuera (el mundo de las prácticas no discursivas) y pasa a través del discurso como acontecimiento de transformación...”* (p.113); por ende el origen de la transformación llega hasta el universo de la práctica discursiva. La discontinuidad del discurso producida se constituye en un acontecimiento posibilitador de la emergencia de nuevos discursos.

De esta forma, Garavito (1.997) llega a establecer el encuentro entre mundos divididos, propone que se da una zona de encuentro entre ambos, *“tales universos nos condujeron poco a poco hacia un umbral en el que a pesar de sus diferencias establecieron una zona de intercambios... entre discurso y transcurso se hace posible la tolerancia entre dos universos que parecían irreconciliables”* (p.168)

Garavito se aproxima con la categoría de transcurso a la comprensión de la unión entre razón y sensibilidad, en otras palabras, entre pensamiento, conocimiento y sensibilidad.

Ahora bien, una vez expuesto el panorama de la discusión bien se puede afirmar, a partir de los argumentos antes expuestos, que las transformaciones de la época inciden en la forma como se plantea la relación entre el pensamiento, el conocimiento y su relación con la sensibilidad. Esta última para algunos anulada, para otros inscrita como fundante del pensar y del conocimiento.

Por consiguiente, la producción de conocimiento del doctorando no es ajena a esta discusión, al contrario avanzar en esta reflexión para definir su pertinencia en esta época y en este contexto de país en particular. Este punto implica reconocer la emergencia de la “toma de conciencia”, la que hace visible al sujeto pensante la relación dada entre pensamiento, conocimiento y sensibilidad circunscrita a la época. Sin duda este es un elemento que el doctorando ha de poner en juego al momento de producir el conocimiento que le demanda la academia.

La conciencia media la generación de rupturas y suturas en el pensamiento, así pensamiento y conciencia emergen juntos, no es posible el uno sin el otro; en consecuencia, un pensamiento con capacidad de sutura es en tanto se dé el acontecimiento de la toma de conciencia que conduce a la sutura antecedido de la ruptura, ruptura que en términos de Garavito se logra ante la emergencia del transcurso.

La existencia del pensamiento, conocimiento, sensibilidad y conciencia está mediada por el encuentro dialógico con los otros y con lo otro, *“nadie es consciente de lo que es hasta que no se enfrenta con la alteridad”* (Valderrama, 2.010). De este modo, la constitución del sujeto sea cual sea la condición de sujeción se da siempre y cuando exista la presencia de un otro, del reconocimiento mutuo donde deviene la construcción de la realidad ratificada por la mirada compartida.

De aquí, que el sujeto siempre es un sujeto en falta porque es un ser inconcluso, siempre abierto, siempre en cambio permanente, *“seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en-con una realidad que siendo histórica también, es inacabada como ellos”* (Freire, 1.999, p.88).

Este encuentro con los otros y lo otro es posibilitado por el diálogo. El pensamiento se hace visible en el diálogo, que solo es posible frente a un otro. En consecuencia, de una parte, el doctorando requiere el desarrollo de una actitud dialógica *“Una actitud dialógica que reconoce a los demás como interlocutores*

válidos, con derecho a expresar sus intereses y argumentarlos, y asimismo como alguien dispuesto también a expresar y argumentar su punto de vista” (Valderrama, 2.010, p. 284). Igualmente, Valderrama retomando a Freire dice:

“El diálogo no sólo es una condición y una exigencia existencial, sino que es el encuentro solidario de reflexión y acción de los sujetos que pronuncian el mundo y lo transforman. El diálogo... “no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”, es ante todo un acto creador, es la “conquista del mundo para la liberación de los hombres”, es encuentro “para la tarea común de saber y actuar” (p.285).

Dado lo anterior, a modo de síntesis se puede considerar que pensamiento, conocimiento y sensibilidad emergen en simultaneidad con la toma de conciencia, se hace visible en el diálogo y se hace vida en el encuentro con los otros y lo otro.

A éste punto, se hace necesario retomar el tema del discurso, puesto que si el pensamiento se hace visible en el diálogo, este es posible dada la mediación de la palabra, pues el discurso construido por el doctorando solo existe cuando es expuesto, en este caso, ante la comunidad académica a la cual pertenece y esto se logra cuando se pronuncia, cuando dice sus palabras.

El discurso va a subyacer tanto al pensamiento como al conocimiento, pues se instaura como soporte de la configuración de ambos. En este caso, el discurso es un acto de enunciación, tal como lo describe Foucault (2.006) cuando hace referencia a la arqueología del saber y a la genealogía. Respecto al primero plantea que *“arqueología... designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece” (p.223).* De tal manera, que lo arqueológico hace referencia a las prácticas, sean estas discursivas o no, pues todo lo que el sujeto dice y hace se constituye en prácticas. *“No existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (p.307).*

En cuanto a la genealogía sugiere que esta ha de ser entendida como la articulación entre los conocimientos validados institucionalmente y los saberes emergentes, “[se trata] de la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones” (p.138).

A partir de este planteamiento de Foucault, el sujeto que se “enuncia” da cuenta de su capacidad dialógica y por ende de su capacidad de sutura. Condición que se halla implícita en la propuesta genealógica del autor, pues representa una invitación a unir universos separados, como bien dice, memorias eruditas para referirse al mundo de la ciencia, y memorias locales para señalar el saber popular, que emerge de la vida misma.

Es en este acto permanente de toma de conciencia donde el doctorado en educación puede generar un conocimiento en el campo educativo que redunde en desarrollo, lo cual tiene tres implicaciones.

Uno, visibilizar la sensibilidad propia de este tiempo, la cual tiene como centro al ser mismo, efecto de una sociedad que exacerba la individualidad, la autorrealización, la felicidad, etc. La vida misma hoy demanda cambiar de escenario lo sensible, descentrarla del ser y llevarla al terreno del otro, para que así dicha sensibilidad medie la relación con el otro/lo otro.

Dos, el tener conciencia de su condición de sujeto fragmentado sujetado a las lógicas del control, desarrollar su capacidad de sujeción para constituirse en un “sujeto –sujetado a las potencialidades de sus despliegues” (Zemelman, 2.002, p.18); y tres, el tener conciencia sobre su inscripción como sujeto en las lógicas societales en las que se produce este conocimiento, tomar conciencia frente al qué y al para qué de ese conocimiento en esa sociedad particular, y así re-crear nuevas formas de inscribirse como sujeto en dicha sociedad para agenciar transformaciones en sí mismo, en los demás y en sus contextos vitales. Este es el punto que impele al

doctorando a constituirse en sujeto “pensante” pues el pensar es el medio por el cual accederá a su condición de sujeción con capacidad para construir conocimiento transformador.

El mundo de la academia, el mundo de la producción del conocimiento debe llevar implícito este devenir. Para que de esta manera, el doctorando como sujeto “pensante” en palabras de Zemelman (2.002) sea un sujeto *“erguido ante el mundo y en el mundo... En circunstancias que él no ha elegido plenamente y cuyas consecuencias tampoco controla plenamente, pero qué, a pesar de tales condiciones limitantes de posibilidad tal sujeto permanece “erguido”, en posición “siempre gestante”, de autodesafío sin fin. Siendo conciente de sus límites, sin embargo, no hace sino trascenderlos constantemente”* (Zemelman, 2.002, pp. XIII-XIV)

El doctorando como sujeto pensante es quien a través de la lectura de contextos, de su capacidad de desconstruir-se y construir-se tiene la posibilidad de adecuarse al contexto presente y en ese trayecto generar transformación por medio de la articulación de su pensamiento, conocimiento y sensibilidad. Es necesario para la construcción de conocimientos que trasciendan las paredes del claustro universitario y se traduzcan en procesos de desarrollo social, humano, ambiental, cultural, etc. En fin que se traduzcan en vida, vida institucional, vida corporativa, vida familiar, vida comunitaria, una educación esperanzadora que se proyecte hacia la horizonte utópico como diría Zemelman.

Formación avanzada doctoral

Un abordaje comprensivo de la formación avanzada doctoral implica tomar en consideración varios aspectos, de una parte definir este nivel educativo, y de otra contemplar las acciones pedagógicas que configuran su razón de ser, entre las cuales se encuentra el currículo, la didáctica y la evaluación.

Con relación a este último aspecto, se ha considerado que el desarrollo de los procesos de formación comprenden una serie de prácticas formativas, sobre las cuales se hace necesario efectuar dos precisiones: primera, éstas se pueden agrupar en dos modalidades según el tipo de sociedad en la que se originan, sea de la sociedad disciplinar o sea de la sociedad del control; y segunda, en las prácticas formativas doctorales se parte de considerar sus elementos constitutivos que hacen parte del modelo pedagógico, considerados tanto desde la perspectiva disciplinar: currículo, didáctica y evaluación, como desde la perspectiva de la sociedad del control en la cual estos elementos cambian significativamente, se da una creciente descurricularización, un mayor apoyo de didácticas mediáticas y la implementación de procesos de autoevaluación, respectivamente.

Para empezar se tiene que el doctorado es definido desde las concepciones normativas dadas en la legislación educativa colombiana que regula este tipo de formación; así, en el Decreto 1001 del 3 de abril de 2.006, en el capítulo IV “de los programas académicos de doctorado” dice que:

“Artículo 7.- El doctorado es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad (...) Artículo 8.- Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento (...) Sus resultados

serán una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía” (MEN, 2.006).

De igual manera, lo indica el Decreto 1295 del 20 de abril de 2.010:

“Artículo 25.- Programas de doctorado.- Un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación(...)Los resultados de las investigaciones de los estudiantes en este nivel de formación deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes” (MEN, 2.010, p.12)

De su parte, el Consejo Nacional de Acreditación –CNA- establece que el doctorado:

“Es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis doctoral deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía” (CNA, 2.010, p.6).

Por otra parte, desde la academia se establecen conceptualizaciones complementarias a las provenientes de la legislación educativa, Cruz (2.006) expresa que:

“Se entienden por cualquier actividad de formación que se imparta o a la que se acceda, después de la obtención de un título universitario. (...) al postgrado se le concibe como la formación de nivel avanzado cuyo propósito central es la preparación para la docencia, la investigación, la aplicación tecnológica o el ejercicio especializado de una profesión” (Cruz V. , 2006, pp.1-2).

Así mismo, Abreu (2.009) afirma que *“los doctorados y post doctorados ofrecen preparación para la investigación o para la innovación, que genere aportes*

originales significativos al acervo de conocimientos en un área específica” (pp. 20-21).

A partir de lo anteriormente expuesto, se establece que una comprensión de las prácticas formativas doctorales implica poner de presente, que las dinámicas institucionales universitarias se inscriben en el cruce de lógicas propias tanto de la sociedad disciplinar como de la sociedad del control. De igual manera transitan en medio de tensiones dadas en los movimientos dialécticos producidos en el encuentro de estas formas societales que contribuyen a configurar prácticas formativas híbridas que se resuelven, por la vía de la superposición, o por la vía de la intersección; para el primer caso coexisten ambos elementos sin afectarse mutuamente, lo contrario ocurre para el segundo caso donde ambos elementos se afectan y transforman mutuamente.

Así, de una parte existen los mecanismos disciplinares herederos de los fundamentos de la modernidad en el campo educativo, a saber, el modelo pedagógico con sus correspondientes elementos constitutivos: currículo, didáctica y evaluación. Y de otra parte, en la transición de la sociedad disciplinar hacia la sociedad del control (década del 50) en la que emergen condiciones que transforman las prácticas formativas, entre ellas: el efecto de las tecnologías digitales sobre la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones entre conocimiento, información, saber y pensamiento, entre otras. Tal condición es expresada por Hawes (2.006), al señalar que en la última década se observa:

“Un giro paradigmático en la sociedad y en la enseñanza superior, pasando de una sociedad industrial a la sociedad de la información, de una tecnología de presencia periférica a unos multimedia esenciales, de una enseñanza acotada en el tiempo a una educación permanente, de un curriculum fijo a currícula flexibles y abiertos, de una atención centrada en la institución a la centración en el estudiante, de una organización autosuficiente a la necesidad de asociarse, de una atención local a la interconexión global” (p.3).

De ahí que hoy se miren las prácticas formativas pedagógicas desde otras lógicas de funcionamiento, sus requerimientos ya no centrados en el disciplinamiento

sino mas abierto, dinámico, en donde se posibiliten nuevas formas de contruir, reconstruir pensamientos y saberes propios de una comunidad académica, investigativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, y haciendo un mirada dentro de la perspectiva pedagógica, tradicionalmente los modelos pedagógicos provienen de las lógicas de la sociedad del disciplinamiento, la institución educativa y entre ellas la universidad surge en medio de dichas lógicas a tal punto que la teorización de sus prácticas aún hoy en medio de la emergencia de la sociedad del control, reposa sobre este aspecto disciplinar.

Un modelo puede ser una construcción, una imagen o representación de relaciones que definen un acontecimiento con miras a su mejor entendimiento y aplicabilidad dentro de un contexto. Los modelos pedagógicos van más allá de los enfoques didácticos, son de orden teórico y sobre todo se convierten en la carta de navegación del proceso educativo.

Desde una perspectiva histórica se encuentra que los modelos pedagógicos surgen aproximadamente hacia el siglo XVII junto con la escuela, el salón y el maestro; en ésta época se privilegia la autoridad, la jerarquía y el autoritarismo del docente, mientras que el educando era un ser vacío, receptor, pasivo, sin autonomía. La enseñanza estaba centrada en los contenidos, se aprende viendo, oyendo, observando y repitiendo.

De esta forma, los modelos pedagógicos más que ayudar al desarrollo del pensamiento de los individuos, normatizan y organizan esquemáticamente el sistema educativo. Según Guerra, (2007) el modelo pedagógico más que describir y penetrar en la esencia misma de la enseñanza pasa *“por la relación entre la concepción de educación, ser humano, sociedad, cultura, principios pedagógicos, estrategias didácticas y criterios de organización curricular”* (p.11).

Entre los modelos pedagógicos que han existido a lo largo de la historia se encuentra: modelo tradicional, modelo conductista, modelo romántico, modelo social y modelo constructivista (Ver Apéndice A. Modelos pedagógicos). Si bien es cierto que estos modelos se aplican en las instituciones educativas correspondientes a los primeros niveles educativos -básica primaria y bachillerato-, de una u otra manera sus lógicas tienen impacto en la Educación Superior, igualmente hay que considerar que en el escenario universitario se observa claramente la relación entre la tendencia pedagógica y la política educativa del momento.

En este orden de ideas, se precisa que las tendencias de los modelos pedagógicos en Colombia están reguladas por una serie de políticas, entre ellas el informe Atcon y el “Plan Básico” acogidas y aprobadas por los gobiernos de turno, estas fueron la clara muestra de la dependencia y de la fuerte dominación ideológica. *“A la Universidad colombiana y en general a la educación se le impuso un modelo que hacía parte de la Tecnología Educativa adoptada como fórmula para el crecimiento del capital, el desarrollo del capitalismo en la Metrópoli y el fortalecimiento de los lazos de dependencia”* (Guerrero, 2009), las cuales atienden a los requerimientos del sistema económico, político y social, sometiendo de esta forma el sistema educativo en la teoría Tayloriana, en *la “teoría de la burocracia y en la psicología conductista, el currículo, planes, métodos y procesos educativos buscaron la articulación del aparato escolar con los requerimientos del capital olvidando los intereses nacionales, la Universidad Colombiana fue estructurada teniendo como base el informe de Rudolph Atcón y el “Plan Básico”* (Guerrero, 2009).

Las consecuencias de estas tendencias señalan el predominio de la regulación del sistema educativo, especialmente al interior de la educación superior en la cual las reglamentaciones de prácticas pedagógicas estaban predeterminadas según intereses externos propios de las lógicas hegemónicas del capitalismo. Paraphrasing Castro (2007) la construcción de estos programas, planes, y modelos en sí, ayudan a formar profesionales ya que el énfasis podría fundarse en los saberes técnicos, mas no en los saberes humanos, puesto que pareciese ser

que el conocimiento hegemónico de la universidad estuviese a cargo del mercado, la economía.

Cuando se trata de programas doctorales cambian significativamente las demandas contextuales y por ende las prácticas formativas, con lo cual en parte se toma distancia de los planteamientos tradicionales de los modelos pedagógicos dados a lo largo de la historia de la educación, ya que los requerimientos resultan ser de otra índole, como bien señala Cruz (2.010) quien indica que en Latinoamérica la discusión sobre la existencia de un modelo educativo doctoral es aún incipiente por dos razones probables: una, la reciente aparición de la formación doctoral, o dos, en materia de formación de doctores todo mundo tiende a concurrir. En congruencia con esta última aseveración expone que:

“-El doctorado es un título de carácter académico, no de carácter profesional a diferencia de las maestrías que bien pueden conducir a un título académico o a uno de carácter profesional, exige un tiempo de dedicación y una intensidad de trabajo particularmente distintos a los que exige una maestría, podría exigir como pre-requisito una maestría o un título intermedio a manera de entrenamiento básico en investigación -La tesis o la disertación doctoral debe ser un trabajo original, significativo, sustancial e independiente, la investigación doctoral debe ser básicamente, un proceso de autoaprendizaje, guiado y orientado por un tutor, juzgada por pares académicos independientes y el profesorado de un programa de doctorado debe estar en posesión del título de doctor” (p.7)

Además, el autor hace referencia a los doctorados en Colombia en los siguientes términos:

“-Si América Latina quiere establecer vínculos duraderos con la academia mundial, los programas de formación avanzada que se ofrezcan en sus universidades, particularmente los doctorados, no pueden ser de nivel inferior a los de los países más desarrollados. En otras palabras, no es posible imaginar programas de postgrado y doctorado cuyos títulos no sean equivalentes a los del llamado “primer mundo” y menos bajo la excusa de que las “condiciones del entorno” son diferentes (léase: más deprimidas, menos conectadas con la comunidad científica) los doctores que se formen en un entorno

“deprimido” por la escasez de recursos deben convertirse en líderes de equipos o núcleos de investigación

-Los mejores doctorados se originarán en esquemas compartidos, por dos o más universidades nacionales o de estas con universidades extranjeras, en los que será posible compartir alumnos, profesores e investigadores con el propósito de constituir masa crítica” (pp.7-8).

Igualmente indica que los fines y propósitos de los doctorados están consensuados para todos los países:

“Todos los grupos de países parecen coincidir en cuanto a los fines y propósitos del doctorado... Todos coinciden en que el doctorado debe buscar que el [doctorando]: Gane autonomía intelectual, es decir que aprenda a aprender, adquiera disciplina de trabajo académico e intelectual, aprenda a investigar en forma independiente, asuma una actitud más abierta y flexible ante un objeto de conocimiento” (p.8).

Como se puede observar, en los escenarios de formación doctoral prevalecen lógicas que proponen la creación de un orden diferente a los comúnmente establecidos, entre ellas: la flexibilización de los procesos formativos, la mirada global de la realidad social, el trabajo investigativo, la creatividad como fundamento de los procesos de innovación, la evaluación integral, la producción de conocimiento de frontera, el respeto a la diferencia, el aprendizaje autónomo, entre otros.

En las prácticas formativas doctorales se encuentra la presencia simultánea en el ámbito universitario de las lógicas disciplinares y las lógicas de la sociedad del control, las tendencias se ven reflejadas en las prácticas que se relacionan con lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo.

Trayecto de la curricularización a la descurricularización

En el Trayecto de la Curricularización a la Descurricularización se muestra las tendencias en lo curricular, se parte del tramo de lo curricular dado desde una perspectiva disciplinar hasta llegar al tramo de la descurricularización propio del creciente impacto de sociedad del control en el campo educativo.

En el Tramo de la curricularización desde la perspectiva disciplinar, se presenta un breve recuento de los enfoques curriculares que han existido en el sistema educativo, producto en parte, de la herencia disciplinar, según Castaño, (1997), se encuentran: El Enfoque Curricular Tecnista de Ralph Tyler, el Enfoque por Procesos, Currículo Crítico de Carr y Kemmis, y el Enfoque Histórico Cultural de Vigostky.

El Enfoque Curricular Tecnista de Ralph Tyler (1973) se basa en la fijación y rigidez de objetivos, *“ve la escuela como un instrumento para lograr resultados óptimos para el trabajo, a los docentes como operarios que controlan el proceso”* (Castaño, 1997, p.20), los contenidos se dan de manera fragmentada, aislada entre áreas y asignaturas, no hay producción de conocimiento sino réplicas de conceptualizaciones de este.

El Enfoque por Procesos vuelve a lo práctico, el currículo se establece como puente entre lo teórico y la práctica, éste se perfecciona en el encuentro con los otros, puesto que el fin es formar educandos críticos, reflexivos, que interpreten, comprendan y propongan estrategias dentro de su contexto. El maestro y el estudiante se convierten en investigadores. El conocimiento se logra en la interacción sujeto-objeto. El estudiante es el centro del proceso educativo.

El Currículo Crítico sustentado por Kemmis (1998) influye en la investigación y la acción para el cambio, el maestro tiene un *“papel de desarrollar sus propias prácticas y sus propias teorías sobre el currículum”* (p.78), el estudiante pone su interés en la investigación, no se limita al ejercicio académico, extrapola estos muros para construir saber.

Finalmente el Enfoque Histórico Cultural de Vigostky se centra en un proyecto formativo, sistematizado, ordenado con *“experiencias de aprendizaje articulados en forma de propuestas político-educativas, que propugnan diferentes sectores sociales interesados en un solo tipo de educación con la finalidad de producir aprendizajes*

significativos, que se traduzcan en formas de pensar sentir, valorar y actuar frente a los problemas de la vida social” (Castaño, 1997, p.24), se busca formar hacia un pensamiento crítico, ético de cada sujeto.

De esta manera, el currículo ha tomado diversidad de enfoques de acuerdo a los tiempos, necesidades y avances de la misma educación, por tanto para hablar de procesos de descurricularización desde la perspectiva de la sociedad del control, se indican las prácticas formativas doctorales relacionadas con el currículo bajo el influjo de las políticas educativas propias de esta sociedad, en la cual se presenta la tendencia a la flexibilización curricular y por ende a una creciente descurricularización.

A nivel nacional se constata esta condición en las directrices legislativas. En primer instancia, la Ley 30 de 1.993 en el artículo 28 dice *“Se reconoce a las universidades el derecho de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”*, y en el artículo 29 hace referencia a *“La autonomía de las instituciones universitarias estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”*

La ley 1188 de 2.008 por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior, entre ellos, los programas de formación doctoral, expone como una de las condiciones requeridas para el acceso al registro calificado³ la construcción del currículo, tal como lo señala en el artículo 2º entre las *“Condiciones de los programas: 1. La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente*

³ Un registro calificado es el reconocimiento que hace el Estado del cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad para el adecuado funcionamiento de programas académicos de educación superior. La Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, se encarga de emitir un concepto sobre las evaluaciones y de recomendar al Ministerio el otorgamiento o no del registro calificado, o la ratificación del mismo cuando ya lo han obtenido anteriormente (Consultado en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85583_archivo_pdf4.pdf).

título”; hasta este punto el currículo se concibe como “Contenido” (MEN, 2.008, p.1). De igual manera en los programas se pueden incluir elementos que particularicen el currículo en aras de dar cumplimiento al carácter autónomo.

Sin embargo, posteriormente, es ratificado por el Decreto 1295 del 20 de abril de 2.010, la flexibilización del currículo como condición para acceder al registro calificado, el artículo 5 señala que:

“5.3.- Contenidos Curriculares.- Los aspectos curriculares básicos del programa, con la incorporación de los elementos que se relacionan a continuación:

5.3.1. La fundamentación teórica del programa.

5.3.2. Los propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles definidos.

5.3.3. El plan general de estudios representado en créditos académicos.

5.3.4. El componente de interdisciplinariedad del programa.

5.3.5. Las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa.

5.3.6. Los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa.

5.3.7. El contenido general de las actividades académicas”

(MEN, 2.010, pp. 2-3)

A partir de las anteriores directrices legislativas se entrevé un doble discurso, uno que apunta a lo propio de la sociedad disciplinar, cuando se hace alusión a los contenidos; y otro, propio a la sociedad del control al indicar la flexibilidad del currículo necesario para la consolidación y avance de la sociedad del conocimiento, flexibilidad necesaria en un mundo donde el conocimiento avanza rápidamente y donde así mismo se hace obsoleto.

Las prácticas formativas doctorales requeridas en los procesos de acreditación demandan la presencia de la flexibilidad curricular. De acuerdo con los lineamientos de acreditación de programas doctorales en el país el CNA reglamenta que el programa doctoral *“debe ser flexible, en el sentido de que se pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa”* (CNA, 2.010, p.25). Por tanto, el CNA evalúa la flexibilidad curricular a partir de los siguientes aspectos:

“-Oferta académica amplia que suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar.

-Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.

-Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras” (p.25).

Igualmente el programa académico flexible ha de estar centrado en la investigación y ser de carácter internacional lo cual se logra mediante *“pasantías en el extranjero, contar con ofertas de seminarios y cursos de carácter internacional, seminarios ofrecidos en otra lengua” (p.7)*

Según Díaz Villa (2.002) en Colombia la flexibilidad curricular está relacionada con una serie de reformas a la educación superior en aspectos como *“la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc. (Orozco, 2000; Gibbons, 1998)” (p.62).*

Este autor expone la existencia de dos formas de flexibilidad curricular: una, en relación con *“la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículo” (p.64);* y la segunda tiene que ver con *“una oferta regulada de cursos compuestos y organizados por el sistema de créditos, el tronco común y la verticalidad del programa de estudio” (p.64),* esta forma de flexibilidad ésta en correspondencia con las necesidades formativas del estudiante, en este caso, el doctorando.

En conclusión según el autor *“en ambos casos, la flexibilidad implica en las instituciones de educación superior una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los*

conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social” (p.64). Por ende es de competencia de los programas doctorales efectuar una concienzuda reflexión sobre sus apuestas curriculares donde considere criterios como: apertura, pertinencia, coherencia y personalización.

Estas nuevas formas de comprensión de lo curricular han de buscar facilitar *“un equilibrio entre una formación abierta y flexible y la investigación, con el fin de posibilitar el trabajo pedagógico e investigativo de carácter creativo y propositivo por parte de profesores y estudiantes en contextos de interacción e integración del saber, críticos, de investigación y de aplicación”* (Díaz Villa, 2.002, pp.118-119)

En este orden de ideas, los programas doctorales se han de caracterizar por una *“flexibilidad [que] debe entenderse como un movimiento hacia la apertura, la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario y la cooperación intra e interinstitucional”* (Díaz Villa, 2.002, pp.119-120).

Ante este panorama, las prácticas formativas doctorales en relación con lo curricular presentan una cada vez mayor tendencia a la descurricularización, es decir, que hay una constante identificación, modificación y reagrupación de los contenidos abordados en la formación doctoral, los cuales tienen como referencia central los intereses del doctorando.

Dado lo anterior en este nivel de formación resulta pertinente considerar el currículo como *“una necesaria organización del conocimiento dentro de marcos institucionales para distribuir formas de saber que permitan el establecimiento y legitimación de profesiones, oficios y artes en un contexto concreto que responde a intereses políticos, culturales, económicos, sociales, e incluso religiosos”* (Echeverri, 2004, p.4).

De igual manera, Escorsia, Gutierrez, y Henriquez (2.007) plantean el currículo como un proceso de investigación en el cual todo se está renovando, actualizando, se debe propender hacia la flexibilidad en términos de restructuración y re-organización de tal forma que se avance hacia la calidad educativa.

Trayecto de la didáctica disciplinar a la didáctica mediática

De otra parte, en el Trayecto de la Didáctica disciplinar a la Didáctica mediática, presenta las tendencias en lo didáctico que se inicia con el tramo de la didáctica desde una perspectiva disciplinar para arribar al tramo de la didáctica mediática, rasgo emergente en las incidencias de la sociedad del control en el campo educativo.

En el Tramo de la didáctica desde la perspectiva disciplinar, se encuentra que en el discurso académico en relación con la didáctica está la perspectiva de los enfoques, los tipos de didáctica y la didáctica comprendida a partir de la relación docente-estudiante.

Se encuentra que a lo largo de los años el concepto de didáctica ha cambiado al igual que sus enfoques. En primera medida antes de los años 70 predominaba un enfoque tradicional, centrado en el contenido, su fundamento es el empirismo, el positivismo pedagógico, su finalidad era acumular y reproducir datos, es decir que la información forma el intelecto, de ahí que el docente se base en contenidos estáticos, la educación es técnica, las relaciones entre los estudiantes es nula y se concibe al sujeto como una tabula rasa.

En esta época igualmente, aparece el enfoque centrado en habilidades basado en la escuela nueva, el objetivo es el desarrollo de habilidades intelectuales del estudiante de tal manera que le permita acceder por si solo a la búsqueda de problemas, ser el protagonista en su proceso enseñanza, aprendizaje. La escuela es vista como laboratorio en donde el educando explora su propio pensamiento, es

autónomo, el maestro es colaborador de dicho proceso y estimula hacia intereses útiles, el aprendizaje se basa en el desarrollo del pensamiento.

Posteriormente en la década de los 80, el enfoque se centra en los conocimientos, se fundamenta en el idealismo, en el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 2.004) y aprendizaje significativo (Ausubel, 2.002). El docente es mediador, el estudiante reconstruye sus conocimientos.

En cuanto a los tipos de didáctica se establece, de una parte a una didáctica general que da énfasis a proceso enseñanza-aprendizaje; y de otra parte, las denominadas didácticas específicas con énfasis en lo disciplinar, así surgen múltiples didácticas propias a las particularidades de las disciplinas.

Por tanto desde lo disciplinar existe la tendencia al predominio de una didáctica/programación que prioriza los contenidos, la reglamentación, la normatividad, enmarcada en una didáctica tradicional al adoptar procesos de enseñanza aprendizaje, donde el docente enseña y el alumno aprende *“como si en ella no hubiese más que, de un lado, el profesor que enseña –obedeciendo a planes y objetivos, desarrollando procedimientos y técnicas y evaluando-; y de otro lado, un alumno que aprende”* (Becker, 1.998, p.5)

En el ámbito universitario según Diaz. H.(1999) se halla ausente una didáctica propia a este nivel, *“la carencia de una didáctica universitaria como teoría práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber”* (p.109). En correspondencia con este planteamiento, Vélez de la Calle, Arellano y Martínez (2.002) señalan que *“el maestro universitario ha llegado a ser un imitador, copiator y reproductor de discursos. Se limita muchas veces a repetir discursos pronunciados por autores, una repetición de nombres o de términos sin ser reflexionados, y con poca conceptualización”*. (p.75)

La universidad en general agencia procesos académicos inscritos en las lógicas de las metodologías donde prescribe paso a paso los procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de formación profesional. Desde esta lógica *“la didáctica (...) puesta en escena a través del discurso pedagógico universitario, evidencia la selección jerárquica de contenidos y dispositivos culturales que aparecen en el evento de la cátedra, en una relación expositiva transmisionista. Se vive claramente la posición del docente universitario como orador, y los estudiantes como un público que escucha y recibe lo que le brinda en el discurso como ciencia y verdad”* (Vélez de la Calle, Arellano, & y Martínez, 2.002, p.73).

A partir de estas prácticas didácticas como programación se puede inferir que el sujeto de la educación, sea como docente o como estudiante, es reducido a la condición de objeto, que se adopta en el momento que se constituye en receptor pasivo del mundo institucionalizado universitario, sea como docente orquestador de la reglamentación institucional o como estudiante receptor de las directrices institucionalizadas. El mundo externo institucionalizado se impone sobre el sujeto de la educación siendo ajena a si mismo pero reguladora de su subjetividad en el espacio universitario.

En la óptica de la didáctica/programación el acto educativo se instrumentaliza, sus sujetos no son tal, ya que se constituyen en objetos; la programación no asume al sujeto en su complejidad, asume al objeto simplificado que necesita formar al transformarlo en receptor pasivo de discursos y prácticas institucionales que atienden a unas intencionalidades previamente definidas.

Para este caso, los sujetos de la educación están condicionados por reglas fijas que seguir de programas intencionados, pues la educación universitaria es claramente intencional, según Mélich (1.998) en una educación intencional en donde todo está previsto de antemano el “otro” está programado desde el inicio, *“la educación intencional es libre, omnipotente y todopoderosa. No depende de nada más que de sí misma, de la voluntad del yo, del educador. La educación intencional*

comienza en el yo, en la voluntad libre, y acaba en el yo, en su satisfacción por haber alcanzado los objetivos y finalidades previstas” (p.100)

Tal educación privilegia a un docente como aquel que explica y a un estudiante como aquel que comprende. En palabras de Skliar (2.007):

“La lógica de la explicación en educación puede ser definida, justamente, como aquella lógica donde todo debe, puede y merece ser explicado; además, esa lógica supone que el maestro debería asumir la figura del explicador y que el alumno debe implicarse en esta lógica por medio de la asunción absoluta de ser una figura estrictamente vinculada con la comprensión del maestro. Para ser más preciso aún: parece que toda pedagogía se resume en el hecho de que el maestro explica y de que el alumno comprende, o bien que todo proceso pedagógico es explicación tras explicación” (p.46)

Tal dinámica entra a validar los discursos hegemónicos provenientes de la verdad absoluta definida por la universidad, ante los cuales docentes y estudiantes son anulados en su condición de sujetos, a quienes le ha sido asignado un papel y se les ha excluido de sus saberes propios para incluir únicamente el saber ilustrado de la academia.

“Pensar la universidad y la cultura implica abandonar el camino del “deber ser”, cuyo fundamento se escapa en el pensar y en el hacer, para retomar el fundamento habitando ambas tierras, abriendo un lugar para la pregunta por lo no dicho. El lugar común es una respuesta sin ninguna pregunta, que impide la pregunta. La universidad ha sido siempre un lugar de respuestas, de las respuestas de otros, que se aprenden para responderse de nuevo... la universidad es pues un lugar de respuestas condicionadas por un deber ser que olvidó plantear preguntas. Su discurso se ha ensimismado, se cerró sobre sí mismo y en esta autocomplacencia se repite y se propaga” (Vélez de la Calle, Arellano, & y Martínez, 2.002, pp.58-59).

En palabras de Díaz. H (1.999) se requieren *“Docentes investigativos, críticos, auto-críticos, reflexivos, dispuestos al cambio, que innoven, fomenten espacios de crecimiento personal y de saberes, “que fundamentándose en bases teóricas amplias*

e interdisciplinarias, asuman la hermenéutica y la investigación-acción para superar la formalidad, lo intuitivo, lo informativo y lo exclusivamente tecnológico” (p.111).

Por consiguiente, el paso de una didáctica disciplinar a una didáctica mediática desde la perspectiva de la sociedad del control, con respecto a las prácticas formativas doctorales relacionadas con lo didáctico, se encuentran atravesadas por la inserción progresiva de los avances a nivel de las tecnologías informáticas y comunicacionales apropiadas por doctorandos con experiencias ganadas en sus trayectorias formativas, laborales e investigativas. Además, las referencias a lo didáctico en las instancias de regulación de los programas doctorales se centran en el doctorando, así lo evidencia el CNA (2010) al proponer que:

“El Doctorado es un proceso personalizado cuya meta es lograr que un estudiante se convierta en un investigador con capacidad de trabajo autónomo, con dominio de los protocolos teóricos y experimentales del campo de saber al que corresponde el doctorado, a través de desarrollar investigación significativa y rigurosa que implique un aporte original al conocimiento, bajo la dirección de un Tutor” (p.24)

Por tanto, se privilegia en los programas doctorales:

“El desarrollo de los conocimientos y competencias que debe asegurar la preparación de investigadores con autonomía intelectual, con capacidad para construir y gestionar nuevas rutas de conocimiento, con carácter propositivo y de impacto en ámbitos nacionales e internacionales. En el análisis de este factor se tomarán en consideración las siguientes características:

-Formación, aprendizaje y desarrollo de investigadores: El papel de las Tutorías de Posgrado.

-Formación del investigador con competencias sociales, éticas y de emprendimiento en los casos pertinentes.

-Flexibilidad del currículo.

-Aseguramiento de la calidad del programa, políticas y estrategias para el mejoramiento continuo” (p.25)

Este aspecto es retomado a lo largo de la legislación que regula la formación doctoral, según el CNA, de ahí que en la Ley 30/1992, el Decreto 916/2001 y el Decreto 1295/2010 indiquen los requerimientos dentro del campo Doctoral, los

cuales deben estar orientados hacia procesos de investigación, propendiendo al liderazgo, actitud crítica, construcción de nuevos pensamientos de cara a las necesidades regionales, nacionales e internacionales, sin desconocer que sus resultados deben contribuir al avance de la ciencia, tecnología, la cultura, artes entre otras.

A partir de lo anterior, lo didáctico en la formación doctoral tiene como protagonista al doctorando desde sus capacidades investigativas, su trabajo autónomo y su liderazgo en la producción de conocimiento. En este sentido, igualmente importante son las mediaciones del proceso de aprendizaje, acorde con ello se tienen las apreciaciones de CONACES (2.011), la cual plantea que las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje se deben dar en los siguientes términos: *“el par académico debe verificar todas aquellas estrategias que en el programa promueven, facilitan y estimulan el aprendizaje y, por supuesto, sus contextos de interacción pertinentes. La incorporación en el programa de estrategias específicas que permitan vincular los contenidos formativos a las prácticas de proyección social”* (p.79).

Así, los programas académicos de educación superior deberán demostrar que hacen uso efectivo de las mediaciones pedagógicas y de las formas de interacción apropiadas que apoyen y fomenten el desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo y/o colaborativo y la forma como desarrollan las distintas áreas y componentes de formación académica.

Las mediaciones pedagógicas, constituyen las herramientas básicas con las que cuenta el doctorando como guía de su propio aprendizaje y que posibilitan la interacción y colaboración entre los distintos actores que participan en el proceso formativo.

La calidad de las mediaciones pedagógicas no está sólo en relación directa con la disponibilidad de equipos, medios o instrumentos, sino en el uso que de ellas

se hace, que a su vez depende de la programación de las actividades que van dirigidas a potenciar el aprendizaje de los doctorandos, el desarrollo de sus competencias y la posibilidad de que éstos relacionen permanentemente su realidad institucional con el trabajo académico que realizan.

Entre los elementos que pueden convertirse en mediaciones pedagógicas y constituirse en el soporte fundamental de apoyo para realizar los procesos de acompañamiento, seguimiento e interacción permanentes con los doctorandos, están los siguientes: Los medios materiales (texto impreso, materiales audiovisuales, hipertexto, multimedia, etc.), los encuentros presenciales, los encuentros virtuales sincrónicos o asincrónicos a través de herramientas como foros, teleconferencias, correo electrónico, etc.), las sesiones tutoriales, presenciales o virtuales, los grupos de estudio, las prácticas estudiantiles, el sistema de evaluación del aprendizaje presencial o virtual, las actividades investigativas y de proyección social, etc.

En palabras de Ariza (2008) la enseñanza en estos niveles universitarios permite al *“estudiante modificar, construir, reconstruir de manera autónoma las estructuras de conocimiento”* (p.7) por ello los nuevos avances tecnológicos posibilitan la interacción con diversas fuentes de información útiles dentro de los encuentros formativos.

Según Cruz (2.010) a nivel doctoral hay consenso entre los países del mundo sobre las estrategias de enseñanza/aprendizaje, dice:

“Todos coinciden en que las siguientes, son algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas: Procesamiento y transferencia de información, Análisis crítico, formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios, tutoriales” (P.9)

Dada la importancia central del doctorando como productor de conocimiento y las mediaciones requeridas para este fin, la incorporación de los avances tecnológicos informacionales se constituyen en un elemento clave en la comprensión de lo didáctico en la formación doctoral.

Hoy la emergencia frente al uso de los hipertextos y mediáticas permite el reconocimiento de nuevos saberes, según Díaz. H (1.999) *“es necesario repensar hoy la didáctica para que contribuya a realzar la tarea universitaria, interpretar la sociedad del conocimiento e incorporarse a la explosión de la informática y la telemática”* (p.7)

En convergencia con esta postura se encuentra la propuesta por Ariza (2008) quien sugiere que *“considerando las nuevas formas de construir conocimiento, que se dan hoy en día, donde ya nada es estático y aislado; todo está conectado con fines de compartir, debatir y relacionar conocimiento, lo cual da lugar a la construcción del propio conocimiento; por lo que el hipertexto, con sus intrínsecas características, se acerca y se podría comparar con esta forma de construir conocimiento”* (p.6)

Dado lo anterior, se ha de avanzar hacia la incorporación de lo hipertextual en los procesos de formación doctoral, aspecto que ya se empieza a configurar desde los planteamientos, según Caamaño (2008) *“Barthes, Foucault, Bakhtin y Derrida [quienes] utilizan constantemente términos como: nexo, trama y entretrejer que exigen y presuponen la hipertextualidad”* (p.2)

Igualmente, indica que:

“La palabra 'hipertexto' proviene del campo de la electrónica. En los años sesenta, T. H. Nelson acuña esta expresión para referirse a un tipo de texto electrónico, una tecnología informática totalmente nueva y un modo de edición especial. Se trata, según él mismo lo dice, de una escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que pueda leer mejor en una pantalla interactiva... “hipertexto electrónico [es] un bloque de palabras o de imágenes electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos que conforman una textualidad abierta, inacabada que se describe en términos de nexos, nodo, red, trama y trayecto” (p.3)

De ahí, que el hipertexto se componga de textos no lineales que permiten la multiplicidad de encuentros en un mismo espacio, por tanto *“el hipertexto puede*

conectar un pasaje de discurso verbal con imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como otro fragmento verbal (...) es un medio informático que conecta información tanto verbal como no verbal. La hipertextualidad incluye una gran cantidad de información no verbal que colabora con el rompimiento de la linealidad textual, [así] el hipertexto electrónico interpela las nociones de docente, de alumno” (Caamaño, 2008, p.3)

Según éste autor, el hipertexto implica que el estudiante, en este caso el doctorando

“se vea obligado a una participación más activa, lo que conlleva dos formas de actuar muy relacionadas entre sí: -actúan como lectores-autores eligiendo sus propios recorridos entre los textos (ya sea primarios o secundarios, conectados entre sí) que conforman el hipertexto; -intervienen directamente pudiendo añadir textos y nexos al hipertexto” (p.6). De igual manera lo plantea Ariza (2008) cuando señala que *“Mediante el hipertexto, el lector puede actuar de modo activo, seleccionando su itinerario y construyendo su propio texto (paralelo al del autor); por lo que las experiencias de leer y escribir textos, cambian radicalmente”* (p.1)

El aprendizaje activo del doctorando se encuentra mediado por la hipertextualidad, sobre este aspecto Ariza (2008) propone que:

“El aprendizaje... permite al [doctorando] modificar sus estructuras de conocimiento. La enseñanza consiste en propiciar procesos de instrucción y formación "en los que el [doctorando] pueda construir y reconstruir de manera autónoma el conocimiento, a partir de métodos activos e indirectos". [Así, el doctorando] es un constructor activo de su propio conocimiento, "que posee un nivel específico de desarrollo cognitivo y un cuerpo de conocimientos que determinan sus acciones y actitudes" (p.6)

En consecuencia, el uso de la hipermedia le exige al doctorando estar mentalmente activo en el proceso de manejo de la información, tal aspecto implica por parte de él, una mayor responsabilidad en el acceso, secuenciación y significación de la información. Además, el hipertexto media procesos interdisciplinarios y se convierte en una herramienta para la investigación.

De otra parte, Ariza (2008) dentro de su texto cita a Rodríguez (1999), indicando que *“el hipertexto educativo propone la generación de un pensamiento complejo permitiendo: 1º La ubicación de información en un contexto para que adquiriera sentido. 2º Multidimensionalidad (múltiples caminos a seguir) y, 3º lo global (relacionando de manera Inter-retroactiva u organizacional todas las partes que forman su conjunto)”* (p.6)

Según Galeano (2.005), el hipertexto conlleva consigo una nueva forma de investigar y por ende producir conocimiento, sostiene que:

“El hipertexto sea utilizado desde una visión dialéctica, no lineal ni unilateral, es decir, inducir a través del hipertexto hacia la investigación como praxis, que el estudiante pueda convertir su práctica y proceso de formación, en objeto de estudio como formación integral, para trascender de conceptos “operarios”, o simples lectores de contenidos como herencia del diseño instruccional y pasar a “conceptos sistemáticos”, hermenéuticos y crítico-sociales, es decir, abrir espacios a una imaginación creadora de sentido” (p.64).

Este autor igualmente sugiere que el docente, cuyo proceso de formación doctoral está representado en el tutor, ha de apropiarse del uso y manejo de los hipertextos educativos, al respecto indica que:

“Los hipertextos educativos sean medios que ayudan al desempeño del profesor como investigador docente desde una IES para un mundo virtual, pero que además complementa su trabajo con proyectos pedagógicos, pasantías, visitas guiadas, laboratorios y selección de temáticas, problemáticas y objetos de investigación en situaciones normales en el contexto del estudiante; de esta manera se espera propiciar el aprendizaje significativo, integrando así claramente los mundos virtual y real, siendo esta la oportunidad para entrar decididamente en una flexibilización, integralidad, participación y apertura de los currículos” (p.64).

No obstante lo que se busca a través de la didáctica mediática, hipertextual es propender hacia otras formas de comunicación, de saber, una mirada global de diferentes fuentes de información y aprendizaje que resultan de gran utilidad en la formación avanzada, en el siglo actual, reconociendo

que hoy en este siglo XXI, la tecnología ha marcado un hito muy importante en cuanto a la distancia, formas de conocer y reconocimientos de diversidad de espacios no lineales, de los cuales los nuevos doctorando deben estar a la vanguardia y recurrir a ellos para sus procesos de investigación dentro y fuera de su espacio inmediato.

Trayecto de la evaluación a la autoevaluación

Otro aspecto que interviene en los procesos de formación avanzada es el Trayecto de la Evaluación a la Autoevaluación, éste describe las tendencias en lo evaluativo, se comienza en el tramo de la evaluación a partir de la perspectiva disciplinar para terminar en el tramo de la autoevaluación propio de los efectos de la sociedad del control en el campo educativo.

En el Tramo de la evaluación desde la perspectiva disciplinar, la tradición de la evaluación en el campo educativo se compone de dos momentos: uno, relacionado con los enfoques de la evaluación escolar o académica; y dos, la evaluación dirigida a programas educativos postgraduales.

En la evaluación en las dos últimas décadas se ha desarrollado *“cincuenta modelos diferentes, los cuales han generado problemas metodológicos y conceptuales en términos de evaluación (...) este fenómeno se explica... si se tiene en cuenta que evaluar es un proceso subjetivo que refleja la realidad objetiva”* (Pérez & Bustamante, 2004)

El estudio realizado por Pérez y Bustamante (2004) señala que entre los años 20 y 40 se limitó principalmente a evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes, por lo que la evaluación se centró en informaciones objetivas sobre aptitudes del individuo; posteriormente, en los años 40 aparece la evaluación de programas.

Entre los modelos de la evaluación se encuentran: el modelo Tyleriano, el modelo de Cronbach, el modelo de Stufflebeam. A continuación se esbozan brevemente.

El modelo Tyleriano el cual supera el conductismo y se centra en una evaluación científica para aportar a la calidad educativa a partir de la orientación de los objetivos del programa propuestos y abordados desde el currículo, aquí el objeto de la evaluación es determinar los cambios y transformaciones de los sujetos que interactúan con el saber, con el fin de ir mirando la pertinencia del currículo y la continua capacitación a la que el maestro debe acudir.

El modelo de Cronbach se basa en abordar la evaluación como un proceso, no como resultado, es decir que la evaluación debe incluir todo lo que acontece en el aula tanto cognitiva como procedimentalmente.

Más adelante el modelo Stufflebeam, sostiene que para evaluar la educación social moderna hay que preguntarse qué tipo de educación requiere la sociedad, si el sistema adoptado es justo, equitativo, viable, eficaz y eficiente con lo que necesita la sociedad, el contexto, la población, puesto que la evaluación es tomada para perfeccionar la formación educativa, para brindar una educación de calidad.

En el siglo XIX la evaluación es empírico-positivista se basa en técnicas, herramientas y procedimientos cuantitativos, estadísticos, medibles. Hoy se observa que este corte positivista cobra vigencia en las Universidades, aunque también se tiene en cuenta la evaluación por procesos; mientras que en el siglo XX la evaluación toma una figura no tan positivista, se da énfasis a lo cualitativo, hermenéutico, es decir que la evaluación se toma desde todas las dimensiones que atañen al ser.

En los procesos de formación postgradual aún en gran proporción se encuentra una cultura de evaluación en términos cuantitativos y meramente

cognitivos, el maestro desde su lugar de poder establece una valoración numérico del “conocimiento” del estudiante.

No obstante cuando se habla de un proceso de autoevaluación desde la perspectiva de la sociedad del control, las practicas formativas en los programas doctorales van más allá de la evaluación académica del doctorando, ya que las directrices legales comprenden tanto la evaluación de los programas que involucran la evaluación académica del estudiante y del docente además de otros aspectos y la evaluación institucional, proceso que se denomina autoevaluación como paso necesario para acceder a la acreditación de calidad de los programas doctorales.

En el aspecto relacionado con la evaluación académica del doctorando, se tiene que de acuerdo a la Ley 30 de 1.992 el art. 13 señala que el doctorado debe culminar su proceso de formación con una tesis. En tanto que en la evaluación de programas doctorales se encuentra que evaluación y calidad son temas convergentes y complementarios, según el CNA (2.010):

“Con la acreditación de Doctorados se busca la alta calidad de los programas, el fomento de los Doctorados en Colombia y fortalecer la formación de investigadores... La calidad en la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico o una institución, y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esta institución o programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”. (p.3)

Estos procesos de autoevaluación conducen a la creación de una cultura de la evaluación, de acuerdo con el CNA (2.010) *“la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen” (p.12)*

Este proceso de autoevaluación considera una serie de elementos como, el definir los aspectos a evaluar, según la CNA (2.010) *“en los doctorados se evalúa la*

formación, el aprendizaje, el desarrollo de investigadores, las tutorías, la flexibilidad del currículo, el aseguramiento de la calidad y la mejora continua... [Aunque] hay dos aspectos estratégicos que se debe evaluar: La valoración de la calidad de los procesos académicos y lineamientos curriculares que facilitan la formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos en un campo específico del conocimiento” (p.43).

Esta evaluación se efectúa a partir de la verificación de indicadores tales como:

“Cumplimiento con los objetivos del programa y coherencia con la visión, misión de la Universidad, la calidad de los estudiantes admitidos, el tiempo de su dedicación, su inmersión en investigación, la productividad académica y científica, el número de docentes doctores que desarrollen actividades académicas y con capacidad para dirigir tesis, número de profesores visitantes en los seminarios, internacionales- nacionales, dedicación de los docentes a la investigación, publicaciones científicas, impactos de las mismas, los tutores deben ser de tiempo completo en la Universidad, flexibilidad de la universidad para recibir tutores externos, formación continua de los profesores, renovación, contratación y selección de docentes” (CNA, 2.010, p.21)

En la creación de un mecanismo de autoevaluación se tienen que *“cada programa definirá el modelo de autoevaluación considerando la formulación de los objetivos que se persiguen con la autoevaluación, la descripción de la metodología, la definición de los componentes del modelo y sus interrelaciones” (CNA, 2.010, p.4)*

Cada programa tiene la posibilidad de diseñar los instrumentos que considere necesarios para llevar a cabo la autoevaluación, la cual debe permitir:

“Identificar entre otros aspectos, el cumplimiento de los objetivos del programa y su coherencia con el proyecto educativo institucional, la calidad de las competencias pedagógicas de los docentes y del acompañamiento de los tutores, la articulación de las líneas de investigación de los grupos al programa de posgrado, la calidad de los servicios de bienestar universitario, la calidad y suficiencia de los espacios físicos y de los recursos informáticos y bibliográficos al

servicio del programa, y en general toda aquella información que permite soportar los juicios de los factores y sus características e indicadores” (CNA, 2.010, p.13)

Este proceso de autoevaluación implica la evaluación externa que se realiza sobre los resultados de la autoevaluación verificados mediante visita de pares académicos, *“para hacer una acreditación de alta calidad el CNA realiza una autoevaluación al programa, se hace la visita de pares académicos, un informe de evaluación externa, los comentarios del rector, resolución del MEN, el concepto emitido por el CNA y un plan de seguimiento” (CNA, 2.010, p.1)*

De acuerdo con el CNA (2.010), no solo en los programas doctorales sino también a nivel institucional se debe apostar por la consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad, señala que *“en este sentido, la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen. Si el proceso de autoevaluación se realiza con fines de acreditación se deben seguir los lineamientos definidos para tal fin por el CNA” (p.2).*

En la creación de esta cultura de la calidad se propone involucrar a todos los miembros de la universidad desde los procesos en los cuales participan:

“El éxito y la seriedad de un proceso de autoevaluación exigen que la institución asuma el liderazgo del proceso y favorezca una amplia participación de la comunidad académica en éste. No se puede perder de vista que esta mirada al interior debe asumirse de manera integral, es decir, mediante la valoración uno a uno de todos los procesos, con el propósito fundamental de identificar fortalezas, debilidades y plantear planes de mejoramiento, que tengan como finalidad mejorar la calidad del programa sometido al proceso de acreditación y asegurar a la sociedad y al Estado, que cumple con los más altos requisitos de calidad en el cumplimiento de sus propósitos y objetivos” (CNA, 2.010, p.2).

En apoyo a este aspecto continúa reglamentando los aspectos a considerar para promover la participación de los actores educativos:

“La participación de toda la comunidad en los procesos de autoevaluación, exige que se abran los espacios necesarios de comunicación y coordinación, que permitan acceder a toda la información necesaria para la construcción de juicios de calidad, soportados y argumentados desde las acciones de todos los participantes en los diversos procesos que desarrollan los programas y la institución. Para esto se sugiere a la institución:

a. Definir y conformar la instancia administrativa responsable de la orientación, diseño y coordinación del proceso de autoevaluación de los programas de Maestría y Doctorado.

b. Crear mecanismos para dar a conocer a profesores, estudiantes, directivos y personal administrativo, las políticas y el modelo de autoevaluación, así como el cronograma de actividades en relación con la autoevaluación y la acreditación.

d. Realizar talleres con quienes van a intervenir en la autoevaluación, con el fin de analizar el documento Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado, con el propósito de familiarizarlos con el modelo de acreditación y capacitarlos en aspectos procedimentales.

e. Definir los instrumentos y los métodos para la recolección de la información necesaria y pertinente dentro del proceso de autoevaluación” (CNA, 2.010, pp.3-4).

La evaluación en la actualidad requiere ser abordada en todo el proceso formativo como indicador que visibiliza el proceso del estudiante, la mirada y trabajo del docente y la pertinencia del currículo. De esta manera la educación responde a los requerimientos legales tal como lo exige la norma, una educación de calidad.

“Hoy en día, se piensa y se estructura la evaluación de un determinado saber desde su particularidad y no sólo desde la lógica universal; se ha abandonado la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, y se reconocen niveles más profundos de dominio: cada unidad dialoga ahora con las demás, revela varias dimensiones del saber y explora al mismo tiempo varios procesos. Asimismo, fomenta escenarios de discusión, diseño y construcción colegiada de los ítems, que ahora tienen un hilo conductor que los cohesiona y permite su interdependencia”.

(MEN, 2006)

La preocupación entonces de los programas doctorales no debiera estar en los contenidos sino en mirar si dicha propuesta es pertinente para el contexto, para las necesidades de la sociedad, y para los intereses de los doctorandos. Por tanto, la evaluación es diferente para cada doctorando puesto que la trayectoria formativa es diferente en cada sujeto y acorde a los intereses epistémicos e investigativos propios a él; por ende, los programas doctorales requieren asumir la evaluación no como el acto de calificar, sino como el acto de potenciar debilidades y acrecentar fortalezas en la producción de conocimiento.

“Lo anterior se logra conseguir convirtiendo [los] tiempos de aprendizaje, y [de] evaluación en parte integrada en las tareas de aprendizaje... quién enseña necesita seguir aprendiendo de y sobre su práctica de enseñanza. La única seguridad que le queda al profesor es la inseguridad en la que se mueve. La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace. Si algo debe distinguir la profesión docente es su estado de apertura permanente para el aprendizaje continuo. Por eso la evaluación educativa debe ser formativa, continua, individual, procesual, participativa y compartida”.
(Vargas, 2002)

Prospectiva pedagógica de la formación avanzada doctoral

La proyección de las prácticas formativas doctorales en lo pedagógico consideradas a partir del discurrir de los anteriores planteamientos en torno a los ejes que configuran las practicas formativas: lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo, y de su devenir entre las emergencias de la sociedad del control y el cuestionamiento de la sociedad disciplinar, son insuficiente para explicar los cambios de época que necesariamente generan nuevos hechos sociales que finalmente introducen transformaciones en la educación y por tanto en lo pedagógico.

Los efectos de la transición de la sociedad disciplinar a la sociedad del control en las prácticas que tradicionalmente se han considerado como pedagógicas, se traducen en transformaciones que apuntan a la estandarización de los diferentes niveles del sistema educativo requerida desde la sociedad del control. Tal condición

invisibiliza la relevante relación entre lo educativo y lo social, necesaria en un contexto mundial donde la fractura social es creciente, condición que se hace evidente en el día a día del país.

Así los programas de formación doctoral han de plantear la relación entre lo educativo, lo pedagógico y lo social. Especialmente, es en este nivel donde se debe gestar la ruptura de lo pedagógico que trascienda la visión tradicional disciplinar y la visión de la estandarización legal propia del control, para así adentrarse en el mundo social, en el mundo de la vida, escenario potente para la promoción del desarrollo social, que no está demás decir que es misión de la educación además de necesario ante estos tiempos cambiantes e inciertos.

Sin duda, los desplazamientos producidos por los medios masivos de comunicación como nuevos socializadores, por los pares en las culturas juveniles urbanas, la revolución de la informática y el imperativo económico y ahora simbólico y militar de la globalización, obligan a hacer replanteamientos en la función reproductora de la educación, activando la función resistente tal como lo plantea Giroux (1998) en "Cruzando Límites".

La educación y por consiguiente lo pedagógico se ve interpelado por la irrupción de nuevos espacios de socialización, la legitimidad con la que forman, transmiten e ilustran los medios sociales de Comunicación, los pares generacionales, el consumo, la publicidad, las experiencias de la vida cotidiana, estas se convierten en fuentes para que la Pedagogía se considere más que una ciencia, o una disciplina, en una narrativa de saberes que hace intersección con diferentes sujetos en diferentes escenarios. Lo que allí sucede, ese intercambio intencionado o no de información-formación, va tejiendo una pedagogía que por su nivel de reflexión y proposición se debe constituir en crítica.

Estas recontextualizaciones requieren de métodos y racionalidades múltiples que puedan sostenerse de manera discursiva y se instituyan mediante los nuevos

paradigmas de construcción del conocimiento validado socialmente para dar cuenta de sus argumentaciones.

Por ende, en el trascender de este limitante es importante considerar lo pedagógico como un espacio articulador, de complementariedad y mutua transformación entre lo epistemológico y lo social. Esta situación conlleva a plantear lo pedagógico en ruptura con lo establecido, la tradición y el cambio de época; y en sutura frente a lo invisibilizado, lo social.

De esta forma, lo pedagógico se propone como un campo transdiscursivo de saberes, un campo que se teje tanto desde la pluralidad como desde la inter y transdisciplinariedad. En este orden de ideas, parafraseando a Marín, Luis Fernando (2.000) el campo es un universo discursivo que reconociendo las prácticas como prácticas discursivas, logra dar cuenta de tradiciones pero también de rizos, discontinuidades y rupturas donde el sujeto en aprendizaje entra en contacto tanto con la tradición de un saber como con su coyuntura y su prospectiva. Dado que él mismo puede construir con su apropiación singular nuevos horizontes de inteligibilidad por donde se hace transitar y avanzar la teoría

De su parte, Olga Lucía Zuluaga (2.001) plantea que hay tres condiciones para el empleo de la categoría “Campo Conceptual de la Pedagogía”:

“Entendamos que el campo conceptual de la pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía) y finalmente por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos.” (p.3).

El campo trasciende la visión disciplinar para adentrarse en la construcción de una pedagogía capaz de articular la pluralidad, la diversidad. Así, se entretajan

relaciones entre diversas disciplinas, saberes y narrativas que permiten considerar para el propósito del doctorado lo educativo/pedagógico como un campo transdiscursivo de saberes, lo cual supone, de una parte la pluralidad y de otra lo transdisciplinario.

“La noción de campo de formación /estudio alude a una estructura abierta – cultural y educativa- que interrelacionan horizontes de sentido, conocimientos, perspectivas, prospectivas y proyectos (...) se asemeja más a un paradigma que a una disciplina científica, en tanto que hace referencia a la coexistencia, a la integración e interrelación de unos espacios o dimensiones entretejidos por redes de significación (...) no se define por un objeto y métodos propios como en las disciplinas científicas, sino como un escenario de visibilización o marco de inteligibilidad” (Marín, 2.000, pp.5-6).

Desde estas perspectiva, lo pedagógico trasciende la disciplina y se desplaza hacia lo transdisciplinario de saberes. Antes, en las sociedades disciplinarias el concepto disciplinar era vital, pero ahora en las sociedades del control que están al revés de las llamadas sociedades del conocimiento, no lo es tanto; en este sentido vale la pena reconsiderar el estatuto conceptual de la pedagogía en este nuevo marco de significaciones. Este tránsito de lo disciplinario ilustrado y positivo a lo transdisciplinario debe pasar por el ejercicio de levantar el mapa del saber que la práctica educativa posee, a la construcción de campos, que en intersección con otras disciplinas dan fundación a un nuevo campo de estudio, investigación, formación e intervención.

A este punto es preciso aclarar que es la disciplina, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. *“Una disciplina está enmarcada en una sola forma de disciplina, es el campo de acción de los conocimientos de un área del saber determinada a niveles instauradas en un contexto socio-comercial, (...) la interdisciplinariedad conjuga la relación sinérgica entre disciplinas en uno o varios campos de acción del conocimiento; la transdisciplinariedad conlleva al rompimiento de los límites de los campos de acción de una disciplina, instaurando un*

solapamiento del conocimiento por parte de otra disciplina en la cual el constructo cognitivo es asinérgico” (Sáenz, 2009)

De ahí que cada disciplina organice sus fronteras de un modo cerrado bajo el paradigma positivo de lograr autonomía, estatus, prestigio, reconocimiento y validación, pero con ello se fragmentó el conocimiento y así mismo la noción de ser humano y su relación con otras disciplinas, otras racionalidades, la sociedad y la cultura.

La interdisciplinariedad implica puntos de contacto entre las disciplinas en la que cada una aporta sus problemas, conceptos y métodos de investigación. La transdisciplinariedad, sin embargo, es lo que simultáneamente le es inherente a las disciplinas y donde se termina por adoptar el mismo método de investigación. La transdisciplinariedad está entre las disciplinas, en las disciplinas y más allá de las disciplinas.

De este modo, se tiene que la interdisciplinariedad es la construcción epistémica de un objeto- problema donde todas las disciplinas confluyen con el fin de integrar y aplicar su saber específico en una problemática común que casi siempre tiene que ver con el ser humano en la escena cotidiana. Es la búsqueda de la integración disciplinaria y “el diálogo de los saberes”.

Y en la transdisciplinariedad el “diálogo de saberes y disciplinas” se vincula a las racionalidades no científicas de las prácticas sociales, de los discursos subjetivos, institucionales, trascendiendo la racionalidad del conocimiento por un conocimiento múltiple, complejo y diverso que articula, interpreta, proyecta y vincula sociedad, y cultura con saberes.

De su parte, Nicolescu, citado por Ruiz, (1997) propone que hay que leer dos connotaciones en lo transdisciplinario: uno, lo que significa a través de las diferentes disciplinas y dos, más allá de todas las disciplinas, es decir, *“el supuesto ontológico*

de ella es la existencia de diversos niveles de realidad con dinámicas distintas, que permiten distintos niveles de percepción de esa realidad, conocimiento complejo” (Nicolescu, 1.997, pp.12-14).

La diversidad de paradigmas y la rigidez de la unidisciplinariedad complejiza y oscurece el campo de los estudios pedagógicos, por ello la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad permiten abrir un campo de supuestos categoriales más flexibles por donde se pueden pensar y reflexionar las problemáticas y preguntas que la práctica educativa propone.

Concebir lo pedagógico como campo plural y transdisciplinario implica asumir una ruptura epistémica, Deleuze en su “La última Lección”, ya indicaba que se debía dejar de gravitar sobre los mismos discursos en tanto que ellos no permitían más que recrear las mismas concepciones y miradas. En este caso, asumir la ruptura epistémica implica pasar de lo unidisciplinar a la necesidad de asumir los enfoques inter y transdisciplinarios como una discontinuidad de las disciplinas monolíticas y encerradas en sus propios paradigmas.

Este paso obligado de la disciplina a la Pedagogía como un saber emergente de carácter transdisciplinario que en sus múltiples vínculos se configura más que como disciplina hegemónica como campo de estudio diverso. La misma especificidad de la Pedagogía en cuanto a su aplicación a prácticas diversas, diferentes actores, diferentes escenarios le exige el diálogo de saberes y sus vínculos con nuevas racionalidades e institucionalidades y no el encerramiento científico.

El campo propone una metodología de indagación flexible que cuenta con los énfasis marcados por los tiempos. En unos son disciplinarios, en otros son discursos éticos, en otros son actuaciones sociales. Cada época deberá sustentar el suyo, lo que permite que la pedagogía en su transdisciplinariedad transite no solamente entre discursos, instituciones y sujetos sino también entre problemáticas y realidades que le demandan a la teoría reconstrucciones válidas con y para su contexto. Si la

pedagogía es el campo que reflexiona las prácticas educativas, es obvio que si estas se modifican también deben modificarse sus elaboraciones.

Dada la trascendencia de la práctica en lo pedagógico, aquí es pertinente puntualizar la relación dada entre la acción social y la acción pedagógica, para reflexionar sobre ¿cómo se da esa lógica en que la vida cotidiana empieza a causar fisuras en los saberes tradicionales, en este caso la educación del modelo ilustrado y la Pedagogía llamada “general”?

Esta relación entre la acción social y la acción pedagógica es retomada por Mélich (1994) en su Texto “Del Extraño al Cómplice”, parafraseándolo, no existe acción pedagógica en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad, no obstante dentro de la misma cotidianidad debe permitirse esas intencionalidades que subyacen, suscitan en la emergencia misma de la vida, de ahí que se mire ésta intencionalidad presente en el campo educativo, la cual es indispensable para su comprensión.

Para el autor la acción social se diferencia de la acción pedagógica porque aparece un “otro”, por lo tanto ese principio de alteridad intencionado deliberadamente o latentemente, construye una intersubjetividad con sentido. Es por ello que el educador del mundo de la vida, de lo cotidiano no planifica intencionalmente su intervención sino que logra una interacción de corte bidireccional. En la mayoría de las acciones sociales no hay intención explícita pero siempre hay una intencionalidad nacida de los sentimientos o las emociones, o los valores que esperamos hacer coincidir con la forma de pensar y de enunciar lo que se piensa.

Las diferencias que el autor propone entre acción social y acción pedagógica, esa que ocurre en los escenarios sociales, consiste en que en la segunda suceden relaciones plurales y recíprocas que escapan a la institucionalidad disciplinaria. Esa pluralidad funda la alteridad; el otro social visible con el que debo interactuar y que

supone la dinámica de las relaciones intersubjetivas en los que se presenta la escena social moderna y contemporánea.

Lo anterior porque es importante que se comprendan las diferencias entre los modelos educativos de tipo tradicional y transmisionista que niegan la posibilidad de una educación por fuera de la escuela y enfrentada a otros procesos sociales más dinámicos, complejos y flexibles que son los que se sitúan en los flujos sociales/comunitarios y que no se pueden caracterizar porque dependen de los referentes culturales específicos de cada época y espacio determinados y simbolizados. Construir un campo de formación, investigación e intervención en este sentido requiere hacer esta claridad a efecto de levantar mapas sobre la configuración de relaciones en lo social, lo cultural, lo comunicativo y sus tensiones entre la teoría y la práctica.

Esa coincidencia entre lo que se hace y lo que se nombra; entre el saber que discurre sin darnos cuenta de él, es lo que al develarse, al explicitarse, al sistematizarse, mostrará una pedagogía distinta y lejana a la que la academia ha pregonado en los ámbitos escolares o institucionales de domesticación y dominación moral.

Este planteamiento conlleva a la reflexión dada entre el orden epistemológico y el orden social.

“Los siglos XIX y XX son el tiempo de las metaciencias sobre el conocimiento (Historia, Sociología y Psicología) que nos aportan una diferente visión epistemológica que aquélla reduccionista, segura y cierta de la Leyenda. La razón y la racionalidad han tenido que aprender a jugar en y con el azar, con el desorden. También se ha hecho cultural, introduciendo al sujeto de carne y hueso, de diálogos culturales, de valores. En la tradición anterior, la racionalidad humana era un trasunto óptico-epistémico de una Razón trascendente. Ahora el conocer humano empieza el camino implicativo y dialogante de quien vive que la misma racionalidad es ejercicio de significación derivada de la concreta connivencia con los hechos. Los ideales óptico-epistémicos

de la Universalidad, necesidad, objetividad y Metodología se han desvanecido (...)." (López Herrerías, 2.000, p.27).

Los conceptos tienen efectos en lo social, como lo social los tiene sobre los conceptos. La disyuntiva acerca de si la realidad es solo lo que se construye mentalmente o si lo mental es producto de la realidad, debe llevar a una interrelación de las dos posturas. Lo que interesa señalar aquí es que, en la postmodernidad como un nuevo horizonte de inteligibilidad y como condición social, el futuro no se explica desde el pasado – exclusivamente.

"El concepto tiene una incuestionable capacidad de suscitar modificaciones no sólo en el orden de las teorías sino también en el orden de lo social, inclusive modificando sus propias maneras de percibir la vida, como sucedió en la modernidad a propósito de la percepción del tiempo: antes de la época moderna en el mundo campesino y artesano, las experiencias precedentes de los antepasados alimentaban las expectativas de las generaciones siguientes, el futuro se hallaba varado en el pasado. Esta situación sólo cambió con el descubrimiento de un nuevo horizonte de expectativa resultante de las experiencias del progreso. El horizonte de expectativa, hasta entonces rehén del pasado, ganó una cualidad históricamente nueva (...) la experiencia del pasado y la expectativa del futuro ya no se corresponden. El progreso las disocia." (Villacañas & y Oncinas, 1.997, p.6).

Esta hiancia insoluble, permanente, es la que justifica los retornos al mundo de las prácticas para resignificarlas de diversas formas, comprendiendo siempre que las racionalidades que rigen estos dominios, el epistemológico y el social, son diferentes. Lo epistemológico tiene como objeto el mundo de las ideas y lo social, el mundo de las prácticas. Las primeras, como sensibilidades internas y, las segundas, como experiencias externas, deben relacionarse con un nivel de interdependencia y retorno permanente que muestren la coincidencia o determinación de una sobre otra.

En este caso los hechos sociales, considerados como campo de análisis de las condiciones sociales y culturales; y los sistemas de pensamiento, como constructos conceptuales, provienen de criterios distintos:

1. El mundo de las ideas/ciencia requiere ser sistemático, ajustarse a criterios de validación construidos por consensos y socializaciones normalizadas.
2. El mundo de los hechos sociales se propone bajo lógicas múltiples de contingencia, de acciones y reacciones, donde el pensamiento operativo prima sobre el pensamiento elaborado.

No se trata de volver a la vieja dicotomía entre teoría y práctica -que se sabe que son interdependientes y complementarias- sino de comparar, en el caso de la Pedagogía, los preceptos de la pedagogía general, bajo el modelo ilustrado, con el de los hechos sociales que ocurren en el escenario educativo. En la ciencia el conocimiento sucede en una apariencia de linealidad, explicación-consecuencia, que la vida cotidiana niega. En el mundo social el poder impera por sobre la racionalidad y los dogmas se desdican frente a acciones recursivas e insospechadas. Los cambios sociales obligan a los cambios de pensamiento y por supuesto a los cambios en educación.

Parfraseando a Petrus Rotger (2000), la educación va mas allá del sistema escolar, ésta requiere ser repensada y adaptada a los nuevos requerimientos de la sociedad, a los avances tecnológicos y científicos de punta, a las nuevas exigencias del sujeto competente, líder, proactivo. No obstante, el ser humano desde el momento en que inicia sus primeros pasos educativos, ya está en un proceso de socialización, encuentros tanto con el conocimiento como con el/los otros, por tanto la educación juega un rol indispensable en cada actor, puede posibilitar o no acontecimiento de saber, ciencia y humanidad.

De ahí, que se requiera que las IES generen un estatuto social del conocimiento, entendiéndose por éste la necesidad de legitimación social de un pensamiento que refleje y consulte la realidad y no solamente la elucubre. Se trata de la ruptura con el pensamiento hegemónico y el reconocimiento de la pluralidad como posibilidad abierta de pensamiento.

Lo anteriormente expuesto permite la proyección de nuevas miradas sobre los ejes curriculares, didácticos y evaluativos correspondientes a las prácticas formativas doctorales.

De tal forma, que se ha de pensar en una práctica curricular como un campo curricular, una construcción social que implica la articulación simultánea de varios aspectos de orden epistemológico y social. De una parte, el currículo atiende las demandas propias de las lógicas sociales del momento histórico en el cual tiene lugar; y de otra parte, requiere de una reflexión epistemológica que le permita optar por un conocimiento pertinente y relevante, y por la adecuada transposición del mismo; es decir, qué enseñar y cómo enseñar.

Según Cullen (2000) *“un currículo explicita las complejas relaciones del conocimiento con la sociedad. Define un modo de relacionarse con el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje. Define también un modo de entender el conocimiento, un modo de entender las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y con las prácticas sociales”* (Cullen C. , 2000). Así, el campo curricular como espacio articulador, por una parte del orden epistemológico al formularse la pregunta por el qué enseñar; y por otra parte del orden social al preguntarse por el quién y el cómo de la enseñanza.

Con respecto al orden epistemológico, la universidad en sus construcciones curriculares ha de poner en consideración: Primero, la relación dada entre ciencia, tecnología y ética; ya que se constituyen en diferentes formas de racionalidad que son tanto autónomas como interdependientes; segundo, asumir la ciencia desde la perspectiva de la diversidad de paradigmas, lo cual permite concluir que la ciencia es una actividad humana que depende de su historia y de las condiciones de producción, circulación y apropiación del conocimiento, así *“la diferencia de paradigmas quiere decir, también, diferentes contextos de producción de la ciencia, y diferencia de ciencias en relación con sus propias condiciones de producción”* (Cullen C. A., 1.996, p.20).

Por consiguiente, implica el tránsito de una mirada disciplinaria hacia una mirada inter-multi-co-disciplinaria, de una ciencia absoluta y única hacia una ciencia de diversos paradigmas; y tercero, adoptar una postura alternativa integradora ante la globalización y la competitividad, como dice Magenzo (2.004):

“La participación en el mercado globalizante es una condición para nuestros países, pero este desarrollo debe tener un compromiso ético que va más allá de lo meramente económico. Creemos que los derechos humanos son el paradigma ético que debiera acompañar la participación en el mercado globalizante... se presentan como un marco ético-político que sirve de crítica y orientación (real y simbólica), de las distintas prácticas sociales (jurídicas, económicas, educativas, etc.), en el bregar nunca acabado de un orden social más justo y libre”.
(Magenzo K, 2.004)

Cuarto, el conocimiento como valor agregado a la producción versus conocimiento como valor agregado al desarrollo de la vida del ser individual y colectivo. No necesariamente el conocimiento valioso para la educación será el mismo para la producción. *“A la educación le interesa el conocimiento que tiene significado que está cargado de valores y que por ende no es intercambiable como mercancía”* (Magenzo K, 2.004). Tener en cuenta que el principal compromiso del conocimiento como valor sumado a la producción es el desarrollo del sujeto como identidad individual y colectiva.

Por ende la universidad en la construcción curricular ha de adoptar una postura crítica frente al desarrollo desde una óptica alternativa. Así, según Axwoerthy, por una parte *“un currículo que integre “objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo, por ejemplo: de la responsabilidad colectivo, de gestión comunal, de capacitación, de creatividad tecnológica, de ubicación de recursos humanos y financieros, del reforzamiento de la identidad cultural, de la*

capacidad de recoger y conservar la historia social del grupo (memoria colectiva), de tomar decisiones autónoma y democráticamente, etc.” (Axworthy, 2.010).

Y por otra, *“un currículo interdisciplinario e integrativo que elimine las divisiones tajantes que existen hoy entre las disciplinas de estudio. Esta estructura que organiza el curriculum no hace sino reproducir la mirada fragmentada que existe para aproximarse al desarrollo. En un Estilo de Desarrollo Humano se impone un curriculum que integra los contenidos y procedimientos con que una sociedad intenta acercarse al problema del desarrollo humano” (Axworthy, 2.010).*

De igual manera, se busca un currículo transversal, que no renuncie a la universalidad, humanidad y visión del sujeto, que parta de mirar la integración intertransdisciplinar, pero que guarde lo específico, en palabras de Cullen, C.A, (2000) *“el objetivo de la transversalidad es encontrar el proyecto educativo propio a un sujeto universal-transversal...la transversalidad es un intento de hacer pública la razón histórica y social, no reduce el sujeto ni el objeto”*, en este sentido un currículo transdisciplinar es un currículo centrado en las dimensiones del ser, en innovador, pensado desde el otro como agente social, humano, pensante, con expectativas y desafíos, se trata de una relación en donde se aborda el sujeto desde su episteme e integración dentro de la sociedad.

Parafraseando a Motta, (2002) no se necesita cambiar el currículo, lo que se necesita es pensar el mundo, la tierra, la humanidad de otra manera, ya que al estar en un mundo postmoderno en donde los significados y las subjetividades cambian y la misma naturaleza lo ha venido haciendo por los múltiples comportamientos poco reflexivos de la sociedad, se da la necesidad de repensar el acto educativo, transformar las concepciones dogmáticas y jerárquicas.

Finalmente, se ha de proyectar un currículo en movimiento en permanente estado de de-construcción, según López (2.001):

La de-construcción curricular es el proceso que permite desestructurar o descomponer una estructura rígida, es una forma de intervención activa, una técnica practica que nos permite entrar en la voz y en la auto-ciencia de lo institucional y en los imaginarios de las personas, para ser cuestionadas desde su materialización, con miras a la reconstrucción de un nuevo sentido, es una posibilidad de ver las fisuras, las grietas de las instituciones y todo aparato de saber, poder de las personas que lo ejercen, también puede entenderse como descentramiento de la continuidad de la objetividad institucional, como capacidad de ver lo que imposibilita el poder en el nivel de grupo o de una institución mediante la producción de una contrastación que es capaz de reconocer en las practicas de las instituciones, como la capacidad de ir tras las huellas que nos remite a un origen que nunca ha desaparecido, como la capacidad de leer y escribir desde la propia experiencia, para reconocer las marcas que permanecen” (Lopez, 2001, págs. Pp.24-25)

De otra parte, en el orden de lo didáctico en los procesos de formación doctoral se han de visibilizar según Chevallard, (1991) desde la relación “*docente/tutor, estudiante/doctorando y saber*” (p.4). En la perspectiva de la didáctica/método que permite la emergencia del ser como sujeto emancipador, ya que la didáctica como método se construye conjuntamente con sus protagonistas desde sus vivencias, experiencias, sentires, sueños, saberes, etc.

Según Morín (2.003) “*El método como camino, como ensayo generativo y estrategia “para” y “del” pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear “en” y “durante” el caminar*” (p.18).

El método ha de ser un pretexto para volar en la búsqueda del saber, un saber siempre provisional. El método requiere ser visto como dice Morín (2003) no como programa sino como estrategia, que lo vivido, lo construido genere transformaciones, que el encuentro entre sujetos se convierta en travesías, es decir viajar hacia el saber perdiéndose con el otro, por tanto el método requiere ser visto como arte, estrategia, acontecimiento, construcción permanente, viaje, travesía y transfiguración.

Una didáctica/método implicaría el pensar, sentir, vivir una didáctica donde predomine la capacidad de reconocimiento de la ignorancia, del error, de las verdades provisionales, de la experiencia, de la incertidumbre, de la subordinación de la intencionalidad al encuentro profundo, ético y político consigo mismo y con el otro, del caminar de una visión polarizada hacia una perspectiva de complementariedad entre explicación y comprensión, ignorancia y saber, intencionalidad y no intencionalidad, certidumbre e incertidumbre.

Por tanto, al hablar de aprendizaje se hace relación a las construcciones cognitiva, volitiva, emocional, espiritual, de los sujetos, los cuales tienen la capacidad de crear, debatir, criticar, crecer, pensar, cuestionarse y reflexionar, de diversos temas, conceptualizaciones y enfoques que los converjan y es en estos espacios de formación doctoral donde los maestros se convierten en acompañantes de un proceso, emergen elaboraciones intersubjetivas de significados que posibilitan el saber, el debate, el intercambio de opiniones y miradas respecto a un suceso, entretejiéndose redes de conocimiento.

En consonancia con los planteamientos anteriores y parafraseando a Córdoba (2006) se tiene que la evaluación es un indicador, no un resultado, la universidad cuenta con este sistema el cual posibilita ver sus avances y dificultades dentro de su acción, además asegura la calidad del sistema educativo, permitiendo avances de los sujetos y de la misma universidad hacia nuevas propuestas dentro de los programas.

Igualmente, en el orden de lo evaluativo predomina la visión de la autoevaluación, dinámica que se puede optimizar en aras de potenciar su capacidad para generar la apropiación del proceso de aprendizaje tanto de tutor-doctorando como de lo institucional mismo.

Investigación en la formación doctoral

El componente principal de la formación doctoral es la investigación, pues representa el medio a través del cual se construye conocimiento. Siendo así, resulta pertinente esbozar una panorámica general sobre las tendencias de la formación investigativa internacionales y nacionales, así como su aterrizaje en la investigación de los programas de formación doctoral.

Este derrotero nacional e internacional marca las fronteras de aquello que corresponde a la investigación instituida, que a su vez permean las practicas de formación investigativa doctoral haciéndolas instituidas pero que en su dinámica particular al interior de la institución pueden transformarse en instituyentes.

Dado lo anterior la investigación se concibe desde dos lógicas. La lógica de la investigación instituida lograda a partir de las leyes y normas que regulan los procesos de formación en el orden internacional, nacional e institucional; y la lógica de la investigación instituyente emergente en el decurso de las prácticas que se dan en la ejecución misma de la investigación formativa e institucional en el desarrollo del programa doctoral.

Las prácticas investigativas en los programas académicos son reguladas desde parámetros internacionales, nacionales y locales. Es de esta manera, como en las prácticas de formación avanzada doctoral en investigación transitan dos dimensiones constitutivas: una, la dimensión internacional propia de los tiempos de globalización contemporáneos; y dos, la dimensión nacional que se constituye en un espacio receptor de las directrices que se emanan en las instancias internacionales como, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, la cual ha realizado estudios sobre la internacionalización y transnacionalización de la educación superior en América latina y el Caribe,

posibilitando la movilidad estudiantil en diferentes espacios con el fin de crear redes epistémicas entre universidades. Al interior de la UNESCO se encuentran varios organismos constitutivos.

Uno es el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE- esta es la red de sistemas de evaluación de la educación en América Latina, sus funciones se centran en *“producir información sobre logros de aprendizaje de los alumnos y analizar los factores asociados a dichos avances, apoyar y asesorar a las unidades de medición y evaluación de los países y ser foro de reflexión, debate e intercambio de nuevos enfoques en evaluación educativa”* (LLECE, 2011)

Por tanto LLECE al igual que otros estamentos legales como el CNA, colaboran en los sistemas de evaluación de la educación universitaria, en la visibilización y creación de equipos de evaluación para el aprendizaje a nivel nacional, la investigación en términos de eficacia educativa, buscando por medio de estos estudios reconocer los avances, dificultades y estrategias a tomar frente a los desempeños educativos en relación a la propuesta de los programas, partiendo de la visión nacional de cara a la internacional.

Otro es PRELAC -Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe- y el Proyecto Educación para todos, tiene como propósito *“promover cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas a través de cinco focos, considerados estratégicos en la región para alcanzar las metas de EPT (Educación Para Todos) aprobado por los ministros de Educación en La Habana en noviembre de 2002, persigue la realización de cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas a partir de la transformación de los paradigmas vigentes, para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos, a lo largo de la vida (...)”* (PRELAC, 2011).

De ahí que este proyecto participe en la movilización de los estudiantes y la articulación, trabajo en red entre países y proponga diversos focos para tal fin, entre ellos: el primero, se centra en los contenidos que deben responder a los intereses del contexto; el segundo, se centra en los docentes para que ellos colaboren en la mejora de la calidad educativa que tanto necesitan los países; el tercero, está dirigido a la cultura que transita en los espacios educativos, el fin es buscar que estos espacios se conviertan en comunidades de aprendizaje, conocimiento y búsqueda constante de saber; el cuarto, está basado en la flexibilidad educativa, ya que de ella depende que todos tengan acceso a la educación, y se reestructuren constantemente los programas educativos teniendo en cuenta los nuevos avances tecnológicos y científicos; y finalmente, el quinto, la responsabilidad social la cual es insumo para el fortalecimiento y avance significativo de todos los estamentos que participan en el sector educativo.

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, se dedica a:

“La promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO, su misión es contribuir al desarrollo y transformación de la educación terciaria afianzando un programa de trabajo que, entre otros propósitos, procure constituirse en instrumento para apoyar la gestión del cambio y las transformaciones a fin de que la educación superior de la región sea promotora eficaz de una cultura de paz que permita hacer viable -en una era de mundialización- el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos” (IESALC, 2.011)

De esta manera IESALC a través de sus propuestas y plan de trabajo colabora en la búsqueda de estrategias viables hacia las relaciones entre regiones en términos de educación superior, es por ello que promueve el avance y progreso del conocimiento que transita en su medio y en las otras regiones de tal manera que éste no se quede obsoleto, sino que este a la luz de las nuevas necesidades regionales. Así mismo coopera en la movilidad estudiantil y profesional, puesto que lo que se

busca es el ingreso- egreso, desplazamiento tanto del recurso humano como del saber; no obstante, para lograr todas estas pretensiones la región y el país dentro de la propuesta de sus programas buscan la acreditación y evaluación de éstos que permitan alcanzar la calidad educativa⁴ y ayudan al acceso de las nuevas redes tecnológicas y comunicativas. En otras palabras, al igual que las otras organizaciones ésta apoya las propuestas ya mencionadas, pero se centra especialmente en lo regional y nacional.

La Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior –RAICES- *“se constituye como instancia para promover entre los países iberoamericanos la cooperación y el intercambio en materia de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior, y contribuir así a la garantía de la calidad de la educación superior de estos países”* (RIACES, 2.010).

A través de esta red se busca la acreditación y evaluación de la educación superior con el fin de lograr la calidad de sus programas; por ende, acompaña las entidades educativas que tienen ésta pretensión, no tan solo a nivel regional, sino a nivel de Iberoamérica, de ahí que se logre formar tejidos comunicativos entre universidades a nivel de investigación, acreditación y ascenso en la educación. Igualmente, apoya los países en donde aún no existe un proceso de acreditación y evaluación educativa para alcanzar una mejor y mayor interconexión en términos de movilidad de conocimiento.

El Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) el cual se reconoce *“desde una perspectiva de integración regional y de la internacionalización universitaria, es una oportunidad de cambio dirigido a mejorar la expansión de la cobertura con calidad, la pertinencia e inclusión social, a facilitar las políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad, la innovación educativa y la investigación, así como apoyar la Agenda Regional en Ciencia y*

⁴ Desde el CNA el concepto de calidad aplicado a las Instituciones de Educación Superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general y, en particular, al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate (Consejo Nacional de Acreditación).

Tecnología e Innovación, lineamientos principales del Plan de Acción de la CRES 2008” (ENLACES, 2011).

Por tanto, este espacio es un medio más con que cuenta la educación universitaria para crear sinergias con otras universidades en lo referente a la ciencia, sus avances, nuevos proyectos de investigación y enfoques tecnológicos para crear innovación en el sistema. De igual forma, ofrece la posibilidad que cada universidad no actué sola y desarticulada con el mundo global, sino que responda a las nuevas necesidades actuales para lo cual debe adaptar su currículo a tales requerimientos, de ahí que se hable de la flexibilidad curricular en los programas de doctorado, no desconociendo la reglamentación, institucionalidad a la que deben responder, pero creando criterios que permitan mayor libertad al doctorando, al investigador, de tal manera que pueda ir autónomamente realizando su propia ruta formativa de acuerdo a sus propios intereses.

En relación a lo anterior, se crea el proyecto Alfa Tuning el cual *“busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos”* (Tuning, 2011).

Con éste proyecto teniendo como base los objetivos propuestos, se quiere – integrar- hacer camino hacia la transdisciplinariedad curricular de la educación superior en todo Latinoamérica, teniendo en cuenta las competencias frente a las nuevas demandas del mercado, las necesidades de la sociedad, los avances tecnológicos y científicos y *“fortalecer los procesos de cooperación regional que apoyen las iniciativas de reformas curriculares, aprovechando las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina”* (Tuning, 2011), no

olvidando que para que esto se dé hay que evaluar cada proceso de tal manera que se avance hacia la calidad educativa.

Teniendo en cuenta cada programa lanzado por la UNESCO, cabe mencionar que ésta convoca a la reforma educativa universitaria, una universidad que se preocupe por la reestructuración, construcción de sus estrategias curriculares, metodológicas, que evalúe sus programas, busque la acreditación de estos y propenda hacia la articulación con otras, que propicie la investigación, ciencia y tecnología, que vaya a la vanguardia de los nuevos descubrimientos sin olvidar sus fines, misión, visión, localidad y objetivos propios, en este sentido afirma:

“La Enseñanza Superior ha probado suficientemente a lo largo de los siglos su viabilidad y su capacidad para adaptarse, evolucionar y propiciar el cambio y el progreso en la sociedad. Por eso la enseñanza superior se ve confrontada a grandes desafíos y debe transformarse y renovarse como nunca de forma más radical, de manera que nuestra sociedad que sufre en nuestra época una grave crisis de valores pueda trascender las consideraciones puramente económicas e incorporar dimensiones más profundas de moral y espiritualidad” (UNESCO, 2.011)

No obstante, hoy la humanidad transita por cambios drásticos, rápidos y para ello requiere sujetos que actúen en correspondencia con ello. De ahí que las universidades a partir de sus propuestas generen espacios en donde el saber no sea solo teórico, sino práctico, responda a las demanda de la sociedad, de la cultura, del mercado y logre construir nuevos conocimientos que posibiliten aportes a las problemáticas por la que atraviesan los países, las regiones y el mundo.

El logro de lo anteriormente planteado implica la correspondencia entre las propuestas universitarias nacionales e internacionales, especialmente, se requiere buscar la calidad de los programas ya que de esta manera entran en los procesos de evaluación y certificación por los entes encargados de tal fin, y logran visibilizar sus propuestas en correlación a las de otros países, se establecen vínculos directos de investigación, ciencia y tecnología a nivel internacional.

No obstante, si hay calidad, acreditación en la oferta educativa, muy posiblemente se generen convenios interinstitucionales, transnacionales y convalidación de títulos en diferentes países. La UNESCO (2.006) indica que,

“El objetivo de los sistemas actuales de garantía de calidad y convalidación de estudios es elaborar procedimientos y sistemas adecuados aplicables a los proveedores y programas extranjeros (además de los proveedores y programas nacionales), con objeto de optimizar los beneficios y limitar las posibles desventajas de la internacionalización de la enseñanza superior. Al mismo tiempo, la mayor movilidad transfronteriza de estudiantes, profesores, investigadores y profesionales ha dado relevancia a la cuestión del reconocimiento de las cualificaciones académicas y profesionales en las prioridades de la cooperación internacional” (p.8).

En cumplimiento a lo antes mencionado, hoy se evidencia la apuesta que hacen algunas universidades hacia el cumplimiento de los retos y desafíos a los que se enfrenta, puesto que éstos no tan solo pasan por el conocimiento sino también por la multidimensionalidad del ser y la sociedad. Hoy se está en una sociedad en la cual se habla de inclusión, alteridad- otredad pero se excluye, de calidad y en algunos casos no se busca o se enfoca desde otras perspectivas poco comprensivas a la luz de las realidades en las que transitan los sistemas, de pertinencia educativa y se es indiferente, todo esto conlleva a mirar que las pretensiones legales son muy ilusorias, pero que apuntan hacia el sostenimiento de la calidad de la educación superior y que para poder avanzar hay que construir y deconstruir paradigmas, replantear esquemas y sobre todo buscar nuevas alternativas que generen desarrollo para los individuos y el país.

En relación a lo anterior se ha podido constatar en palabras de Trebiño (2.008) que *“La educación superior es un fenómeno claramente internacional y ha sido afectada por la globalización, que la diversificó en sus distintas dimensiones y (según algunas visiones) la convirtió en una educación sin fronteras. Estas transformaciones trascienden el marco regulador nacional y demandan una política pública de ámbito internacional” (p.6).*

En la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), celebrada del 4 al 6 de junio de 2008 se expuso que,

“...El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la Educación Superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una Educación Superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes...” (MEN, 2.008, pp.1-2).

Con respecto a la contribución de la educación superior frente al modelo de desarrollo integral sostenible continua afirmando que,

“La Educación Superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas... Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas fundamentalmente a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritaria... La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento” (MEN, 2.008, pp.6-7)

La Universidad desarrolla una función indispensable en cada meta que se proponga, esta a través de sus políticas de calidad, de sus fines corporativos requiere la actualización y diversidad de sus programas, docentes, medios de comunicación y la vinculación a redes de trabajo internacional con el fin de apostarle a la nueva cultura humana-científica-tecnológica requerida en este siglo. Cuando se establecen redes académicas, investigativas, se da posibilidad de proyectar nuevos

pensamientos y estudios que se dan en los espacios formativos y no formativos, el conocimiento y las ideas se nutren.

Por consiguiente subyacen los proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias, puesto que cuando se piensa en formar redes académicas internacionales, los programas se adaptan a los nuevos requerimientos de evaluación, certificación y acreditación de los planes, las interconexiones lógicas, comunes y con sentido se establecen a partir de los planteamientos propios de cada universidad, la articulación se logra por medio de los procesos de investigación que se ejecutan integradamente los cuales se retroalimentan a partir del encuentro de conocimientos, saberes y prácticas experimentadas bidireccionalmente.

Se puede decir que en *“ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad”* (UNESCO, 2.009, p.1); esta nueva alternativa educativa pensada inter e institucionalmente implica que hoy la universidad sea garante de la transferencia, orientación, generación de conocimiento, innovación, arte, y ciencia a nivel internacional, nacional y local.

De igual manera, cuando se mira el panorama internacional en los doctorados, es necesario destacar parafraseando a Cruz (2006) que las universidades e instituciones de educación superior están en esa búsqueda constante lo cual les genera ciertas garantías y alternativas en el campo de investigación, movilidad de conocimiento y de personal, promulgación en términos de producciones, avance a nivel tecnológico y científico, entre otras.

“Las instituciones ven la internacionalización como una estrategia que permite enfrentar los retos de la globalización y de las llamadas sociedades del conocimiento y de la información desde nuestra

identidad y singularidad cultural, histórica, social y económica interactuando horizontalmente con otras instituciones, con otros países, con otras culturas” (Cruz C. V., 2009, p.2)

De ahí que las universidades en la búsqueda de la internacionalización de sus programas tengan que pensar en la integración de las universidades en cuanto a la propuesta académica, investigativa, para el fortalecimiento de las mismas y el trabajo común, sincrónico entre ellas, al igual que en la construcción de los programas de estudio teniendo en cuenta que éstos requieren dar respuesta a la sociedad local pero también responder a los requerimientos globales, la evaluación y seguimiento constante de dichas propuestas, el trabajo en equipo hacia los retos investigativos que hoy son desafíos gracias a la comunicación y redes tecnológicas.

De igual manera, la internacionalización entre universidades permite la movilidad de doctorandos, de docentes, de profesionales en general, el reconocimiento y convalidación de títulos en los diferentes países, la renovación, flexibilidad curricular, la calidad educativa, los procesos de acreditación de los programas por parte de las universidades, la constante actualización de la planta de docentes, el intercambio y flujo de conocimiento, entre otros. Todo ello con una mirada centrada en los valores éticos y morales del ser humano, es decir que no se puede desconocer los avances y el trabajo de la universidad en este tránsito pero tampoco la intencionalidad de fortalecer la dimensión social que permite que sea este sujeto y no otro el que crea, innove, indague, y genere nuevos saberes propios para la sociedad actual.

Por tanto, para que haya un éxito ante una iniciativa de internacionalización de postgrados –doctorados- se requiere que la *“oferta académica sea clara para toda la población, qué se busca, intencionalidades, qué se espera, es decir que se renueve el currículo teniendo en cuenta la convergencia con otras ofertas nacionales e internacionales similares y por otro, su modernización en términos, por ejemplo de enfoque: El surgimiento de nuevas áreas del conocimiento de base inter, intra y multidisciplinar ha dado lugar, sin duda, a la redefinición de nuevos espacios de*

enseñanza aprendizaje y de investigación, desarrollo e innovación” (Cruz C. V., 2009, p.3)

No obstante, cuando se piensa en que los programas universitarios respondan a los nuevos avatares de la globalidad se lleva a pensar en la mundialización educativa, la cual trabaja en pro de la sociedad de la industria, la mercancía, la tecnología, esto no quiere decir que la universidad tenga que transitar satisfaciendo las necesidades globales, sino que genere saber de cara a estas realidades partiendo de las propias, reconociendo al sujeto, su humanidad, su espiritualidad, su otredad, su alteridad, su ética y perspectivas que cada uno de ellos lleva al realizar un doctorado o cualquier otra carrera universitaria. Pero tampoco se desconoce que la mundialización como lo dice Villalba, (2002) *“ha ido poco a poco transformando las cualidades de la universidad de enseñar (profesionalización), investigar (desarrollo tecnológico regional y transnacional) y servir a la comunidad”*. (p.5).

Por consiguiente el nuevo interés de hacer investigación formar núcleos de trabajo internacionales, no puede seguir siendo el interés de la competitividad/mercado como base, puesto que la visión de investigar se restringe a la mundialización antes mencionada y el sentido de la universidad se restringe a lo que en algunos años atrás habitaba, formar jóvenes para la producción para la industria (mano de obra). La responsabilidad actual de la universidad es promover no tan solo una ciencia o investigación que satisfaga necesidades locales-regionales-mundiales, sino promover la formación ética, moral, puesto que ante el mundo acelerado de las telecomunicaciones no se puede olvidar que hay un sujeto que se pone en juego en su multidimensionalidad.

Así mismo *“las nuevas tendencias están transformando el panorama de la educación superior y la investigación. Esta dinámica exige iniciativas conjuntas y acción concertada en los planos nacional, regional e internacional con el fin de garantizar la calidad y sostenibilidad de los sistemas de educación superior en el mundo entero (...) La educación superior debería reflejar las dimensiones*

internacional, regional y nacional, tanto en la enseñanza como en la investigación.” (UNESCO, 2.009, p.5), sin desconocer el sentido social que permite que éstas se lleven a cabo y transformen los sistemas que se desean.

Continuando con lo anterior y de acuerdo a la UNESCO (2.009) todas las universidades deben buscar fuentes de investigación y docentes (con el perfil específico) que aborden todos los asuntos que conciernen al bienestar de la población, creando bases sólidas pertinentes a nivel local. De igual manera, creen espacios y encuentros de conocimiento en donde la sociedad pueda intervenir, aportar y generar nuevos, puesto que la investigación está dirigida hacia la producción de conocimiento, un conocimiento que se teje en los caminos de la inter y la transdisciplinariedad y no en la solitaria fragmentación disciplinar, tal condición emerge en la producción del conocimiento en la medida que se hacen conscientes las lógicas de complejidad planteadas por los problemas vitales actuales.

Desde la perspectiva iberoamericana, se tiene que la investigación se afianza en los programas de Doctorado, a nivel nacional e internacional, puesto que a partir de la implementación del currículo en términos de investigación se logra trabajar de cara a las necesidades de la sociedad, de la competitividad económica, política, cultural, tecnológica del país, de ahí que Cruz (2006) Director General de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP enuncia que:

“La mayoría de los programas de formación doctoral ofrecen entrenamiento en investigación e intentan integrar el avance del conocimiento con la posibilidad de ofrecerle alguna solución a los problemas de orden social y económico del entorno, suelen asumir una secuencia en la oferta y en la programación (una maestría como requisito para continuar a un programa de doctorado), favorecen metodologías centradas en el profesor más que en el alumno y coinciden en que la finalidad de un programa de doctorado es brindar preparación para la investigación original que genere aportes significativos al acervo de conocimientos, superando distintos niveles de complejidad en el saber para avanzar, desplazar o aumentar las fronteras del conocimiento en una o en varias disciplinas”. (Cruz, 2006, pp.2-3)

Por tanto, existe un trabajo común en los programas de doctorado en relación a la construcción de saber desde la pertinente social y los procesos de investigación subyacentes y necesarios para su generación; no obstante, cada uno se diferencia en el enfoque, carrera, líneas y sublíneas planteadas en sus respectivos programas.

Sin embargo, en algunos programas doctorales aun persiste un abordaje tradicional que deja de lado la proyección e internacionalización del saber cómo lo dice Cruz en el seminario taller: la internacionalización del postgrado (2009). Con lo cual se pone de presente que se da una pérdida de vista sobre la realidad del contexto, y una ausencia de redes con universidades a nivel internacional o nacional; aspectos que conducen a una falta de visión global de la educación frente a las necesidades que hoy le demanda un mundo globalizado.

En este orden de ideas, Cruz (2009) afirma que *“para que la oferta académica tenga alguna posibilidad de ser con-validable y transferible, parece obligado que esta se someta a procesos de renovación metodológica que permita con solvencia, por una parte, atender distintos entornos docentes y por otro facilitar la movilidad de los alumnos con instrumentos de medición de esfuerzo y dedicación aceptados hoy en el contexto internacional”* (p.2). Además, enuncia tres razones en relación a la internacionalización de la educación:

“La primera y más importante, tiene que ver con la posibilidad de mejorar nuestro nivel de competitividad institucional en el entorno académico, científico, productivo y empresarial. El segundo, para asegurar la movilidad académica y laboral de nuestros egresados en los ámbitos nacional e internacional lo mismo que para minimizar el riesgo de incesto académico del que suelen padecer las instituciones y los programas de formación que no se abren a otras experiencias y a otras formas de ver el mundo; y, el tercero, para contribuir de ésta forma al desarrollo nacional...El riesgo, claro está, es que con la internacionalización se intensifique la llamada fuga de cerebros y se estimule, sin proponérselo, la migración forzada, circular o estratégica”.
(pp. 3-4)

Por tanto el llamado que se hace a todas las universidades es apostar a la posibilidad de crear redes de investigación-relación internacional entre IES que permita conocer otras propuestas de conocimiento, avanzar en diseños de investigación propios, establecer nuevas herramientas, ampliar miradas y horizontes, proponer otros discursos pero estos centrados en el acontecimiento e indagación que se lleva a cabo en cada contexto, fortalecer recursos económicos y políticos, respaldar propuestas, de tal manera que no se mire un solo plano educativo, sino que haya toda una gama de espacios por recorrer en éste campo.

En relación a lo anterior surge la preocupación como lo dice Cruz de la “fuga de cerebros” aunque también caben otras posibilidades como es la actualización del conocimiento, el diseño de propuestas que aporten a la comunidad-sociedad, puesto que la pretensión es buscar las interconexiones, las relaciones que se dan entre el sistema educativo, el ser humano y la sociedad con todas sus implicancias.

Por tanto, los programas de doctorado en términos de investigación y trabajo en red internacional han de avanzar hacia una transformación de la universidad para generar conocimiento global, porque la sociedad experimenta constantes y nuevos avances científicos - tecnológicos los cuales requieren actualización y multiplicidad de ópticas. No obstante, las transformaciones no son solo al interior de la universidad, también juega un papel importante el sector económico, empresarial, político y cultural para que juntos propendan hacia el cumplimiento de los objetivos.

Según Víctor Cruz (2008) para que Iberoamérica pueda entrar dentro de la tendencia global y piense en avanzar en los programas de doctorado en términos de investigación y relaciones internacionales, hay que reestructurar los programas, *“internacionalizar la oferta académica, acudiendo a sinergias y alianzas estratégicas que permiten crear, fortalecer o consolidar un programa de formación o un proyecto de investigación mediante la cooperación académica internacional”* (p.2)

Por consiguiente, los doctorados en Latinoamérica se encuentran ante desafíos en relación a los países europeos y anglosajones, sus propósitos parafraseando a Cruz (2005) giran en torno al avance y desplazamiento de frontera del conocimiento, la investigación es un punto clave y fuerte dentro de los programas, el estudiante es autónomo en su proceso de investigación y tiene libertad para profundizar saberes de su interés, de ahí que haya flexibilidad frente al objeto de conocimiento, y finalmente se busque dar respuesta a las necesidades sociales existentes en el contexto.

Del mismo modo, Cruz (2005) indica que América Latina tiene retos que debe entrar a fortalecer, como:

“Aumentar considerablemente su cobertura, asegurar la pertinencia de la calidad y la pertinencia de la oferta académica, hacer un uso más efectivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, articular los currículos de formación con las necesidades y demandas del entorno social y productivo, articular la investigación con el desarrollo y con la innovación para contribuir en forma efectiva al desarrollo socioeconómico, nivelar la calidad de la oferta académica por lo alto en función de estándares internacionales, estimular la creación y fortalecimiento de una cultura de calidad poniendo en marcha procesos de aseguramiento de la calidad y eventualmente, procesos voluntarios de acreditación” (p.3)

No obstante, la responsabilidad como se decía anteriormente es de toda la comunidad académica, que requiere diseñar sus programas y plan de estudios de cara a la realidad internacional en articulación con su realidad local. De igual manera lo que se busca con ello es continuar forjando conocimiento relevante desde la universidad, preservar este campus como centro de investigación, de ciencia, de relaciones con los otros y con el saber, como espacio de pensamiento crítico, analítico, autónomo, accesible, diverso en proporción a las transformaciones sociales actuales.

Lo antes mencionado resalta la importancia del conocimiento para el mundo, el hombre, la sociedad y la función que tiene el doctorando y la universidad frente al desarrollo, búsqueda y aplicación del mismo, de ahí que hoy se busquen nuevas

fuentes de internacionalización del saber a nivel de Iberoamérica, con lo cual se logre hablar de evolución educativa, revolución del conocimiento y sobre todo de aportes significativos de la universidad a la sociedad.

De su parte, en el panorama nacional, surge una relación interdependiente entre investigación e internacionalización. La internacionalización garantiza la movilidad de la investigación y la producción de conocimiento pertinente tanto a un contexto global como al contexto local.

La internacionalización de la educación es una vía que tanto el gobierno como las universidades emplean para responder al impacto de la globalización, buscando así la competitividad en términos de conocimiento, de mercado, de diseño de programas, implementación de programas académicos, asociación de instituciones que buscan alcanzar los objetivos propios y responder a la comunidad, el intercambio de herramientas, saberes y personal de acuerdo a los perfiles requeridos en el contexto.

De tal forma, propender hacia la internacionalización de la educación superior en Colombia es crear la posibilidad de avanzar hacia el abanico de saberes, es preocuparse por mejorar la demanda económica y tecnológica actual, es crear nuevas alternativas de desempeño laboral de los sujetos, es abrir nuevas fronteras de aprendizaje-enseñanza, y por ende implementar otras alternativas en el campo educativo.

Así, el CNA propone ciertos criterios hacia la internacionalización del conocimiento y para ello se basa en los objetivos planteados por el MEN.

“Facilitar la inserción de la educación superior colombiana en el contexto internacional, generando condiciones adecuadas de movilidad académica y de aseguramiento internacional de la calidad, promoción y apoyo a iniciativas de exportación de servicios educativos, promoción de la movilidad académica (docentes, estudiantes, pares), promoción de la Internacionalización de la Investigación, sistema de Información

de la Internacionalización de la ES, participación en procesos de integración internacional que afecten la educación superior (CAN, MERCOSUR, ALCUE, EFTA, CANADA), difusión internacional del sistema colombiano de educación superior y su modelo de aseguramiento de la calidad, apuntando a los acuerdos de reconocimiento mutuo y la mayor movilidad profesional, promoción del bilingüismo y formación de Doctores para la investigación” (CNA C. N., 2007, p.3).

Es de esta manera como se busca la mejora continua de la educación superior, una educación que responda a los acontecimientos de su sector, pero que también adquiera herramientas que conlleve a visibilizar nuevas estrategias para avanzar en él, reconociendo que todas las universidades hoy cuentan con estructuras diversas en sus programas, variadas maneras de propender hacia el conocimiento, de llevar a cabo la investigación. Con la internacionalización se busca estar a la vanguardia de las nuevas realidades del mercado, de comunicación, de ciencia, tecnología, se pretende salir de una óptica limitada para abordar las múltiples referencias y visiones de proceder en el campo educativo. Es desde este enfoque como se manifiesta dicha pretensión del CNA, el MEN y todos demás entes legales.

Así mismo hoy se encuentran diversidad de universidades que están implementando relaciones internacionales, la cooperación e integración de sus planes de estudio, la movilidad académica, la complementariedad de los proyectos de investigación y resulta para la sociedad una posibilidad para ir avanzando en sus proyectos y fines, esta iniciativa ayuda a tener una dimensión más amplia a nivel nacional e internacional en todos los sectores, así mismo se ha convertido en un aspecto de mercadeo para la misma universidad.

En relación a lo anterior, la Ley 30 de 1.992 hace mención a los objetivos de la internacionalización en la educación superior en el capítulo II, artículo 6, literal h, dice: *“Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional” (p.2)*. Así mismo en el artículo 38 literales d, g, i, le asigna al ICFES la función de *“estimular la cooperación entre las*

instituciones de educación superior y de éstas con la comunidad internacional (...) promover el desarrollo de la investigación en las instituciones de Educación Superior (...) homologar y convalidar títulos de estudios cursados en el exterior” (p.9), teniendo en cuenta que este órgano y el CESU evalúan la calidad académica y los programas de la educación superior (art. 36, literal d), al igual que validan el conocimiento a través de los exámenes de estado.

El CNA busca la acreditación y calidad de los programas de formación universitaria, dando lineamientos de acuerdo a la internacionalización del saber, de ahí que se requiera para la evaluación y mejora de la calidad educativa la presencia de pares académicos a nivel nacional e internacional, del mismo modo a nivel doctoral se exigen producciones publicadas en revistas indexadas y se tiende a crear redes de conocimiento entre universidades nacionales e internacionales.

Otro órgano que apunta a la internacionalización de la educación superior es COLCIENCIAS, éste tienen como propósito *“establecer lazos de cooperación con las comunidades científicas del mundo, para internacionalizar la investigación y fortalecer la capacidad de negociación del país en el ámbito científico internacional, dando respuesta a una de las estrategias establecidas para desarrollar la política de ciencia y tecnología, lo cual propugnaba por la creación y consolidación de centros de investigación y la integración a las redes y programas internacionales de investigación y desarrollo tecnológico”* (Jaramillo, 2003, p.16)

Del mismo modo, en el Decreto 2934 de 1.994 de acuerdo a la estructura interna de COLCIENCIAS -Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y Tecnología- establece su objetivo mediante el cual incorpora la ciencia y la tecnología a la cultura nacional fomentando la internacionalización de las actividades científicas y tecnológicas desarrolladas, del mismo modo la *“implantación de políticas que estimulen la cooperación entre investigadores colombianos residentes en el exterior y grupos de investigación nacionales”*(p.8)

Es decir que hay una serie de organizaciones que aportan en gran medida al fortalecimiento de una mejora y calidad educativa, de entretejer lazos en la producción de conocimiento entre universidades; pero el panorama nacional es desalentador, aun los currículos y programas son muy herméticos, algunas universidades no han dado los primeros pasos, el bajo presupuesto asignado a la investigación es poco alentador. Tales condiciones no permiten avanzar hacia la necesaria reestructuración de la universidad para hacer viable tales intencionalidades.

La internacionalización es importante e indispensable en los espacios universitarios, puesto que se tiende a formar redes de cooperación, de trabajo múltiple con fines similares, no tan solo a nivel educativo sino también a nivel productivo, científico que abre nuevas ventanas de exploración al mercado y al conocimiento.

Lo que se espera es que las propuestas educativas actuales asuman este nuevo reto que afronta el sistema educativo y la sociedad en general, se apoyen en las entidades gubernamentales como COLCIENCIAS, ICFES, CNA, MEN, - aunque sus propuestas en gran medida son individuales no en red- para proponer alianzas de conocimiento que propendan por el desarrollo de la universidad y sus programas y por ende se traduzca en desarrollo social.

Por otra parte, hay que reconocer que la investigación en la formación doctoral comprende dos tipos de lógicas: la instituida y la instituyente, aclaradas en un primer momento, pero que vale la pena decir que parte de los avances o retrocesos en ella dependen del trabajo en torno a éstas, por tanto, en correspondencia con los planteamientos de Maffesoli citado por Arteaga Botello (2.007), se tiene que lo instituido esta en relación con las lógicas de dominación (poder), mientras que lo instituyente tiene que ver con la potencia social.

La lógica de dominación comporta mecanismos sociales que tienden al control *“traza la forma de lo político como un mecanismo de cosificado que conduce a la manipulación”* (Arteaga Botello, 2.007, p.85); en tanto que la potencia se corresponde con la pluralidad, lo colectivo y lo diferente, que critica la lógica de dominación y no responde a los requerimientos de racionalidad de lo instituido, pone de manifiesto lo social que funciona sobre un pluralismo estructural. Así, *“Lo instituido se vuelve débil ante la fuerza de lo instituyente”* (Arteaga Botello, 2.007, p.93).

Dado lo anterior, la lógica instituida se configura a partir de la implementación de las directrices legales en los programas académicos orientadas a regular esta función sustantiva; y la lógica instituyente, hace alusión a los quiebres o rupturas que se dan al interior de las prácticas de investigación instituidas agenciadas por comunidades académicas al interior de las universidades o al interior de redes de comunidades académicas. Su finalidad es favorecer la emergencia de procesos investigativos propios y auténticos en procura de la producción de conocimiento pertinente y significativo ante las demandas del contexto local, nacional, regional e internacional.

En este sentido, son pertinentes las reflexiones dadas desde la investigación como campo de producción y como campo de recontextualización, donde la investigación desde el campo de producción enmarcado en las lógicas de lo instituyente, busca propiciar tensiones allí donde predomina la investigación en el campo de recontextualización propio de las lógicas de lo instituido, pues el nuevo conocimiento contribuye a promover marcos comprensivos sobre sus campos de estudio.

En la investigación abordada en el campo de recontextualización, es decir, la investigación desde la lógica instituida, el lugar que ocupa el sujeto esta preconcebido, y aún así se vive como si fuera concebido voluntariamente por el sujeto. Un ejemplo de tal condición se halla en los sujetos de la educación, docente, estudiante, investigador. Todos siguen el guión creado externamente por las políticas

educativas e institucionales, el ser humano vive realidades que crea pero que también le son impuestas y acepta como naturales, la cuestión a interrogar versa sobre el ¿Cómo se logra el estar siendo de un agente creador y recreador de tensiones, de puntos de fuga, de rupturas... y sobre todo un investigador en contexto educativo?

Reflexionar sobre la investigación a nivel de los procesos de formación doctoral implica hacer referencia a la regulación externa propia de las políticas educativas, las cuales plantean las directrices sobre este ámbito. Así, en muchas ocasiones la aplicabilidad de los procesos investigativos pasa por las normas y se instauran como propuesta mas no como hechos que transformen la praxis investigativa; de esta forma, la investigación resulta un requisito más para lograr cumplir determinados propósitos institucionales olvidando el sentido de la búsqueda instituyente.

Desde esta perspectiva, según Bustamante (2.010) las lógicas investigativas reposan sobre un paradigma de corte pragmático, donde predomina la utilidad a partir de un lenguaje, lo que está en juego son los sujetos portadores de la palabra, hablar para hacer algo al otro, no para describir las cosas, por consiguiente implica la acción de un sujeto sobre el otro con ayuda del lenguaje. El habla versa sobre la eliminación de los problemas para que todo funcione “correctamente”. Así, el cambio conceptual entra en la lógica de la funcionalidad, eliminar la pasión por el saber, el cual entra en detrimento. Se constituye en el lenguaje de la eficiencia, eficacia y efectividad propio de las competencias.

Ante tal condición quedan varios caminos por asumir como investigador: uno, saber qué se quiere y dejarse atrapar por ello; dos, someterse pasivamente a las estructuras institucionales; y/o tres, tener momentos de producción, tensión y fuga del saber en procesos enmarcados en la estructura institucional misma pero no absolutamente determinados por esta y en la toma de conciencia del paradigma del lenguaje presente en la producción de conocimiento. Cada sujeto elige cual es su

proceso a seguir, el trabajo hacia el logro de resultados o la producción de una investigación de rigurosidad que no se base en lo mediato sino que busque otras posturas propias y fundamentadas en el campo investigado, recorrido y experimentado, proceso guiado por el reconocimiento del paradigma del lenguaje implícito en el proceso de investigación.

En palabras de Barthes (1.987) *“es necesario que la investigación deje de ser ese parsimonioso trabajo que se desarrolla ya sea en la “conciencia” del investigador (forma dolorosa, autista, del monólogo), ya sea en ese miserable vaivén que convierte al “director” de una investigación en su único lector. Es necesario que la investigación alcance la circulación anónima del lenguaje, la dispersión del Texto”* (Barthes, 1.987, p.124).

Más cuando se presenta que la investigación se inserta en las dinámicas educativas muchas veces tan solo a nivel discursivo, sin su traducción a prácticas reales; y cuando el acto investigativo está determinado por la postura del investigador y el contexto, ambos aspectos usualmente no se tienen en cuenta en dicho proceso. Cuando se encuentra que estos aspectos son esenciales para avanzar en la investigación orientada al descubrimiento más que a la verificación de la perspectiva adoptada por el investigador ante la problemática que pretende abordar y/o solucionar.

Bustamante señala *“La investigación no consistiría en “informarse”, como un sujeto vacío y neutro frente al asunto investigado, sino en “aprender a pensar un objeto” (Zuleta, 1986), pues no es cierto que estemos dispuestos a investigar cualquier cosa; más bien estamos dispuestos a perpetuar todo el complejo sistema de ideas que constituyen una forma de representarnos y de sobrevivir en la interacción con los demás”* (Bustamante, 2010).

Desde esta aseveración el descubrimiento en la investigación se complejiza, ya que sin un cuestionamiento, sin un acto reflexivo sobre el lenguaje no hay

posibilidad de descubrimiento. La investigación queda entonces restringida a mero instrumento al servicio de la verificación y por ende de la reproducción de las realidades existentes.

Según Barthes (1.987) *“el éxito de una investigación –sobre todo si es textual- no depende de su “resultado”, noción falaz, sino de la naturaleza reflexiva de su enunciación; en cualquier instante de su proceso, una investigación puede hacer volver el lenguaje sobre sí mismo y lograr así que ceda la mala fe del sabio: en una palabra, puede desplazar al autor y al lector”* (Barthes, 1.987, p.124).

Otra cosa acontece si se da en el investigador una apropiación consiente del lenguaje, para este caso del lenguaje de “lo educativo”, con lo cual se hacen consientes los fundamentos de la perspectiva asumida por el investigador frente a un contexto particular. Este es un elemento vital para agenciar procesos de transformación. El reconocer la postura del sí mismo en el escenario educativo frente al objeto de investigación; de tal forma, que el problema se devela ante los ojos del investigador, cuando el lenguaje constituyente se devela en sus actos de producción. El reconocer los diversos elementos estructurales de los paradigmas del lenguaje predominante en la lógica de construcción del conocimiento.

Los programas de formación avanzada necesitan con urgencia pensarse en la investigación desde el lugar de la producción de conocimiento en relación con el tipo de ser humano que la propicia desde sus vivencias, prácticas, sueños, experiencias, que a su vez es constituido como sujeto al interior de una sociedad.

Sin embargo en algunos programas académicos se percibe el trabajo en relación a la investigación formativa la cual se inscribe en las lógicas de la investigación instituida, entendiéndose por Investigación formativa a los *“procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una*

disciplina o una especialidad” (Hernández, 2003, p.184). Este tipo de investigación no necesita ser validado, revisado y evaluado por la comunidad académica internacional; pero si cumple con unos requisitos y procesos metodológicos y se experimenta sobre el contexto inmediato, se aborda desde un plano local, se organiza y realiza sobre aspectos pertinentes en el medio en el que el investigador se desenvuelve.

Por consiguiente, todas las instituciones de educación superior cuentan con momentos en los cuales los estudiantes y docentes entran en relación doctorando-tutor mediada por el conocimiento, pero para que esto acontezca se dan varios momentos. Uno de ellos es a través de un encuentro tutor-doctorando, en donde el tutor es quien propone llevando al aula estrategias y problemáticas con los cuales conduce a los doctorandos para que participen de dicha metodología, ante la cual son meros receptores. *“Se debe pasar del trabajo centrado en el profesor cuyas funciones consisten en explicar, informar, demostrar, examinar etc., a concebir que el estudiante desempeñe un papel activo y sea el protagonista de su propio aprendizaje, es decir sea autónomo, activo, reflexivo y participativo”* (Pérez Serrano, 2005, p.155)

Un segundo momento se logra evidenciar cuando el tutor motiva, plantea problemáticas medianamente sin dar soluciones, acompaña al estudiante hacia la búsqueda del saber, propone preguntas que motiven la indagación profunda y plena, el doctorando adopta una actitud de crítica, liderazgo, indagación, presenta propuestas frente a problemáticas o las replantea, investiga y va mas allá. *“La función del docente universitario no debe quedarse reducida solo a la transmisión de conocimientos, sino que debe aplicar una metodología nueva que despierte en el alumno la actitud indagadora y generadora de conocimiento”* (Pérez Serrano, 2005, p.156).

Es desde esta segunda estrategia de clase que se puede establecer una investigación formativa, tal vez no desde una magistralidad y rigurosidad, pero si bajo

criterios comunes, propios de una comunidad científica, entendida esta como todo encuentro entre sujetos a nivel educativo. Es a partir de estos encuentros con el y los otros en donde se logran fortalecer bases de formación investigativa, se afianzan métodos y conocimientos, incluso se dan los primeros pasos dentro de la investigación de calidad que tanto pronuncia la Ley 30 de 1.992 y el CNA.

“El Consejo Nacional de Acreditación CNA, comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del noventa como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes” (Restrepo, 2003, pp.197-198)

Por consiguiente, el CNA muestra la importancia de la investigación en la Universidad, más aún en los doctorados, ya que a través de éstos se ha dado mayor auge a la conformación y consolidación de grupos de investigación, a la publicación científica, al reconocimiento de situaciones propias de la comunidad y sociedad a nivel nacional-internacional.

Estos procesos de investigación son -en ciertos casos- abordados desde planteamientos exploratorios en donde los doctorandos preguntan, cuestionan, establecen estrategias metodológicas para definir su problema de investigación, otros a partir de procesos de acreditación y evaluación en donde no necesariamente se sigan parámetros rígidos y concretos investigativos, más bien se orienta al doctorando hacia las lógicas y aprendizajes en y para la investigación, es así como se observa que no tan solo un proyecto hace parte de una investigación, también los ensayos académicos, las tesis, los proyectos a corto y mediano plazo tienen estructuras que ayudan para que el doctorando se aventure en el mundo científico y recoja enseñanzas que finalmente las aplicará en su cotidianidad.

De ahí que *“la formación de postgrado resulte indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento”* (MEN, 2.008, p.7)

Así mismo, las Universidades de formación superior cuentan con estrategias que realizan los educandos a través de las practicas de investigación, están basadas en asesorías, aquí se determinan y retroalimentan los avances de la investigación. De igual manera a través de los seminarios y talleres de línea se avanza en la investigación, éstos aportan al proceso de indagación y búsqueda de sentir y afinidad hacia una situación que amerite ser investigada y sobre todo se tiene un contacto directo con la sociedad y el medio circundante. Son efectivamente estos espacios de formación significativa, de construcción y búsqueda constante, de método de estudio en donde cada sujeto recurre hacia una búsqueda por sí mismo, por afición más no por imposición.

Por otra parte, cuando se habla de investigación institucional, se hace referencia a aquella investigación de carácter más riguroso que la formativa, en donde los estudiantes de postgrado ya con una capacidad y bases previas logran manejar la información de forma teórica, sistemática, detallada y fija criterios metódicos y metodológicos acordes a su ejecución. Por tanto la Universidad dentro de su organización debe ofrecer espacios que impulsen dichos procesos de investigación, contar con personal capacitado para orientar esta dinámica y motivar a los estudiantes a la vinculación de propuestas de investigación que contribuyan al mejoramiento y transformación de saberes desde la transdisciplinariedad.

Puesto que los programas de doctorado hacen parte de un proceso investigativo riguroso, detallado, más aún cuando la Ley 30 de 1.992 en el artículo 13

es clara en afirmar que estos programas de doctorado se deben *“concentrar en la formación de investigadores a nivel avanzado, tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación”* (p.2). Por tanto se pide al finalizar este recorrido una tesis, que recopile y dé cuenta de una experiencia investigativa real, vivida, experimentada y abordada desde todos los caracteres que exige una investigación. Así, cada programa doctoral da bases cognitivas, seminarios explicativos y herramientas para que el doctorando pueda avanzar en su investigación.

Por consiguiente, cada programa de formación debe articularse a grupos de investigación y ofertar líneas de investigación, ante las cuales los doctorandos por afinidad se sumarán y partirán en ellas como espacio académico donde se concretan los intereses investigativos, epistemológicos, sociales. Puesto que para que haya producción, innovación y construcción de conocimiento, se requiere mayor organización, visibilización y relevancia de éste a nivel aplicativo y práctico, es de esta manera como se espera que alrededor de las líneas y grupos de investigación se desplieguen posibilidades de avanzar hacia la construcción y retroalimentación del saber, hacia el impacto significativo en el contexto, es decir tanto en la comunidad como en los agentes que la conforman, hacia nuevas alternativas de ciencia y tecnología, y de igual manera hacia la promoción de discursos y prácticas coherentes que impliquen la articulación de la realidad/avance/necesidad local, regional, nacional e internacional.

Desde este punto de vista es necesario indicar que la definición de grupo de investigación formulada por Colciencias muestra que un *“grupo de investigación científica, tecnológica, es el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe, siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables, fruto de proyectos y de otras actividades de investigación convenientemente expresadas*

en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado” (COLCIENCIAS, 2006, p.4)

De esta manera, un grupo de investigación conformado en las Instituciones de Educación Superior –IES- son espacios de movilidad del pensamiento-conocimiento-saber, el cual participa dentro de procesos de indagación común entre los actores que lo conforman. De ahí que los docentes partícipes de él no necesariamente pertenecen a un solo campo disciplinar, puesto que el llamado es construir conocimiento transdisciplinario, posibilitar múltiples miradas desde diversos campos del saber y establecer diálogos a nivel interno de la comunidad académica y con otros actores nacionales e internacionales de acuerdo a la realidad social.

Los grupos de investigación permiten a su vez dinamizar otras figuras de las dinámicas de producción de conocimiento en las IES y en las ONGS como son los semilleros de investigación, los programas de jóvenes investigadores, la movilidad de los docentes y estudiantes en formación investigativa en todos los niveles de formación.

No obstante, cuando se piensa en las líneas y grupos de investigación en los doctorados en educación en Colombia, se parte de la necesidad de profundizar en lo investigativo como eje transversal de formación. Lo anterior con el horizonte de ir fortaleciendo y consolidando las comunidades de intelectuales y de docentes investigadores en Educación y Pedagogía que apropian el lema de *aprender a investigar investigando* en proyectos vivos del campo de formación al cual se han inscrito.

Debido a que es urgente dentro de las nuevas propuestas doctorales avanzar hacia procesos de investigación de punta en educación, romper con el trabajo constante en relación a los paradigmas tradicionales y dar una mirada a los requerimientos actuales de ciencia, tecnología, sociedad del conocimiento, desarrollo sostenible y sustentable, entre otras necesidades que acarrearán la sociedad tanto a

nivel local y regional, nacional e internacional. Aprovechando al máximo el trabajo que suscita alrededor de los grupos y líneas de investigación, en el cual *“el aprendizaje es colectivo, el conocimiento no se almacena en la mente de cada individuo, sino en las prácticas que usan para mejorar”* (pág. 97) y la autonomía propia de la línea la cual da *“flexibilidad en la adquisición, interpretación y relación de la información”* (Mejía, 2007, p.106)

De acuerdo a lo anterior, una línea de investigación *“se entiende como un espacio analítico disciplinar o interdisciplinar que pone de manifiesto una voluntad de saber alrededor de un área temática y que supone la producción de nuevas formas de narración y lenguajes específicos, así como desarrollos metodológicos adecuados a ellas. Colciencias ha definido las líneas de investigación como un espacio estructurado de problemas u objetos de investigación relevantes dentro de un campo de conocimiento que favorece la creación de grupos de investigación”⁵*

Al interior de ella converge investigador/doctorando y docentes, los cuales trabajan en relación a la idea de indagación que se tenga, susciten diálogos epistémicos constante y nuevos saberes alrededor de la investigación abordada, se originen nuevas tensiones, rupturas, construcciones y deconstrucciones del conocimiento con el fin de formar investigadores gestores, activos en y para la sociedad, capaces de tejer un pensamiento crítico, centrado, dinámico y aplicado, capaz de establecer vínculos con otras comunidades académicas de ciencia.

Las líneas se relacionan con los grupos de investigación desde diferentes direcciones pero siempre están influyéndose mutuamente, en términos de una pluralidad de categorías y actividades que se van gestando en su dinámica de desarrollo. De esta manera se espera el trabajo en equipo, la calidad investigativa, social, académica y científica de grupos y líneas de investigación en relación a los avatares de ciencia y tecnología a nivel nacional e internacional, actores que

⁵ Información tomada de la Web Septiembre, 28 de 2011
<http://ingenieria.uniminuto.edu/index.php/investigacion/lineas-de-investigacion>. ver sistema.
Colciencias. Bogotá 2006.

propendan hacia estrategias de movilidad dentro y fuera del campus universitario, capaces de mediar, articular, incentivar conocimientos.

Todo con el fin de elevar el nivel de calidad dentro de la investigación educativa, puesto que la cantidad de doctores que salen cada año en el país es baja y por ende el nivel de investigación es mínimo. Tal condición es señalada por Puche al afirmar que *“las tendencias que se han desarrollado cronológicamente desde que se iniciaron los programas de postgrado en Colombia en la década del ochenta muestra la escasa proporción de estudiantes (0,01%) que aparecen en los doctorados, es a todas luces preocupante y aún más cuando se comparan con tasas Latinoamericana”* (Puche, s.f., p.9)

En este orden de ideas, según el SNIES,

“Actualmente hay 92 programas de doctorado en Colombia distribuidos en 22 universidades, de los cuales se han graduado un total de 584 doctores hasta la fecha. De estos, 88 se graduaron antes del 2000, los otros 496 habiéndose graduado entre el 2000 y el 2007. Actualmente hay 1.946 doctorandos estudiando en estos programas, bajo la tutoría de 1.748 profesores adscritos a ellos. El 89.5% de estos profesores (1.564) tienen doctorado. Una de las metas que la nueva política se está trazando es la de subir ese porcentaje al 100% (solo profesores con doctorado ó su equivalente, deben enseñar en estos programas)” (SNIES, 2008, p.3).

Lo anterior refleja que si bien el número de doctorandos era mínimo entre los 80's y 90's, este ha ido aumentando significativamente pues las universidades han ofertado nuevos programas, a pesar de las limitantes en cuanto a costo, acreditación, relaciones a nivel nacional-internacional, los procesos de investigación, entre otros. Pese a estos cambios, sigue siendo una cantidad restringida en relación a otros países de Latinoamérica.

Por consiguiente, lo que se busca a través de las propuestas de investigación en la formación avanzada –doctoral- es fortalecer los conocimientos, implementar y construir otros nuevos, y sobre todo ir a la vanguardia de los acontecimientos y

transformaciones por las que atraviesa día a día la educación y la sociedad, ya que ésta no es estática y tanto la institución como los sujetos que la habitan deben estar prestos a abordar las complejas problemáticas de dicha sociedad actual.

METÓDICA

La metódica se presenta a partir de dos momentos: el primero, da cuenta de los pasos que se fueron construyendo en el trayecto de la indagación desde la perspectiva de un Estado del Arte. Y la segunda, presenta los hallazgos en forma de tendencias de los campos de problematización establecidos frente a los doctorados en educación y en ciencias sociales y/o humanas dada la cercanía temática de los mismos. Las tendencias fueron abordadas desde las categorías sujeto de la educación, formación avanzada doctoral e investigación en la formación doctoral; a la luz de las tensiones que los transversalizan, éstas se plantearon en forma de relaciones entre:

1. Conocimiento frente a pensamiento y saber
2. Sujeto de la razón frente a sujeto pensante
3. Legalidad frente a legitimidad
4. Cobertura frente a calidad educativa
5. Ciencia frente a Tecnología
6. Investigación instituida frente a investigación instituyente

Trayecto de la investigación- indagación desde el estado del arte

Entre los pasos transitados en la construcción del estado del arte, se tienen, en el primer momento se encuentra que la investigación-indagación fue propuesta como estado del arte la cual reposa sobre el análisis documental de tres tipos de documentos: teóricos, legales e institucionales, con relación a estas dos últimas los documentos se obtienen del conjunto de páginas web que compendian información sobre los aspectos atinentes a los programas de formación doctoral, entre ellas: las

páginas web propias de los programas doctorales, las páginas web de las universidades, las páginas web que regulan los procesos legales de las universidades como: MEN, SNIES, CONACES, y CNA.

En la construcción de la obra de conocimiento “Estado del Arte: Doctorados en Educación en Colombia 2.000-2.010” se dieron los siguientes trayectos y recorridos: Trayecto de los criterios de selección de los recursos documentales, Trayecto de la Clasificación de la información, Trayecto de la Categorización que conduce al reconocimiento de tendencias; a partir de allí emergen tres recorridos: un primer recorrido que da cuenta de la configuración del sujeto educativo en los programas doctorales, un segundo recorrido que da cuenta de las tendencias de lo pedagógico desde sus ejes curricular, didáctico y evaluativo, y finalmente un tercer recorrido que da cuenta de las tendencia de la investigación en la formación doctoral.

Con relación a los criterios de selección de los recursos documentales se realizó a partir de la identificación de los ejes temáticos que se constituyeron en el fundamento inicial para la construcción de las categorías preliminares, a saber: Formación avanzada doctoral, sujeto de la educación contemporánea e investigación en la formación doctoral.

Entre los recursos documentales seleccionados para la construcción del estado del arte, se encontraron:

- *Primer momento.* Hace referencia a documentos legales, teóricos e institucionales, el cual recopiló material bibliográfico alusivo a la formación postgradual y doctoral en Latinoamérica y Colombia, producto de experiencias institucionales, investigaciones y marcos legales internacionales y nacionales; los cuales se hallaron en artículos, memorias de congresos, documentos institucionales, entre otros.
- *Segundo momento.* Este constituye documentos de carácter más teórico en el cual se delimitaron las fuentes bibliográficas para la construcción de las

categorías a partir de aportes de la pedagogía, la sociología, la filosofía, la legislación educativa, las ciencias de la educación, etc.

- *Tercer momento.* Los documentos institucionales de 20 programas doctorales, 15 en educación y 5 en ciencias humanas y/o sociales, la revisión documental se elaboró a partir del contenido existente en las páginas web de las universidades que ofertan los programas.

Posteriormente, se avanzó hacia el segundo trayecto, así que se procedió a la clasificación de la información recopilada, ésta se organizó de acuerdo a las categorías preliminares: sujeto de la educación contemporánea, formación avanzada –enfoques: curricular, didáctico y evaluativo-, e investigación en la formación doctoral; igualmente, se registró en fichas bibliográficas (Ver Apéndice B. Modelo ficha bibliográfica). Estos elementos proporcionaron el marco referencial que orientó la significación de los resultados obtenidos a partir de la revisión documental.

Los programas doctorales revisados constituyeron dos grupos: doctorados en educación, y doctorados en ciencias humanas y/o sociales.

Tabla 1. Doctorados en Educación y Doctorados en Ciencias Sociales y/o Humanas de Colombia – 2.011

No.	Doctorado	Universidad	Tipo de universidad
Doctorados en Educación			
1	Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	Pública
2		Universidad de Cartagena	
3		Universidad de Atlántico	
4		Universidad de Magdalena	
5		Universidad de Quindío	
6		Universidad de Caldas	
7		Universidad Tecnológica de Pereira	
8		Universidad del Tolima	
9		Universidad de Nariño	
10		Universidad del Cauca	

11	Doctorado en Educación – Interinstitucional	Universidad del Valle	Pública
12		Universidad Distrital Francisco José de Caldas	
13		Universidad Pedagógica Nacional	
14	Doctorado en Educación – Institucional	Universidad de Antioquia	Pública
15	Doctorado en Educación – Institucional	Universidad Santo Tomas de Aquino	Privada
Doctorados en Ciencias Sociales y/o Humanas			
16	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	Universidad de Manizales	Privada
17	Doctorado en ciencias sociales – Institucional	Pontificia Universidad Javeriana	Privada
18		Universidad del Norte	Privada
19		Universidad de Antioquia	Pública
20	Doctorado en ciencias humanas y sociales	Universidad Nacional de Colombia	Pública

La información que se recopiló a partir de la revisión de los documentos institucionales se registró en una matriz de vaciado cuyo modelo se presenta a continuación. (Ver Apéndice C. *Matriz de Vaciado Programas doctorales en educación y ciencias sociales y/o humanas en universidades colombianas*”).

Tabla 2. Modelo de Matriz de Vaciado

Categoría	Subcategoría	Fuente	Interpretación
DATOS DE IDENTIFICACIÓN GENERAL	Nombre del programa		
	Región: Localización/sedes		
	Tipo de universidad: Pública o privada		
	Modalidad: presencial, diurna, etc.		
	Aprobación		
	Convenios: nacionales y/o internacionales		
	Énfasis del doctorado		

	Accesibilidad: costos		
	Título otorgado		
	Créditos académicos		
	Duración en años		
HORIZONTE INSTITUCIONAL	Misión		
	Visión		
	Objetivos / propósitos		
HISTORIA DEL DOCTORADO	Año Fundación		
	Lugar fundación		
	Razones de la creación: desde la academia, desde las necesidades contextuales		
	Necesidades regionales que legitiman el doctorado		
SUJETO DE LA EDUCACIÓN	Perfil estudiante		
	Características del estudiante para ingreso		
	Características del estudiante para el egreso		
	Requisitos de grado		
ENFOQUE PEDAGÓGICO			
ENFOQUE CURRICULAR	Ejes de la estructura curricular		
	Descripción de los seminarios		
	Investigación formativa		
	Pasantías		
ENFOQUE DIDÁCTICO			
ENFOQUE EVALUATIVO			
INVESTIGACIÓN	Grupos de investigación		
	Líneas de investigación		
	Producción académica: revistas y libros.		

Un tercer trayecto, se da a partir de la categorización de la información para el develamiento de los hallazgos en términos de tendencias. Para arribar al estado de

la cuestión de los doctorados en educación en Colombia para un periodo comprendido entre el 2.000 – 2.010.

Hallazgos: Tendencias de los Doctorados en Educación en Colombia 2.000 – 2.010

Devenir de los Doctorados en Educación en Colombia

A lo largo de este trayecto la información proveniente de los documentos institucionales publicados en la web de los doctorados y universidades, en un ejercicio interpretativo adopta seis recorridos, a saber: estructura administrativa de los programas doctorales; énfasis y localización de los programas doctorales; origen e historia de los doctorados en educación en Colombia; trayectos de las tendencias del sujeto de la educación contemporánea; trayectos de las tendencias pedagógicas de la formación avanzada doctoral; trayectos de las tendencias de la investigación en la formación doctoral.

Estructura administrativa de los programas doctorales

Un primer recorrido, alude a la estructura administrativa del programa doctoral. Se identificó que los programas doctorales en educación dan cuenta de una estructura administrativa en su configuración como tal, entre los aspectos considerados en la misma se encontraron: modalidad del doctorado (interinstitucional e institucional) ofertado por universidades sean públicas o privadas, denominación, titulación, constitución legal, créditos académicos y costos.

En general, la oferta de programas doctorales en educación es realizada tanto por universidades públicas como privadas, se constituye a partir de una de dos modalidades: Interinstitucional e institucional. De este modo, en la modalidad interinstitucional, la oferta proviene en su mayoría de universidades públicas bajo la figura de convenio interinstitucional, este es el caso de RUDECOLOMBIA que se compone de 10 universidades públicas, y el doctorado interinstitucional de 3

universidades públicas: Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas y Valle (Ver *Tabla 1. Doctorados en Educación y Doctorados en Ciencias Sociales y/o Humanas de Colombia – 2.011*).

De otra parte, en la modalidad institucional se encuentran, la universidad de Antioquia y la universidad Santo Tomás de Aquino, la primera pública y la segunda privada, respectivamente. Esto indica que solo existe en este momento un doctorado en educación de una universidad privada, además de reciente aparición (2.010). Quiere esto decir, que la universidad privada esta iniciándose en la formación avanzada doctoral en educación.

De igual manera, existen cinco programas de formación doctoral en áreas como ciencias sociales y ciencias humanas, cuya consideración es pertinente ya que éstos desarrollan temáticas propias del campo educativo.

Otro aspecto de la estructura administrativa de los programas doctorales es su denominación, en general en los programas de doctorado siempre se hace referencia en términos generales a la disciplina, sea educación o sea ciencias sociales/humanas, en estos casos no existe una nominación de carácter interdisciplinar, aunque en el discurso que gira en torno a la formación avanzada se haga énfasis en una postura inter-multi y transdisciplinar. Aspecto que representa una incoherencia dado el fuerte énfasis que reciben estos abordajes, especialmente en el campo.

Según el Decreto 1295 de 2.010 en su artículo No.5 estipula que para un programa de Doctorado obtener el registro calificado requiere dar un nombre genérico u específico de la disciplina o profesión a la que pertenecen o su índole interdisciplinar. Así mismo en el Decreto 2566 de 2003 en el artículo No.2 continua en esta línea, la institución de educación superior deberá especificar la denominación del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación y metodología. La denominación académica del programa

deberá indicar claramente el tipo de programa, modalidad y nivel de formación ofrecido y deberá corresponder al contenido curricular.

En este orden de ideas, la titulación igualmente es genérica, es decir doctor en educación o ciencias sociales según la disciplina donde se inscriba el doctorando, pocas veces se indica el énfasis particular de la formación doctoral. Según la Ley 30 de 1992, los programas de doctorado conducen al título de doctor referido a la respectiva disciplina o área interdisciplinaria del conocimiento. Al respecto CONACES (s.f) afirma: el Doctorado: Conduce al título de “Doctor en...” (pág. 9).

Los doctorados se constituyen legalmente a partir de la obtención del registro calificado. En este momento los doctorados en educación cuentan solamente con registro calificado, puesto que a la fecha ninguno posee el registro de alta calidad según el SNIES - Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior-. No obstante, los doctorados en Educación de RUDECOLOMBIA avanzan hacia el proceso de Acreditación de Alta Calidad.

Los programas doctorales según la CNA –Comisión Nacional de Acreditación-, 2010 deben contar con registro calificado para su funcionamiento y propuestas de investigación y estudio. De igual manera, el Decreto 1295 de 2010 en el artículo No.2 dice que la carencia de registro constituye título de carácter académico de educación superior el que otorgue una institución respecto de un programa que carezca de registro calificado, así mismo en el art.1 dice que el registro calificado para los programas de doctorado para su vigencia tendrá siete (7) años.

En su mayoría, los programas doctorales se componen de 80 a 87 créditos. A excepción de tres doctorados en ciencias sociales y/o humanas que proponen más de 110 créditos (Universidad de Manizales, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Nacional de Colombia). (*Ver Apéndice C. Matriz de Vacío Programa doctorales en educación y ciencias sociales y/o humanas en universidades colombianas*).

Para este caso, se entiende por crédito académico el indicado en el Decreto 1295 de 2.010 en el artículo 11 que dice:

“Medida del trabajo académico.- Las instituciones de educación superior definirán la organización de las actividades académicas de manera autónoma. Para efectos de facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos, tales actividades deben expresarse también en créditos académicos. Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes... Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje” (p.9)

En general, los programas doctorales tienen una modalidad diurna presencial, sin embargo dado el número de créditos mínimo (80) encontrado para constituir un doctorado, se hace evidente que un número considerable de horas corresponde a trabajo académico no presencial, autónomo y autoregulado por parte del doctorando. De otra parte, la *duración* promedio de la formación doctoral es de tres años, con posibilidades de una máxima extensión a cinco años. A excepción de dos programas doctorales en ciencias sociales y/o humanas que contemplan una duración de 4 años (Universidad del Norte y Universidad Nacional de Colombia).

Los costos no presentan variación alguna entre universidades públicas y privadas, así en los dos o tres primeros años el valor aproximado es de 7,5 SMLV; sin embargo algunas hacen una reducción de aproximadamente el 50% para el tercer año de formación doctoral, en los doctorados de entidades oficiales.

Tabla 3. Costos semestrales promedio de los doctorados en Educación y Ciencias sociales y/o humanas en Colombia 2.010

Universidad	Costo semestral
Rudecolombia	6 millones 1º y 2º año, y 4 millones 3º año en adelante.
Interinstitucional	4 millones
Santo Tomas de Aquino	7.400.000
Doctorado en ciencias sociales y/o humanas	Entre 7 y 8 millones
Universidad Nacional de Colombia – doctorado en ciencias humanas y sociales	4 millones

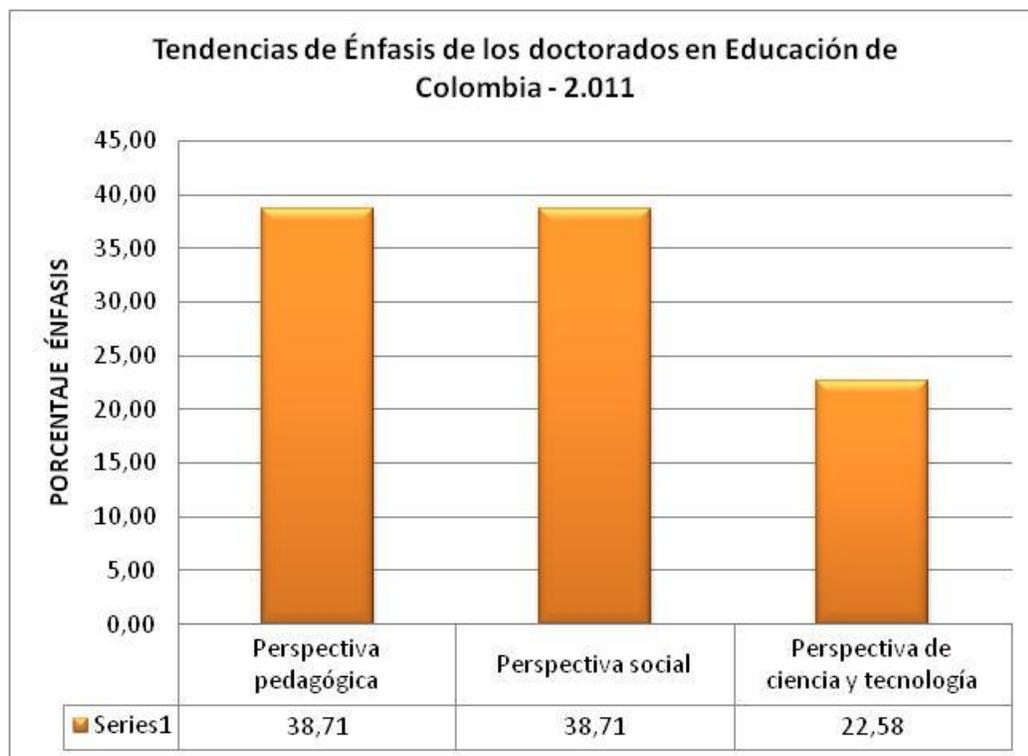
La estructura administrativa de los programas doctorales pone en evidencia como estos programas desde sus inicios obedecen las lógicas impuestas por la sociedad del control a través de los instrumentos legales e instancias gubernamentales que regulan dicha estructura.

Énfasis y localización de los programas doctorales

Un segundo recorrido conduce a dos aspectos de particular importancia, estos son los énfasis y localización de los doctorados en educación y en ciencias sociales y/o humanas existentes en el país.

En cuanto al énfasis de la formación doctoral se encontró que una vez establecido el enfoque disciplinar del doctorado, educación o ciencias sociales y/o humanas, cada programa define sus respectivos énfasis. Al respecto se observó que en los doctorados en educación los énfasis giran en torno a tres perspectivas genéricas: perspectiva pedagógica representada por sus elementos constitutivos: currículo, didáctica y evaluación, perspectiva social y perspectiva de ciencia y tecnología (*Apéndice D. Énfasis de los Doctorados en Educación*).

Figura 1. Tendencias de los Énfasis de los Doctorados en Educación en Colombia – 2.011



En la perspectiva pedagógica, el 38,71% se centra en currículo, didáctica y evaluación, excepto el doctorado de la universidad de Antioquia cuyo énfasis es la educación en ciencias experimentales. En la perspectiva social, el 38,71% se centra en lo histórico (19,35%), el lenguaje (9,68%), y lo específicamente social (9,68%). Y, en la perspectiva de ciencia y tecnología, el 22,58% se concentra en matemáticas, química y ciencias naturales.

De acuerdo con lo anterior, llama la atención observar que en los doctorados en Educación predominan énfasis diferentes al pedagógico (currículo, didáctica y evaluación), que dan apertura a lo social donde cobra relevancia el fenómeno social, histórico y el lenguaje desde lo comunicativo, lo discursivo y lo representacional en el acto educativo. Tal situación ilustra los temas que aborda actualmente la educación en el país, que se constituyen en temas emergentes que entran a complementar los

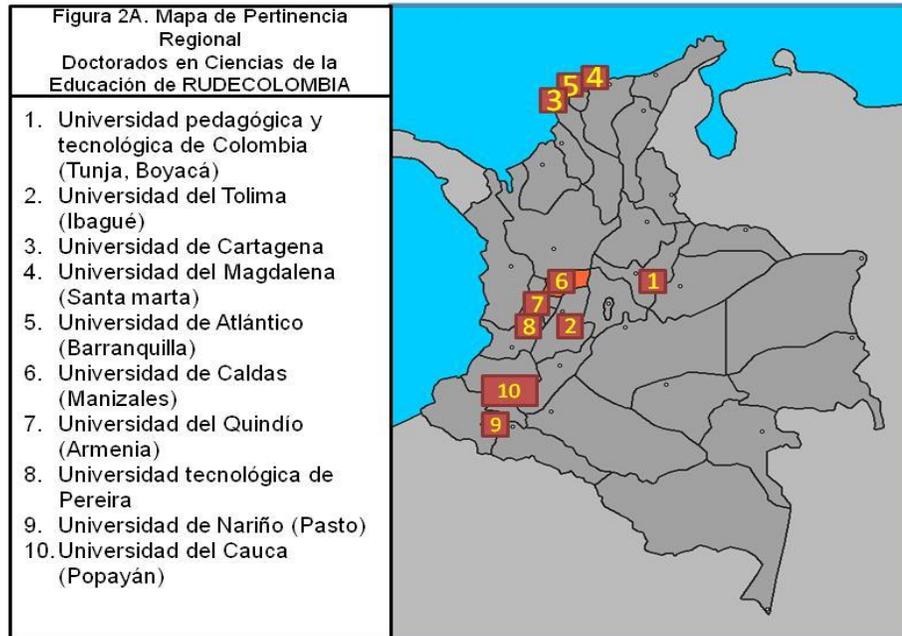
asuntos que han sido abordados tradicionalmente en el campo educativo, incluso empiezan a tener igual nivel de importancia –lo pedagógico y lo social-, otro aspecto importante esta en relación con la ciencia y tecnología que cada vez cobran mayor relevancia en el campo educativo.

A partir de estos antecedentes, se infiere que las tendencias en los énfasis de la formación doctoral en educación en el país empiezan a dar respuesta tanto al imperativo social propio de estos tiempos como a la construcción de conocimiento frente a la ciencia y la tecnología tal como lo evidencian los doctorados que tienen énfasis en las ciencias básicas. Con lo cual se trasciende una visión tradicional y limitada del campo de la educación centrada en una pedagogía disciplinar que da cuenta solamente de lo curricular, lo didáctico y lo evaluativo.

De tal forma, se consolida un campo educativo plural, inter y multidisciplinar que da respuesta a la complejidad de estos tiempos y que se inscribe en las lógicas de la sociedad del conocimiento, dado que esta es una instancia que se agencia bajo las lógicas de la sociedad del control, se requiere construir una postura institucional crítica frente a estas emergencias en los enfoques de los programas doctorales.

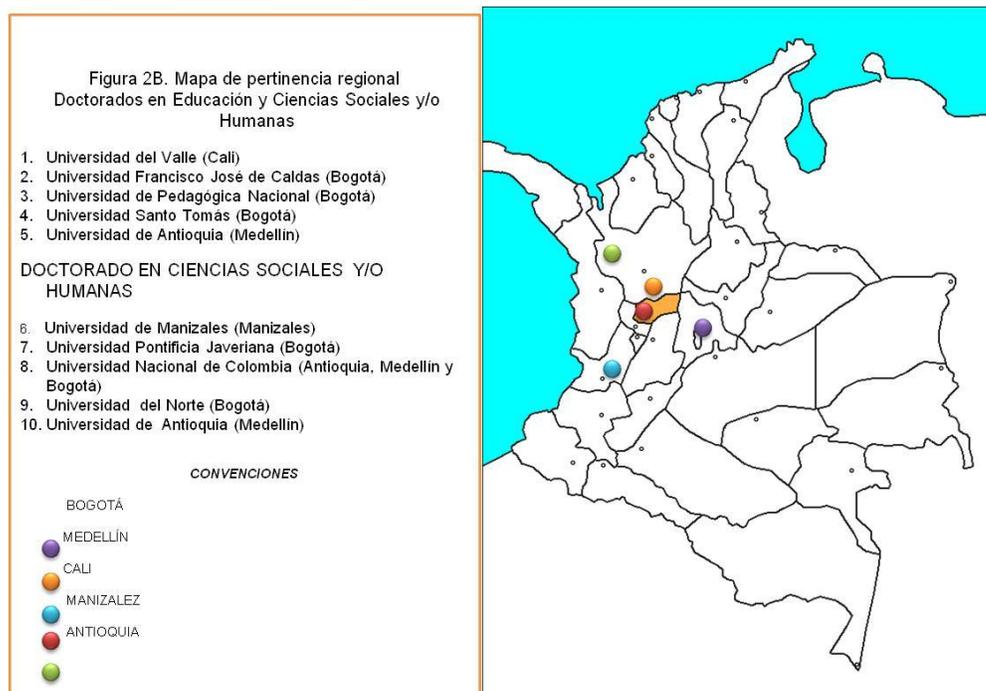
Otro aspecto tan importante como el énfasis es la identificación de la localización geográfica de los doctorados en educación y en ciencias sociales y/o humanas, se halla en las regiones norte, centro y suroccidente del país. En la región sur-occidente existe oferta de programas doctorales en educación en universidades oficiales: Universidad del Valle, Universidad del Cauca y Universidad de Nariño; al momento no existe ningún doctorado en educación en universidad privada.

Figura 2A. Mapa de Pertinencia Regional: Doctorados en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA



Realizado por autores

Figura 2B. Mapa de pertinencia regional: Doctorados en Educación y Ciencias Sociales y/o Humanas



Realizado por autores

Origen e historia de los doctorados en educación en Colombia

Un tercer recorrido se realizó por el aspecto que hace referencia al origen e historia de los doctorados en educación en Colombia. En relación con la historia y origen de los doctorados en Educación y Ciencias sociales y/o humanas, se determinó que la mayor trayectoria de formación doctoral en educación la presenta el convenio interinstitucional RUDECOLOMBIA desde 1998. Siete años después en 2.005 se conformó el doctorado interinstitucional (Universidad del Valle, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional). El doctorado de más reciente aparición corresponde a la universidad Santo Tomás de Aquino a partir del 2.010. De otra parte, entre los doctorados en ciencias sociales y/o humanas se tiene información solamente del doctorado de la universidad de Manizales (2.000), y la Pontificia Universidad Javeriana (2.008).

El doctorado en educación de mayor trayectoria en el país, es el de ciencias de la educación del convenio interinstitucional RUDECOLOMBIA con 13 años de funcionamiento. La universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia lideró el convenio entre las universidades a partir de 1998, *"la Red se inició en el año 1996 y el doctorado en octubre de 1998... La Red de Universidades Estatales de Colombia celebra durante el año 2011 sus 15 años de labores junto al Doctorado en Ciencias de la Educación"* (Rudecolombia, 2.010).

En la mayoría de las propuestas doctorales no se explicita la necesidad contextual que propicia el origen del doctorado, esto se hace en pocos casos, cuando es así generalmente se alude al desarrollo del país, Latinoamérica y el mundo.

"La formación Doctoral en Colombia se constituye en una necesidad visible en las cifras que muestran los resultados en materia de producción Científica, en especial se traduce en el rezago de la Región Caribe Colombiana en número de doctores, grupos de investigación, publicaciones, programas de formación avanzada (maestrías y doctorados). Indicadores todos ellos de la calidad de la educación... En

segundo lugar, nadie ignora que los departamentos de la costa Caribe colombiana presentan en su conjunto, junto con la costa del pacífico, uno de los índices más bajos de progreso económico y social en el siglo XX colombiano. Igualmente, en materia de educación la costa Caribe está rezagada en relación con otras zonas del país. Necesitamos conocer el por qué de ese rezago. Cómo la educación influyó positiva o negativamente en las estructuras sociales. En tercer lugar, nuestro conocimiento de la historia de las transformaciones sociales que tuvieron lugar en el Caribe en los siglos XIX y XX es muy limitado... En un mundo cada vez más competitivo y sometido a cambios constantes, responder a estas preguntas es de una importancia extraordinaria, sobre todo si se tiene en cuenta que la Costa Caribe es uno de los escenarios centrales del proyectado desarrollo agro-industrial y turístico, con miras a posicionar a Colombia en la economía global. Las ventajas comparativas de las regiones costeras en la promoción y expansión del comercio exterior son innegables”
(Universidad de Cartagena)

En cuanto a las razones que las instituciones de educación superior tienen para crear los programas de doctorado en Educación, se observó que predomina un interés más de tipo institucional-académico que contextual-social, en la mayoría de los textos está ausente la lectura crítica del contexto como marco de la intencionalidad rectora en la creación del doctorado.

De acuerdo con CONACES se debe justificar la pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado en función de las necesidades del país y la región donde se desarrolla el programa.

La pregunta es entonces, ¿Qué importancia tiene las necesidades contextuales en el proceso de constitución del doctorado? ¿Cuáles son las condiciones de emergencia del doctorado? Si este elemento en su especificidad está ausente del discurso oficial del doctorado, se puede inferir que los doctorados se constituyen a partir de la tradición de la universidad, o en su defecto como resultado de la demanda del mercado; condición que deja en evidencia la tendencia existente en este nivel educativo en su direccionamiento hacia las lógicas de la sociedad del control donde el conocimiento es una mercancía de consumo, más que un medio para propiciar desarrollo social, humano, entre otros.

Trayectos de las tendencias del sujeto de la educación contemporánea

Un cuarto recorrido conduce por los trayectos del sujeto de la educación contemporánea, donde predomina el sujeto de la razón aunque se demande socialmente la presencia de un sujeto pensante. Tal condición se observó en la misión, visión y objetivos propuestos en los programas doctorales en educación.

Por tanto, en relación a la misión y la visión la CNA (2.011) afirma que no es necesario que el programa tenga una visión y una misión, basta que tenga unos objetivos bien definidos, y que dichos objetivos sean coherentes con la visión y misión de la universidad. No obstante, muchos programas elaboran además de los objetivos, la misión y visión institucional. Entre ellos todos los doctorados en educación y algunos en ciencias sociales.

En los doctorados en Educación existen algunas diferencias en el planteamiento de su misión, entre las universidades públicas se encontró que, mientras Rudecolombia apunta a:

“Formación de investigadores que posean competencias intelectuales y críticas para seleccionar, diagnosticar y teorizar los factores que han intervenido en la conformación de la cultura educativa. La orientación hacia la producción de conocimientos conlleva un compromiso con la formación en la racionalidad científica y en la responsabilidad ética de brindar sentido, coherencia e identidad a la educación latinoamericana, así como contribuir con los procesos de paz, convivencia y tolerancia” (Rudecolombia, 2.010)

Por otra parte, el doctorado interinstitucional se orienta al *“Educar en el nivel superior mediante la generación y difusión del conocimiento con autonomía y compromiso de construir una sociedad justa y democrática”* (UNIVALLE, 2.010)

Esta última hace alusión al papel social de la educación, mientras el doctorado Rudecolombia hace énfasis en la producción de conocimiento en el campo educativo siguiendo un espíritu racional científico y ético.

Estos aspectos son integrados en el doctorado en educación ofertado por la Universidad Santo Tomás de Aquino de carácter privado, su misión apunta básicamente a dos aspectos: lo educativo y lo social, dice:

“En el contexto de la misión de la Universidad Santo Tomás, del ideario de la pedagogía dominicano-tomista y de los propósitos mismos del programa, tendrá por misión formar doctores en educación con calidad investigativa, académica, humanista y social, comprometidos con la transformación sostenible del entorno educativo del país, de América Latina y del Caribe, dentro de un marco del conocimiento universal” (Universidad Santo Tomás de Aquino, 2.011)

Según el CNA (2010) los programas doctorales, dentro de su proceso de formación propenden hacia *“el desarrollo de conocimientos y competencias, (...) además, deben asegurar la preparación de investigadores con autonomía intelectual, con capacidad para construir y gestionar nuevas rutas de conocimiento, con carácter propositivo y de impacto en ámbitos nacionales e internacionales”* (CNA, 2010, p.25)

En los perfiles requeridos por los programas doctorales predominan requerimientos de tipo cognitivo y habilidades sociales, por tanto se requieren aspectos como: ser investigador productor de conocimiento original, con trayectoria en el campo educativo a nivel de docencia y/o investigación; con capacidades para aportar e incidir en la transformación del contexto educativo y sus problemáticas; con capacidad para desarrollar trabajo de manera autónoma y de manera colaborativa al participar de trabajo interdisciplinario.

Según el Decreto 1001 de 2006 en el capítulo VI, artículo 13, numeral 5: *en cuanto a la selección y evaluación de estudiantes, los programas deben “establecer con claridad los criterios de selección, admisión y transferencia de los estudiantes y homologación de créditos académicos y definir en forma precisa los criterios académicos de evaluación que sustentan la permanencia, promoción y grado de los estudiantes”* (p.4)

En general, los requerimientos para el doctorado de cara a su vinculación al proceso de formación son: formación en postgrado, preferentemente en educación; trayectoria investigativa, producción académica -publicaciones-; algunos solicitan vinculación al campo docente y elaboración de un proyecto articulado a una línea de investigación del doctorado.

Desde la Ley 30 de 1.992 en el artículo No.14 en su literal C indica *“Son requisitos para el ingreso, poseer título profesional o título en una disciplina académica”* (p.3).

Una vez se egresa del proceso de formación doctoral, el discurso institucional se centra en lo que puede lograr el doctor desde su "hacer" estos discursos simplifican y tornan simples estos haceres. El hacer permite el ingreso a la condición de "existencia" en la comunidad académica, el "producto académico" define la condición del sujeto como "doctor".

Según el Decreto 1001 del 2006 en su capítulo IV en el artículo No.7 dice *“El doctorado es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad”* (p.2)

Igualmente, la CNA (2010) afirma que: *“Los resultados de su tesis doctoral deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía”*. (p.57)

Así mismo parafraseando a Cruz (1997) al final de la carrera doctoral se debe presentar un trabajo de investigación sobre una materia relacionada ya sea en el campo científico, tecnológico, académico o artístico, de acuerdo con la naturaleza y énfasis del programa. Además *“los trabajos de Tesis son juzgados por un Tribunal interinstitucional conformado, exclusivamente, por académicos e investigadores en posesión del título de “Doctor”* (p.7).

Desde esta óptica prevalece la importancia sobre la capacidad de producir, valga la redundancia, productos académicos, que de valorar los aportes de los mismos al desarrollo social. Se desconoce que el hacer esta mediado por la multidimensionalidad humana, pues finalmente el hacer es la síntesis de la complejidad humana.

En esta perspectiva, el doctorando para acceder a la validación de su titulación debe cumplir con la producción académica derivada de su proceso de investigación formativa, el cual se traduce en muchas ocasiones en una publicación validada académicamente.

A este punto se evidencia la forma en que las políticas educativas que regulan los programas doctorales apuestan por la configuración de un sujeto racional, predomina la razón, rectora en los procesos de construcción de conocimiento, más allá del sentido que puede tener este conocimiento para la misma vida. Da mayor énfasis al conocimiento como un producto, que a un conocimiento con capacidad de impactar en la transformación de lo educativo y lo social desde el conocimiento de sus dinámicas constitutivas.

Se evidencian tensiones entre las directrices legislativas donde predomina el sujeto racional, y algunas misiones de doctorados que van más allá declarando la necesidad de un sujeto social. Aquí se empieza a visibilizar la tensión entre las lógicas disciplinares centradas en la omnipresencia de la razón y las lógicas de las demandas sociales contextuales, aunque no se va más allá de un esbozo, por lo menos en el orden de lo discursivo existe el reconocimiento de este elemento.

Sin embargo, se hace alusión al componente social para hacer referencia al doctorando como sujeto capaz de articular el saber y el hacer social. Solo se busca su articulación para fines académicos como: trabajo en red, ser parte de un colectivo académico; no obstante queda por fuera la forma en que este conocimiento se articula y da respuesta a las demandas de la sociedad desde sus realidades.

Aspecto en el cual tendría cabida el sujeto pensante capaz de unir, el mundo de la academia con el mundo de la vida y así construir un conocimiento capaz de promover desarrollo social.

Trayecto de las tendencias pedagógicas de la formación avanzada doctoral

Un quinto recorrido avanza por los trayectos que conduce por el reconocimiento de las tendencias pedagógicas de las prácticas de la formación avanzada doctoral de acuerdo con los ejes curriculares, didácticos y evaluativos. Estos trayectos discurren entre la tradición y el cambio de época.

Con respecto al trayecto curricular se observó una hibridación dada entre las lógicas disciplinares y las lógicas que impone la sociedad del control, a partir de la reglamentación de la flexibilidad curricular.

Se encontró que en general, en las prácticas formativas que orientan el programa de formación doctoral, ocupa un lugar central la producción de conocimiento pertinente desde el punto de vista de la ciencia y de la sociedad, éste se impulsa a partir de la práctica investigativa a través de la vinculación del doctorando a grupos y líneas de investigación. De donde se deriva la valoración del trabajo autónomo del doctorando y es regulado por directrices académicas mediante procesos tutoriales. En pocos casos se especifica explícitamente la afiliación a un enfoque curricular, cuando se presenta se hace referencia a la vertiente social.

En los ejes temáticos curriculares predomina un discurso centrado en lo pedagógico y en lo investigativo. Un ejemplo específico de ello es el caso de los doctorados interinstitucionales en educación, el cual indica que

“La formación doctoral se apoya en una estructura curricular que articula, de manera flexible, los siguientes espacios de formación. Se trabajan núcleos (...) estos espacios propician la reflexión, la

construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos en los cuales los problemas de investigación educativa, pedagógica y didáctica puedan ser articulados y comprendidos. Las actividades académicas que se organicen deben contribuir al fortalecimiento teórico y práctico de la competencia investigativa y a la formación integral en educación y pedagogía de todos los doctorandos. La investigación se orienta a la producción de conocimiento educativo y pedagógico para el desarrollo de teorías, la creación de modelos y la generación de nuevas modalidades de prácticas pedagógicas (...) además se propician espacios para la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos específicos de cada uno de los énfasis del programa. Estas actividades contribuyen al fortalecimiento teórico y práctico de la competencia investigativa". (Doctorado Interinstitucional en educación, s.f.)

Lo anterior demuestra cómo el programa doctoral está centrado en la investigación, el planteamiento teórico, pedagógico y práctico dentro del campo investigativo, por tanto los seminarios se organizan teniendo en cuenta lo antes mencionado.

"El programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás tiene como fundamentos teóricos cuatro principios esenciales que se convierten en los ejes de la formación: el humanista-social (profundización en el concepto de persona como fundamento esencial del desarrollo humano y social, como centro de todos los procesos educativos y pedagógicos), la acción educativa (profundización y formación conceptual necesaria para el análisis de la problemática educativa (nacional, latinoamericana y el Caribe, e internacional), desde las perspectivas de distintas disciplinas de la Educación y la Pedagogía), el fundamento epistemológico (profundización conceptual necesaria para el análisis de la problemática y el conocimiento educativo, desde las perspectivas de las ciencias de la educación y la pedagogía con sus metodologías de investigación) y la investigación (integra los tres ejes en la producción del conocimiento para facilitar los procesos de comprensión y transformación de la realidad educativa y pedagógica, en su trabajo de tesis doctoral). De igual forma, se profundiza con seminarios electivos, relacionados con las líneas de investigación". (Universidad Santo Tomás de Aquino, 2.011)

Si bien las directrices de los seminarios se establecen dentro del plan de estudio y la investigación es el eje central dentro del proceso enseñanza-aprendizaje

de los doctorados, los trabajos de grado-tesis no muestran una relevancia en cuanto al proceso tecnológico y científico del cual hace referencia la CNA, la Ley 30 de 1.992 y CONACES, gran parte de la producción está centrada en la tradición educativa (Ver apéndice. Comparativo de tendencias entre líneas y proyectos de investigación de los doctorados en educación en Colombia - 2.011); no obstante la universidad propone las líneas y grupos de investigación y es el doctorando quien hace la ruta de su proceso de investigación. De ahí que la propuesta curricular se centre en ciertos aspectos tradicionales y por ende sus productos estén bajo las mismas líneas.

Al respecto Escorcía (2007) señala que,

“Al asumir el currículo como un proceso de investigación se crea la posibilidad de comprender de manera clara qué pensar, hacer y evaluar. El currículo no es un asunto acabado, de eventos, de coyunturas, de acciones individuales, de actos impositivos o modelos importados; por el contrario, es un proceso sistemático y riguroso, que exige la problematización, seguimiento, evaluación y reconstrucción permanente de cada una de las acciones que se llevan a cabo en la institución, para avanzar de manera autónoma hacia procesos de calidad y excelencia. Por ello, para deconstruir, construir o reconstruir el desarrollo curricular en una institución se debe atender de manera seria y responsable cada una de las acciones que hacen parte de ella” (p.71)

De esta manera a partir de los hallazgos encontrados, se establece que existe una preocupación y trabajo enfocado hacia los asuntos teóricos, académicos, y los seminarios ya sean de carácter obligatorio o electivo se centren en estos enfoques. Por consiguiente, emerge la pregunta por la flexibilidad curricular requerida desde los parámetros legales en los programas doctorales, para que vayan a la vanguardia de los nuevos avances científicos-tecnológicos y logren establecer relaciones internacionales dentro de las propuestas de investigación, permitiendo con lo anterior, la incorporación de los sujetos a partir de sus expectativas, intereses personales, institucionales y globales, el trabajo colaborativo, nuevas miradas frente a propuestas abordadas, la actualización permanente en cuanto a los seminarios, plan de estudios, estrategias metodológicas y didácticas.

Con relación a la flexibilidad se tiene, de acuerdo con Osorio (2.011) que *“tiene que darse en el mismo sistema educativo, en su estructura de saberes disciplinares o profesionales, en las formas de estudiarlos, en el plan de estudios en los procesos de evaluación, en relaciones de colaboración intrainstitucional, interinstitucional, institución-educando, educador-educando, educando-educando”* (p.2).

Así mismo el CNA (2010) dice que *“el programa de doctorado debe ser flexible en la medida en que pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa, para lo cual se debe tener una oferta académica amplia que le suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar, seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras, convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras”* (p.25)

En general, las universidades en los programas de Doctorado buscan que su currículo no sea netamente tradicional, lineal, proponen seminarios de acuerdo al énfasis pero también un tiempo mayor hacia los procesos de investigación, lo que no se evidencia es en la práctica si los encuentros formativos se dan de manera direccional o bidireccional, cíclica. De acuerdo a lo estipulado por el CNA y la Ley 30 de 1.992, hay libertad de las universidades en cuanto a la propuesta de su programa, lo cual permite establecer vínculos de tipo investigativo y de conocimiento entre regiones, países, pero también respecto a las necesidades propias de la sociedad en las que está inmersa.

Los ejes temáticos se llevan a cabo a través de seminarios los cuales tienen dos tipos de connotación: uno de tipo obligatorio y otro de tipo electivo, no obstante se encontró que en la mayoría de las universidades no hay un dato específico de la cantidad de seminarios obligatorios y electivos. De igual manera los contenidos se

definen según los énfasis del doctorado, predominando los seminarios relacionados con investigación. Un ejemplo claro de ello son los seminarios propuestos por la Universidad de Manizales para el doctorado en Ciencias sociales, los cuales son *“realizados en las comunidades académicas organizadas por líneas de investigación y tienen un doble carácter: por una parte, teórico, y por otra, metodológico. A nivel teórico, estos seminarios se constituyen en escenarios propicios para el debate, la confrontación y la consolidación de una base conceptual alrededor del tema eje de la línea”* (Universidad de Manizales CINDE, 2011)

Por tanto los seminarios son espacios de construcción de saberes y encuentros académicos que respaldan o dan fuerza a las líneas de investigación propuestas por el programa doctoral, de ahí que los doctorandos decidan a qué línea desean apuntarle dentro de sus propuestas de investigación. Es decir que los seminarios ilustran un poco el campo o la ruta investigativa que debe recorrer cada doctorando.

Así mismo dentro de la propuesta curricular, se determinó que la cantidad de horas dedicadas a la parte investigativa gira alrededor de un 50 a 65% de tiempo de formación, en el doctorado las actividades de investigación formativa juegan un papel importante puesto que a partir de ellas se generan nuevos conocimientos, epistemes, se reconocen las necesidades locales, regionales, globales, se da paso a alternativas diversas de investigar, se camina hacia los nuevos avances y mejoras comunicativas, tecnológicas y principalmente se logran establecer convenios entre universidades a nivel regional, nacional o internacionalmente.

“El componente fundamental del Programa de Doctorado en Educación es la investigación y por lo mismo es necesario proceder a organizar institucionalmente las prácticas investigativas dentro del marco del programa. Esta determina, orienta y regula las actividades a realizar durante el proceso de formación doctoral. Para este efecto se propone la conformación y consolidación de grupos de investigación en los cuales se generan y acumulan conocimientos en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica” (Doctorado interinstitucional en Educación, 2004, p.44)

Por otro lado, según la CNA (2.007) *“la investigación científica y la innovación, son pilares que fundamentan el desarrollo sostenible de la región”* (p.2) y una de las funciones exigidas a la universidad dentro de la propuesta de sus programas es contribuir a *“la formación de doctores para la investigación”* (p.3). Esto es posible mediante la creación de convenios o pasantías interinstitucionales, para permitir a través de sus propuestas el reconocimiento y trabajo en red.

Aunque la mayoría de los programas doctorales no hacen explícito el tiempo dedicado a las pasantías, se encontró que en el caso de RUDECOLOMBIA, se destina a las pasantías el equivalente a 8 de 52 créditos del componente investigativo, estas se realizan a nivel nacional o internacional (*Ver Apéndice E. Convenios del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia*).

No obstante, en la parte legal no se especifica la cantidad de créditos de las pasantías que debe tener el programa doctoral; sin embargo la Ley 30 de 1992 en el Capítulo VI en su artículo 28 dice *“Se reconoce a las universidades el derecho de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”* (pág.11) continua en el artículo 29 señalando que *“La autonomía de las instituciones universitarias estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”* (p. 11).

Es decir que cada universidad tiene la libertad de definir sus programas formativos, la intensidad horaria para cada propuesta de indagación y por ende la posibilidad de ofrecer pasantías a través de los vínculos establecidos con otras universidades, siempre y cuando cumplan con la acreditación de los programas según el CNA, puesto que para pensar en establecer redes de investigación y pasantías se necesitan unos mínimos, la acreditación y validación de los programas, en este caso los doctorales.

En esta línea, el CNA (2010) hace referencia a la *“Formación de Doctores, la cual requiere insertarse en la ciencia global y formar parte activa de redes de investigación a nivel regional y mundial, por tanto el currículo se debe internacionalizar, hacer pasantías en el extranjero, contar con ofertas de seminarios y cursos de carácter internacional, seminarios ofrecidos en otra lengua”* (p.30)

Es por medio de la internacionalización de redes investigativas como las universidades logran acceder y responder a la gran velocidad del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la comunicación, la educación y logra replantear nuevas estrategias frente a estos cambios acelerados por los que transita el ser humano y la sociedad en general, puesto que el saber no es estacional, es evolutivo y no tan solo depende de la localidad sino de la globalidad por la que se ve afectada.

De otra parte, con respecto al trayecto didáctico se observó que predominan diferentes prácticas: el desarrollo de seminarios presenciales se constituyen en las estrategias de enseñanza predilecta; las actividades de aprendizaje realizadas por los doctorandos están en su mayoría relacionadas con el trabajo individual, autónomo y autoregulado; gran parte del tiempo se dedica a la investigación, la cual se constituye en una actividad práctica.

De esta forma, las prácticas académicas didácticas están orientadas en su mayoría a la participación del doctorando en las actividades propias de la comunidad académica: producción académica, pasantías, eventos de difusión del conocimiento del campo como conferencias, etc., y en menor proporción el desarrollo de seminarios. Con lo cual se infiere la presencia de un componente de aprendizaje activo y autoregulado por parte del doctorando frente a su proceso de formación doctoral.

Por tanto no hay especificación precisa de la didáctica que se lleva a cabo en cada encuentro formativo, aunque en la mayoría de los casos *“los seminarios y encuentros se constituyen en espacios de construcción de saberes, interacción*

social, escenarios de investigación, de desarrollo humano y social” (Universidad de Manizales CINDE, 2011), posibilitando así la construcción de nuevos conocimientos a través de la praxis, de los procesos de investigación, del trabajo en red entre otros.

De acuerdo al Decreto 1001 del 2006 en su artículo No. 1 *“Los doctorados deben constituirse en espacios de renovación y actualización metodológica y científica, responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las de desarrollo y bienestar social”* (pág.1), seguidamente en el artículo 2 continúa diciendo *“así mismo deben propiciar la formación integral en un marco que implique el desarrollo de competencias para afrontar críticamente la historia, conceptos, valores, aptitudes para comunicarse y argumentar idóneamente las áreas específicas de conocimiento”* (p.1)

Por consiguiente y en esta misma línea, Ariza (2008) afirma que la enseñanza en estos niveles universitarios *“permite al estudiante modificar, construir, reconstruir de manera autónoma las estructuras de conocimiento”* (p.7), por ello los nuevos avances tecnológicos viabilizan la interacción con diversas fuentes de información útiles dentro de los encuentros formativos.

Se tiene entonces que, de un lado la norma no especifica claramente el referente didáctico, aunque toca los asuntos metodológicos y tecnológicos en relación al currículo, de ahí que en los programas tampoco haya claridad, no obstante lo que se puede ver es la forma como cada programa enfoca su plan de estudios de cara a los avances tecnológicos y científicos, a la realidad de la universidad dentro del contexto y por ende el mayor porcentaje de los créditos se asignan al trabajo autónomo en la investigación que desarrolla cada estudiante. Un ejemplo de esto es el Doctorado interinstitucional en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual en su *“plan de estudios el componente pedagógico tiene un total de 16 créditos, el componente investigativo y de producción 50 créditos y la profundización disciplinar 15 créditos”* (Doctorado Interinstitucional en Educación, 2011)

En el caso del doctorado interinstitucional se logró ver cómo conciben la didáctica dentro de su propuesta doctoral, la cual nace de la reflexión sistemática de la enseñanza,

“Esta reflexión recae no solamente sobre los términos constitutivos de la relación: el maestro y la manera como se concibe su oficio, y el estudiante y la manera como lo concebimos, sino también sobre la naturaleza específica de esta relación, tradicionalmente llamada “relación pedagógica” que, como ya se ha señalado, es una mediación para construir una relación con el conocimiento y sus diversas expresiones. Tiene que ver con el conjunto de dispositivos (procedimientos, herramientas y ambientes) de los cuales tiene que valerse el maestro para lograr sus propósitos en el aula, con estudiantes concretos, de regiones concretas” (Doctorado interinstitucional en Educación, 2004, p.39)

Teniendo en cuenta lo anterior cabe destacar que si bien cada docente orienta los seminarios respectivos, hoy existe una emergencia frente al uso de los hipertextos y mediáticas las cuales permiten el reconocimiento de nuevos saberes y acceso a la información por medio de textos no lineales que facilitan la multiplicidad de encuentros en un mismo espacio, asunto no visible dentro de los hallazgos encontrados.

Es así como al interior de los doctorados se ha de buscar el desarrollo de una didáctica hipertextual, ya que como dice Ariza (2008):

“Los hipertextos facilitan la comunicación entre docentes, estudiantes y contenidos de manera participativa, reflexiva, creativa, expresiva y racionalizada (...) El hipertexto educativo propone la generación de un pensamiento complejo permitiendo la ubicación de información en un contexto para que adquiera sentido, la multidimensionalidad (múltiples caminos a seguir) y lo global (relacionando de manera Inter-retroactiva u organizacional todas las partes que forman su conjunto). Considerando las nuevas formas de construir conocimiento, que se dan hoy en día, donde ya nada es estático y aislado; todo está conectado con fines de compartir, debatir y relacionar conocimiento, lo cual da lugar a la construcción del propio conocimiento; por lo que el hipertexto, con sus intrínsecas características, se acerca y se podría comparar con esta forma de construir conocimiento” (p.6)

Por tanto cuando se piensa en la didáctica propia de los programas doctorales no se habla de una ciencia específica ni tradicional, sino de la manera como el docente viabiliza y genera conocimiento a través de su discurso, de las relaciones entre el conocimiento-sujeto, saber-praxis, docente-doctorando, permitiendo así extrapolar los muros del campus universitario e interactuar con otras fuentes de conocimiento, en este caso a través de las redes y movilizaciones de los doctorandos por medio de las estrategias de investigación a abordar, asunto que se toca desde la normatividad y debiese incorporarse en el discurso y la acción de dichas propuestas.

El trayecto correspondiente a la evaluación evidenció los siguientes recorridos dentro del proceso formativo doctoral, la evaluación se da a partir de la producción: tesis, artículos, seminarios, etc.; productos que tiene la asignación de créditos a cumplir para culminar el proceso de formación doctoral. Un ejemplo de ello es el proceso de culminación doctoral que se lleva a cabo en la Universidad Santo Tomás de Aquino:

“Sustentación de la tesis, la investigación culmina con la disertación o tesis doctoral, previos dos avances, como mínimo, en forma de artículo o ensayo, para ser publicado en una revista reconocida, nacional o internacional, o en forma de ponencias con las que haya participado en eventos nacionales o internacionales, durante el tiempo del doctorado. La tesis es un trabajo individual, resultado final de la investigación en la que el candidato demuestra que hace aportes originales, novedosos y pertinentes, de carácter científico y filosófico, al conocimiento y a la solución de los problemas nacionales, latinoamericanos, caribeños o internacionales de la educación y la pedagogía” (Universidad Santo Tomás de Aquino, 2.011)

Sin embargo en la mayoría de los casos no se hace explícito el cómo se evalúa ni el quién evalúa, más se puede inferir que se evalúa desde los productos y quien se hace cargo de la evaluación es una instancia superior con capacidad para validar la producción académica del doctorando, y que por supuesto es diferente al doctorando mismo, quien no participa de la evaluación directamente.

De acuerdo a la Ley 30 de 1.992 en su artículo No.13 dice que *“el doctorado debe culminar con una tesis”* (p.4), así mismo el CNA (2010) indica que,

“hay dos momentos importantes para evaluar la calidad de los estudiantes de un programa de posgrado: (a) las características del estudiante en el momento de su ingreso (...) rigurosidad del proceso de selección de estudiantes con criterios bien definidos para seleccionar los más idóneos. Dichos criterios deben contemplar no solo la evaluación de sus competencias, sino también su trayectoria, motivación e interés en la investigación; (b) el proceso y desempeño durante la realización de la maestría o del doctorado, desde el punto de vista académico-científico y de su productividad, este hace énfasis en evaluar su capacidad para publicar y participar en eventos científicos en sus respectivos campos” (p. 19)

Lo anterior connota la preocupación de los estamentos legales por evaluar tanto el ingreso como el egreso de los doctorandos y la respuesta de las universidades frente a los planteamientos antes mencionados. Por tanto todas las universidades antes referidas dan cuenta de dicho requerimiento, no obstante para ingresar al doctorado en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el postulante debe *“Acreditar título de maestría o su equivalente en producción intelectual, presentar una propuesta de investigación ante uno de los grupos del programa y recibir su aprobación, presentar una entrevista ante el Consejo Académico del Doctorado en Educación, CADE, demostrar comprensión de lectura en una segunda lengua moderna, comprometerse por escrito a dedicar cuarenta (40) horas semanales al programa”* (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f.).

En cuanto al egreso se requiere:

“Haber cursado y aprobado todos los créditos correspondientes a las distintas actividades académicas del programa con un promedio mínimo de 4,0 sobre 5.0. Tener la condición de candidato a doctor, haber obtenido la aprobación de la tesis doctoral por el director y un jurado de tres doctores designados por el CADE, sustentar públicamente la tesis doctoral, una vez haya sido aprobada, haber publicado o, en su defecto certificar la aceptación para la publicación de un artículo sobre los

resultados de su investigación, en una revista nacional o Internacional, presentar un certificado en una segunda lengua moderna expedido por una Institución de reconocido prestigio o en su defecto, un certificado de asistencia y aprobación de un mínimo de 480, aprobar satisfactoriamente tres exámenes comprensivos cuya temática será propuesta por el CADE y presentar el proyecto definitivo de tesis con el visto bueno del director y sustentarlo ante un jurado de tres miembros, designados por el CADE, además del director de la tesis” (Doctorado interinstitucional en Educación, 2004)

Es decir que no tan solo se tiene en cuenta el ingreso y egreso, sino que también se evalúa la formación académica, el desarrollo del proceso de investigación, los seminarios, las tutorías, y no se desconoce la evaluación interna del programa frente a los planteamientos y propuestas realizadas, de ahí que el pensarse en la autoevaluación implica la posibilidad de avanzar en los procesos de calidad educativa que enuncia el CNA, en términos de la acreditación, verificación y evaluación de los programas.

“Las Instituciones de Educación Superior, deben empeñarse seria y responsablemente en una autoevaluación profunda, sincera y capaz de valorar sus aciertos y desaciertos”. (CNA, 2010, pág. 13), por consiguiente la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica en la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, para asegurar la calidad de los servicios que ofrecen. La Ley 1188 del 2008 en su artículo No.2 dice que la “Universidad debe propender hacia el desarrollo de una cultura de la autoevaluación, que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo” (LEY 1188, 2008, pp.1-2)

No obstante los procesos de autoevaluación no se reflejan en las prácticas de evaluación de los doctorandos. Tan solo se enuncia la evaluación en relación con la producción académica, especialmente tesis y publicaciones, asuntos que se remiten a lo productivo – el hacer- de los doctorandos frente a la investigación requerida para culminar su proceso formativo.

Se observó que la evaluación y autoevaluación en la universidad se presenta en primer lugar fraccionada puesto que se delimita a los momentos de encuentro

formativo-académico, en segundo lugar se desarrolla en una sola dirección, programa de doctorado- doctorando, y en tercer lugar finaliza con un producto (la tesis). Si bien cada encuentro genera movilizaciones frente a los procesos de investigación se esperaría pasar de una evaluación a un proceso de autoevaluación, posibilitando reflexiones críticas y nuevas alternativas de saber a través de los encuentros de formación doctoral, esto con el fin de avanzar hacia la calidad educativa y mejora de la misma.

Trayectos de las tendencias de la investigación en la formación doctoral

Un sexto recorrido avanza por los trayectos de la investigación en la formación doctoral que acontece entre lo institucional y lo instituyente. La investigación en la formación universitaria está constituida desde el marco legal, por instancias que regulan los procesos de formación avanzada - Ley 30 de 1.992 y el CNA- al interior de los programas se encuentran grupos, líneas y proyectos de investigación, los cuales en su gran mayoría surgen de las necesidades contextuales, para responder a dichos requerimientos sociales. Todo ello con el fin de dar herramientas a través de la praxis a los doctorandos, los cuales en correspondencia con la norma tienen su objetivo centrado en el desarrollo de pensamiento científico y acción en el ámbito investigativo.

Las prácticas de investigación de los doctorados presentan dos elementos: la investigación institucional y la investigación formativa. La primera proporciona la estructura que se requiere para la investigación desde los entes reguladores, así se compone de grupos, líneas y proyectos de investigación; su objetivo es la producción de conocimiento que impacte en la transformación del campo educativo a partir de la atención a las problemáticas existentes en el contexto.

De acuerdo con lo anterior, se entiende por grupos de investigación “*el núcleo o unidad básica del SNCTI (Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación)*”

para la generación de conocimiento a partir de la investigación. También identifica y reconoce la dinámica de los grupos, establece estrategias para promover el fortalecimiento y consolidación, así como la creación de nuevos grupos” (Colciencias, 2011), es decir que a través de la propuesta de investigación a nivel universitario se pretende la búsqueda de nuevos conocimientos, la innovación, propuestas de cara a las necesidades a nivel regional, nacional e internacional.

A la vez que, la línea de investigación se entiende como *“un problema o conjunto de problemas afines en un campo temático de la educación, que son objeto de estudio desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, por parte de uno o varios grupos de investigación, que generan conocimientos y buscan alternativas de solución. Este concepto de línea contribuye a organizar institucionalmente la práctica investigativa dentro del marco del programa de doctorado”* (Doctorado interinstitucional en Educación, 2004, p.45).

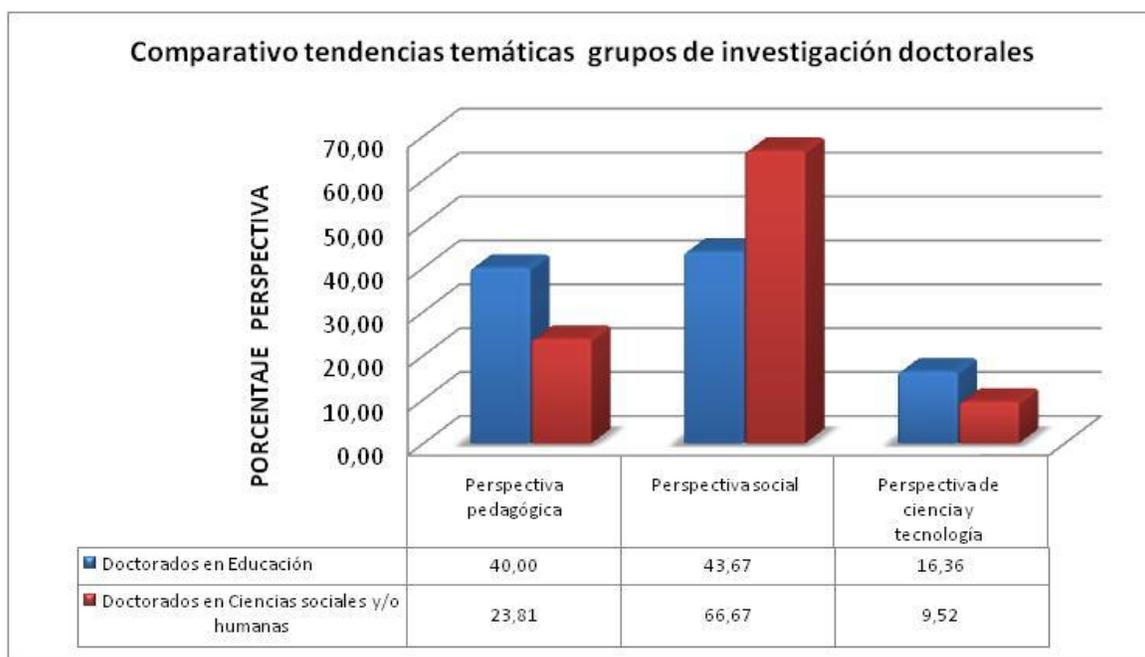
Por su parte, la investigación formativa se refiere a la vinculación del doctorando a un grupo y línea de investigación donde se desarrolla su proyecto de investigación en convergencia con la línea propuesta y en ocasiones articulado a proyectos de investigación ya existentes o proyectados en los grupos.

Se halló que las prácticas de investigación institucional articulan las prácticas de investigación formativas. Pero antes de presentar dicha relación se hace necesario puntualizar sobre las dinámicas constitutivas de cada una de ellas.

De una parte, la investigación institucional a cargo de la producción de conocimiento presenta tres tendencias en los doctorados en educación, a saber: la perspectiva pedagógica, la cual agrupa los temas relacionados con currículo, didáctica, evaluación y pedagogía, constituyen los conocimientos que tradicionalmente se han considerado objeto de la investigación del campo educativo. Desde la perspectiva social se abordan temas relacionados predominantemente con el conocimiento de la historia, la región y el territorio; la comunicación, el lenguaje y

la literatura; subjetividades y representaciones sociales; poder y políticas públicas, y desarrollo. En relación con la perspectiva de ciencia y tecnología predominan temas como tecnología de la información, ciencias naturales, matemáticas y medio ambiente. En los doctorados en ciencias sociales y/o humanas se presentan el mismo contenido en las tendencias temáticas aunque como se puede observar varía la proporción.

Figura 3. Comparativo tendencias temáticas grupos de investigación doctorales



La tendencia que se observa tiene que ver con la incidencia de la educación en ciencias sociales y/o humanas y viceversa. Se halló que es mayor la incidencia de la perspectiva social (43,67) en los doctorados en educación; que la incidencia de la perspectiva pedagógica (23,81) en los doctorados en ciencias sociales y/o humanas.

Los doctorados en educación tienen una mayor apertura hacia la perspectiva social y la perspectiva de ciencia y tecnología que los doctorados en ciencias sociales y/o humanas. Tal condición implica la proyección de la investigación institucional desde una perspectiva interdisciplinar, pues como se observa la

tendencia de la investigación no se centra en la disciplina a que hace alusión el doctorado, por el contrario incorpora nuevos campos disciplinares relacionados con la dimensión social, la ciencia y la tecnología. Aspecto que permite entrever la necesidad que se tiene desde la investigación en educación de ampliar los marcos de comprensión para abordar las complejas problemáticas que el contexto impone ineludiblemente.

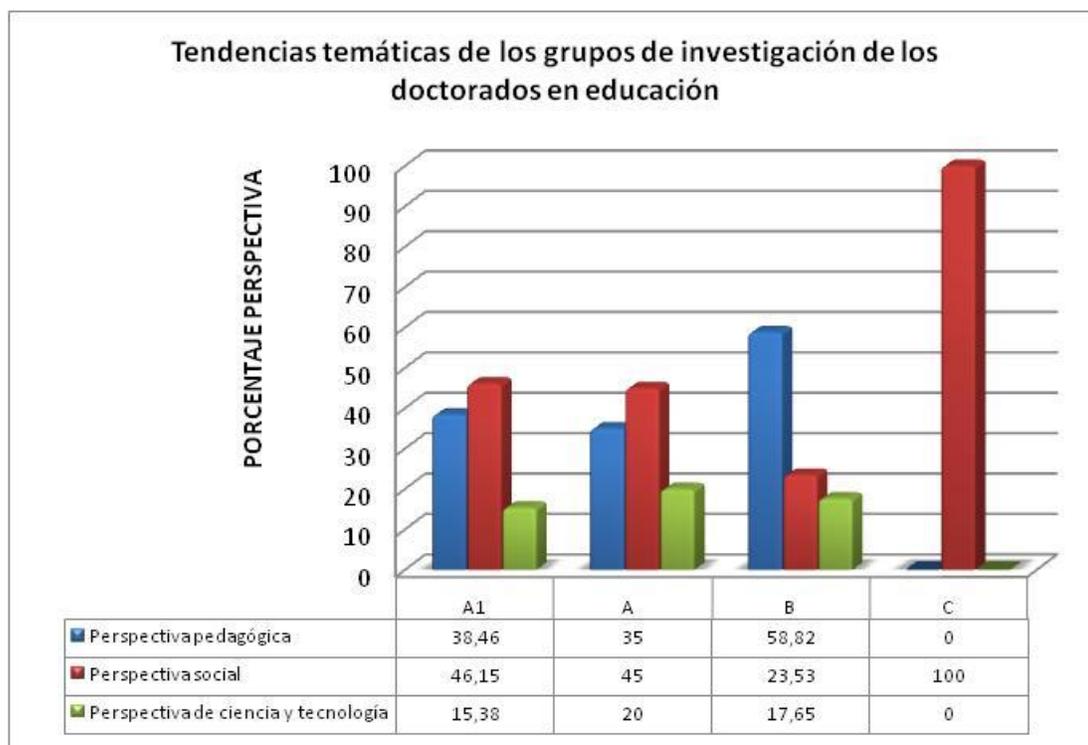
En la lógica legal que demarca las dinámicas constitutivas de los grupos de investigación, se encontró que existe la medición de los mismos por parte de COLCIENCIAS, una vez calificados quedan clasificados en diferentes categorías de acuerdo con su nivel de producción, las categorías de mayor a menor nivel son: A1, A, B, C y D, aunque es importante anotar que también existen grupos de investigación avalados por las universidades que no están registrados ante COLCIENCIAS.

Para el caso de los grupos de investigación vinculados a los doctorados en educación, se exploraron los correspondientes a las primeras categorías A1, A, B y C, ya que se constituyen en los más representativos en relación con la investigación institucional e instituida.

Partiendo de lo anterior se encontró que en los doctorados de educación y ciencias sociales y/o humanas existen grupos de investigación con dichas nominaciones (*Ver Apéndice F. Datos Generales de los Grupos de Investigación de los doctorados en Educación y Ciencias sociales y/o humanas*) lo cual lleva a inferir que se generan espacios para avanzar en el conocimiento de cara a la realidad social y global por la que se transita, incentivar hacia procesos de ciencia, tecnología, comunicación, innovación dentro de los programas doctorales y posibilitar vínculos directos interinstitucionales e intrainstitucional.

En este sentido, se particularizaron los resultados encontrados para los doctorados en educación a partir de las tendencias temáticas de los grupos, se ilustran en la figura 4.

Figura 4. Tendencias temáticas de los grupos de investigación de los doctorados en educación



Los grupos de investigación de las categorías A1, A y B presentan una tendencia similar en cuanto al abordaje de la investigación desde las perspectivas pedagógica, social, ciencia y tecnología. Se observa cómo se incrementa en los grupos de categoría A la investigación en las tres perspectivas; mientras que en los grupos de la categoría B se incrementa la investigación centrada en la perspectiva pedagógica y disminuye la perspectiva de lo social, la ciencia y tecnología. En los grupos de la categoría C se evidencia un predominio de la perspectiva social.

La investigación de punta en educación parte de esta triple perspectiva, dando cuenta de la forma como se ha venido transformando la investigación del campo educativo con los cambios de época donde cobra relevancia tanto, lo social dadas

las múltiples problemáticas de este orden, como la ciencia y tecnología que avanza vertiginosamente de acuerdo con las demandas de un mundo globalizado. Sin embargo, hay que anotar que la presencia de la perspectiva de ciencia y tecnología es menor en comparación con las otras dos perspectivas.

Los grupos de investigación cuentan dentro de sus producciones con proyectos de investigación y producción académica que se traducen en publicaciones de libros, revistas, eventos como congresos, encuentros, simposios, entre otros.

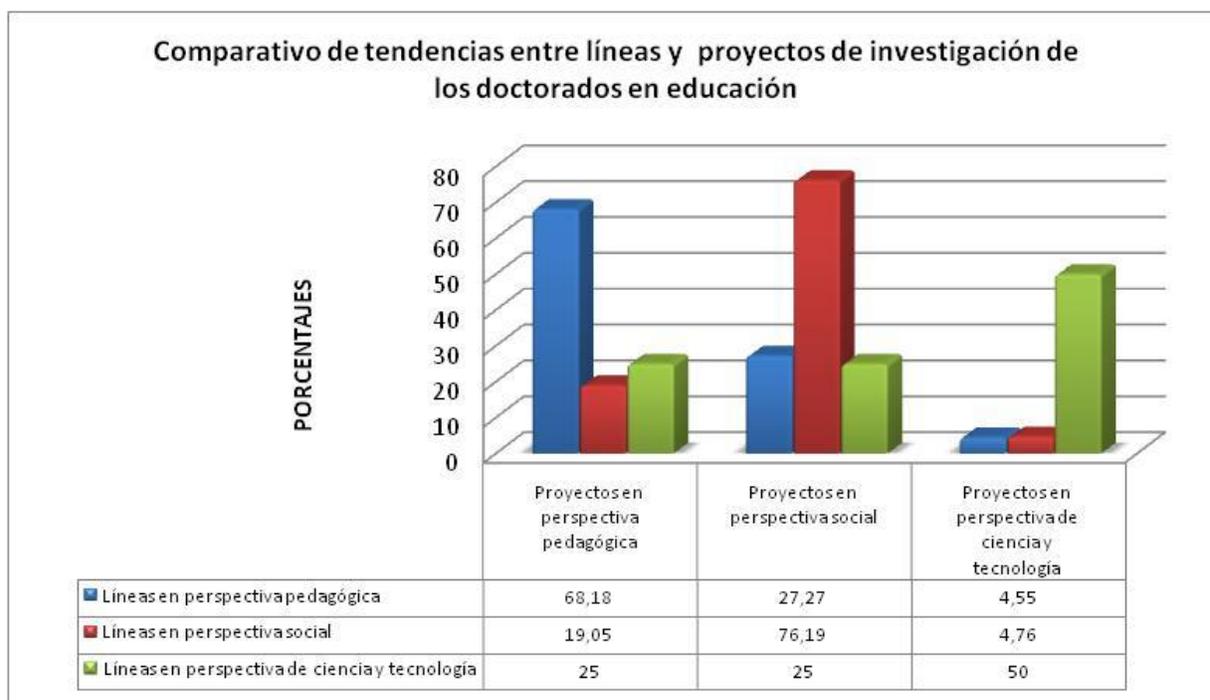
Con relación a los proyectos de investigación que da cuenta del hacer investigativo ponen de relieve dos aspectos: los grupos de investigación construyen conocimiento en convergencia con la línea de investigación, la cual se fortalece desde los proyectos de investigación. Por ende, en términos ideales ha de existir convergencia entre lo propuesto por la línea en términos discursivos y lo realizado por los proyectos de investigación en términos de práctica investigativa.

Sin embargo, se halló divergencia entre las tendencias de las líneas de investigación y la producción realizada desde los proyectos. En las líneas de investigación localizadas en la perspectiva pedagógica y la perspectiva social, se encontró que ambas desde sus proyectos abordan las otras perspectivas en igual proporción (Ver Figura 5. Comparativo de tendencias entre líneas y proyectos de investigación de los doctorados en educación, pág. 197). Tal aspecto permite observar que las líneas desde su propuesta discursiva inicial, se van transformando a medida que producen conocimiento y se amplían hacia otros campos disciplinares, aspecto que permite afianzar la afirmación anteriormente realizada con relación a la investigación educativa de corte interdisciplinar.

Además, se observó que desde la perspectiva de ciencia y tecnología igualmente se adentra a las otras dos perspectivas, pues ésta se relaciona estrechamente con lo social y lo educativo, con la primera porque los avances de

este campo tienen una incidencia directa en la sociedad; y la segunda porque se relaciona con temas como currículo, evaluación, didáctica y pedagogía aplicados a las ciencias, además de los cambios que traen para éstas los desarrollos en la tecnología informacional.

Figura 5. Comparativo de tendencias entre líneas y proyectos de investigación de los doctorados en educación



Con relación a la producción académica se tiene que, los programas doctorales en educación generan artículos que publican en las revistas que poseen al interior de las editoriales universitarias, al igual que se da la edición de libros que compila el producto académico derivado de los proyectos de investigación realizados.

De lo anteriormente expuesto, se tiene que la investigación institucional cuenta con una estructura institucionalizada regulada legalmente, y unas prácticas investigativas instituyentes, evidenciadas en las temáticas abordadas por los grupos de investigación a través de los proyectos que realizan, donde toma distancia de lo

inicialmente planteado para las líneas de investigación, siendo así, lo instituyente en la investigación está en la adopción de una óptica interdisciplinar en el trayecto realizado frente a la producción de conocimiento. Entendiendo lo instituyente como ruptura que se da en la investigación educativa ante la emergencia de la perspectiva social y científico tecnológica que rompe con el predominio de la perspectiva pedagógica centrada en el currículo, la didáctica, la evaluación y la pedagogía.

De otra parte, se considera que en la investigación formativa desarrollada por los doctorandos que se vinculan a las líneas de los grupos de investigación a través de sus investigaciones que fungen como trabajos de grado, ambas han de estar en mutua convergencia temática.

Sin embargo no resulta ser así en todos los casos, pues aunque se encontró como es de esperarse, que en las líneas de investigación donde predomina la perspectiva pedagógica son mayoritarios los trabajos de grado en ésta; no obstante, también se dan en la perspectiva social en un 28,57% (Ver Figura 6. Comparativo tendencias temáticas líneas y trabajos de grado de doctorados en educación). Ahora, las líneas que optan por la perspectiva social orientan trabajos de grado en la perspectiva pedagógica en un 50%, aspecto relevante ya que muestra que prevalece la tendencia de la elección de la temática investigativa de los doctorandos en educación (Ver Figura 6. Comparativo tendencias temáticas líneas y trabajos de grado de doctorados en educación, pág. 199).

Se observó de esta manera, la forma en que los doctorandos que ingresan a formarse en el campo educativo continúan desarrollando investigaciones en concordancia con la perspectiva pedagógica, lo cual como se señaló con anterioridad, empieza a perder predominio desde la investigación institucional.

Figura 6. Comparativo tendencias temáticas líneas y trabajos de grado de doctorados en educación

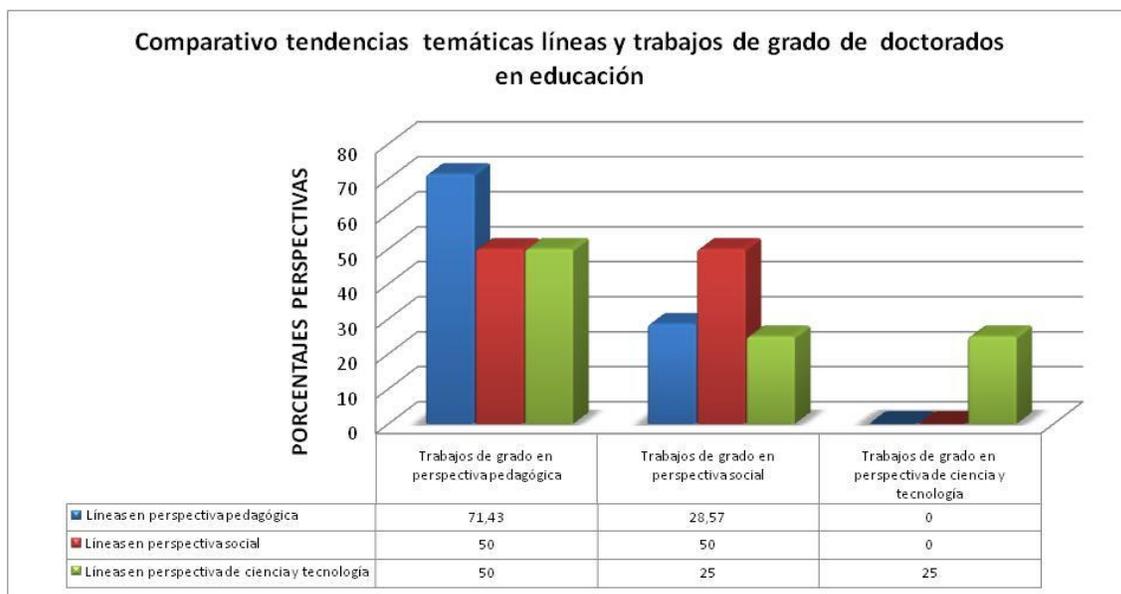
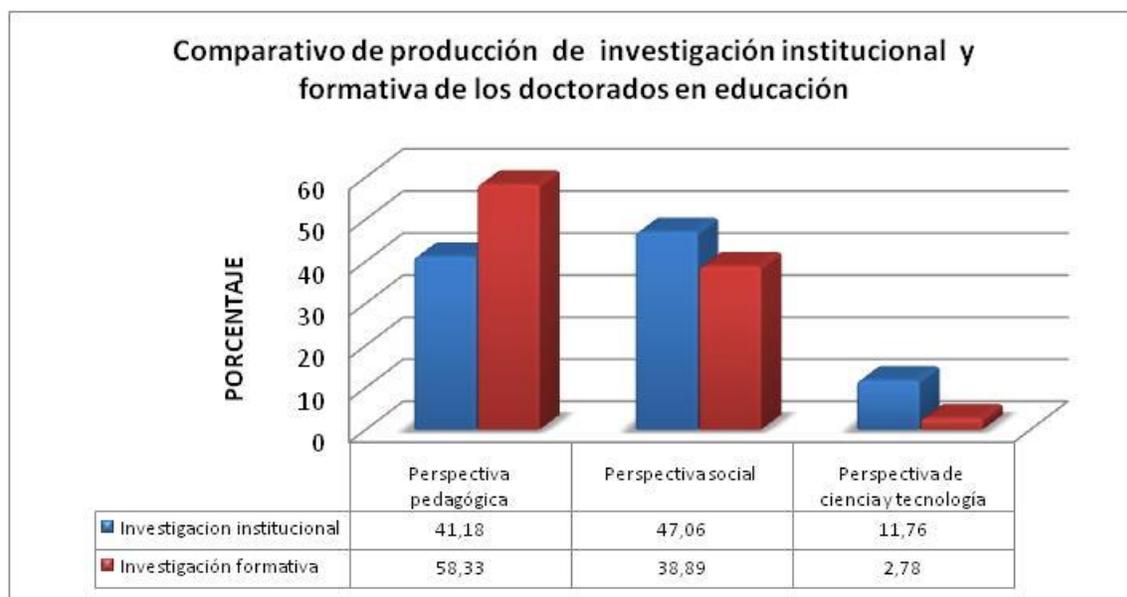


Figura 7. Comparativo de producción de investigación institucional y formativa de los doctorados en educación



Dado lo anterior, la producción de conocimiento de los grupos de investigación tanto desde los proyectos de investigación como desde la orientación de trabajos de

grado de los doctorandos, presenta divergencias temáticas de importancia que han de ser consideradas. Una, en la investigación institucional predomina tanto la investigación pedagógica (41,18) como la social (47,06), esta última con tendencia a incrementarse; dos, en la investigación formativa desarrollada por los doctorandos predomina la perspectiva pedagógica (58,33) aunque también se presenta la perspectiva social (38,89); y tres, la perspectiva de ciencia y tecnología es de mayor relevancia para la investigación institucional (11,76) que para la investigación formativa (2,78).

Las anteriores divergencias temáticas ponen de relieve que tales lógicas investigativas, institucional y formativa, no se corresponden pues sus tendencias así lo evidencian. La práctica de la investigación institucional no está permeando a cabalidad la práctica de investigación formativa, de donde se puede inferir que existe el riesgo de convertir la producción de conocimiento desde esta óptica en un simple requisito académico, más que en la producción de un conocimiento socialmente pertinente capaz de impactar sobre el desarrollo del país, tal como rezan las misiones de los programas doctorales pues según el CNA (2010) *“la investigación es una de las principales funciones académicas que debe estar presente en todos los niveles de la educación superior. Pero en el caso de los doctorados, el proceso de investigación define la esencia misma del programa (CNA, 2010, p.27)*

De esta forma, en algunos casos, la producción de conocimiento desde la investigación formativa dista de ser socialmente pertinente. Esto es particularmente evidente en la perspectiva de ciencia y tecnología, donde en el nivel institucional se apuesta por producción de conocimiento en esta línea, y por el contrario desde la investigación formativa es mínima la producción.

Paradójicamente, parece existir una mayor apertura desde la producción de conocimiento de la investigación institucional frente a la emergencia de lo instituyente determinado por el abordaje de la perspectiva social y la perspectiva de ciencia y tecnología en el campo de la educación; que en la misma investigación formativa que

parece tender hacia la continuidad de la investigación centrada en la perspectiva pedagógica. Aspecto que tal vez pone de presente la limitación de los programas doctorales para hacer de la investigación el espacio formativo por excelencia del doctorando en educación, pues si así fuera tales divergencias temáticas entre éstas no existirían.

De otra parte, las prácticas investigativas institucionales y formativas nacionales en comparación con los estándares internacionales no están en plena correspondencia. Ya que en el nivel internacional se plantea que la calidad de los programas doctorales depende del grado de internacionalización de sus propuestas, lo cual se logra mediante la creación de redes de investigación regionales, nacionales e internacionales; condición a la que difícilmente se puede acceder en tanto la investigación formativa continúe siendo solo un requisito académico, y la investigación institucional diste de la investigación formativa. Aunado a ello la baja cobertura que históricamente han tenido los doctorados en el país, pese al crecimiento de este índice como lo muestran las estadísticas históricas del SNIES.

Tabla 4. Cobertura de los programas doctorales en Colombia

Egresados	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Programas doctorales colombiano	38	55	43	60	95	91	75

Tomado de: www.mineduacion.gov.co – observatorio laboral para la educación

Aunque se observó incoherencia entre las estadísticas del SNIES (2.011) y de RUDECOLOMBIA, mientras que en el SNIES están reportados egresados de tres universidades solamente correspondientes a 12 personas, en las estadísticas de RUDECOLOMBIA los egresados de las 10 universidades adscritas al convenio interinstitucional corresponden a 60 personas (Rudecolombia, 2.010). Esa es una diferencia significativa en la información.

Otro aspecto a considerar tiene que ver con el ingreso de los programas doctorales en educación en el terreno internacional, para lo cual las universidades apuestan por la creación de convenios nacionales e internacionales. Según el CNA (2010) para asegurar la calidad de la educación, los doctorados deben *“buscar convenios de intercambio con universidades nacionales e internacionales de reconocido prestigio. Generar convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras”* (pp.7- 25)

A través de los convenios los doctorandos tienen la posibilidad de realizar las pasantías en el país o fuera de él, lo cual es posible en la medida que los programas doctorales suscriban convenios con otras universidades. En este sentido se halló que los programas doctorales no dan cuenta con exactitud sobre cuántos y con quienes se poseen los convenios para dar curso a las actividades doctorales, dificultando la regularidad de esta información, es así como se acude a la consulta de los listados de convenios que tienen en los departamentos de internacionalización de las respectivas universidades, aspecto poco confiable por la falta de precisión sobre los beneficios que dichos convenios le aportan al proceso de formación doctoral.

Esto es así, pese a que CONACES como instancia reguladora del aseguramiento de los programas académicos en unión con los pares académicos verifican el número de convenios académicos de intercambio docente, estudiantil, realización de prácticas, establecidos con instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales.

No obstante, el doctorado en ciencias de la educación de RUDECOLOMBIA es quien mayor claridad da sobre este asunto (*Ver Apéndice E. Convenios del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia*).

En este sentido RUDECOLOMBIA considera que,

“Como Red y con el programa de Doctorado en Ciencias de Educación, hacen viable la internacionalización desde estrategias que fomentan y dan sostenibilidad a los convenios, desarrollando misiones académicas, de directivos académicos, que promueven profesores visitantes, pasantías de investigación, desarrollo de seminarios y participación en Redes Internacionales de Investigación. Igualmente promueve proyectos de investigación con universidades e investigadores extranjeros y la movilidad de los graduandos desde grupos y proyectos de investigación” (RUDECOLOMBIA, 2010, p.164)

Al comparar la realidad nacional con los planteamientos de la AUIP, se encuentra que Colombia requiere fortalecer estos procesos para alcanzar niveles internacionales.

De esta forma se busca la internacionalización, pasantías y movilidad estudiantil, el trabajo cooperativo entre las universidades y una apuesta en común a partir del desarrollo científico, tecnológico por los que atraviesa constantemente el país, la nación y el mundo entero. Todo lo anterior implica la inmersión y compromiso de docentes, doctorandos y universidades frente a las nuevas alternativas globales de ciencia, no obstante se reconoce que el llamado no es solamente hacia el sentido científico sino también al fortalecimiento de la dimensión social. Con lo cual las universidades se aventuran hacia la calidad educativa, llamado constante que hace la sociedad a la educación.

La creación de convenios a nivel nacional e internacional sugieren procesos de reconocimiento de nuevas formas de hacer ciencia, de construir miradas alternativas frente a situaciones sociales, culturales, científicas, entre otras, con el fin de hacer global el conocimiento, entretener nuevas rutas hacia el saber y la ciencia, posibilitar nuevos espacios de encuentro conocimiento-ciencia-tecnología-sujeto.

En las practicas investigativas propias de la formación doctoral en educación en el país, en palabras de Vélez (1.984) *“se deben definir algunos temas de*

investigación que involucren una problemática realmente interesante para el país, la universidad, la facultad, los investigadores y los estudiantes (p.51). Así se mueven diversos intereses los cuales se entretajan en redes comunes entre los investigadores y resulta una propuesta macro que recoja lo anteriormente enunciado y además vaya de acuerdo a los requerimientos internacionales, asociado con los programas de pasantías que se promueven dentro de la universidad en los doctorados.

De igual manera Soto (2009) dice que *“el fortalecimiento se debe dar a través de la internacionalización en los convenios transversales que permitan el desarrollo de sus docentes a través de los proyectos de investigación con Pares Internacionales. La organización de Centros de Excelencia con el trabajo unificado de los grupos, ejemplo el Centro de investigación VENDIMIA. Las publicaciones deben ser la prioridad dada la característica académica de la Red ubicando el sello editorial de la misma. Las publicaciones deben estar marcadas por la calidad editorial y académica garantizada por los evaluadores nacionales e internacionales”* (p.265).

Dado lo anterior, los recorridos de las prácticas propias a los programas doctorales sean administrativas, pedagógicas o investigativas, se encuentran inmersas en procesos de hibridación que dan cuenta de las tensiones que se suscitan entre las lógicas de la sociedad disciplinar, la tradición, y las lógicas de la sociedad de control, que reglamenta la producción de conocimiento a través de la normatización e institucionalización de la investigación.

POLÍTICA DE COMUNICACIÓN

La diversidad de trayectos en el estado del arte de los doctorados en educación

El estado del arte de los doctorados en educación en su proceso emergente ha implicado el entretejer múltiples trayectos, así que su nacimiento ante la comunidad se hará desde su devenir múltiple alrededor de los trayectos. Asunto que, en primera instancia, convoca a definir qué es un trayecto, para el caso se asume la perspectiva que propone Virilio *“El trayecto, al igual que el tiempo, tiene tres dimensiones. El pasado, el presente y el futuro; la salida, el viaje y la llegada. No se puede privar al hombre de estas tres dimensiones, sea en relación al tiempo, sea en relación al trayecto, lo que hace que me dirija al otro, que me dirija al que está lejos”* (Virilio, El ciber mundo, la política de lo peor, 1.997, p.81)

Esta red de trayectos tiene como brújula el caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos 10 años (2.000-2.010) a partir de su producción documental. De este modo, los caminos a transitar se erigen sobre los terrenos de lo discursivo.

De otra parte, el estado del arte se entreteje en clave de época: el pasado representa la retrospectiva del estado del arte, quiere esto decir adentrarse en el pasado para ganar en comprensión frente al presente; el presente constituido por las múltiples miradas, perspectivas que se van construyendo sobre lo previsto y lo imprevisto; y por último el futuro, horizonte utópico donde reposa la proyectiva, aquello que desde los doctorados en educación se considera como ideal a realizar.

Igualmente, hay que tomar en consideración, que así como el estado del arte está atravesado por múltiples trayectos, así mismo las salidas, los viajes y las llegadas son múltiples, estas últimas siempre provisorias nunca definitivas, pues para el alma del caminante toda respuesta dada es fuente de nuevos interrogantes, que invitan a comenzar el trasegar por nuevos caminos.

Un primer trayecto a considerar fue el nacimiento de la obra de conocimiento en el marco de una investigación institucional denominada “Macroproyecto del doctorado en educación” de la facultad de educación de la universidad de San Buenaventura Cali. Siendo así, la obra de conocimiento de entrada planteó un dilema para su decurso, esta condición implicó asumir un desafío que condujera al tejer caminos entre los límites de la investigación instituida y la dinámica vital de la investigación formativa de corte instituyente.

Este desafío queda en sus inicios, éste representa solo un paso incipiente en ese devenir, pues serán muchos otros los que están por venir a transitar por los mismos caminos, pero con miradas y andares diferentes. Solo queda decir que nada fáciles son estos caminos para su transitar, implica muchos ires y venires sin certeza ninguno, sin asidero firme, más que la convicción interior de lo vivido por el caminante en el trasegar por el trayecto.

Con ese trasegar viene el despojo, de lo previsible, de la seguridad, siempre en apertura hacia lo inesperado, en postura constante de sorpresa y de humildad, de esperanza y de gozo, también viene el cansancio ante lo inconmensurable del camino que se debate con el cronos. Más cuando nuevas comprensiones obligan a desandar el camino para retornarse a sus inicios y desde allí proyectar nuevos trayectos, nuevas salidas.

Así, este trayecto fue entretejiéndose con un segundo y un tercer trayecto, el desciframiento de los motivos convocantes y develamiento de problematizaciones cruzadas de múltiples tensiones en la formación doctoral. Estos trayectos implican

desandar caminos ya transitados, caminos que hasta ese momento eran inhóspitos, indescifrables, borrosos, e inconmensurables; donde solamente el retorno sobre lo ya transitado condujo al descubrimiento de su devenir.

El recuperar los pasos andados por la historia vital en relación a la educación desde el ser parte de una sociedad y vivir la experiencia educativa, el ser profesionales y maestrandas en educación, el ser ciudadanas, desde este ser en constante devenir se descubren múltiples miradas sobre la relevancia de la producción de conocimiento con pertinencia social, el compromiso frente a una educación que apuesta por el desarrollo social, el reconocerse como sujeto sujetado a una época, la convicción en una educación para la vida y una apuesta por la educación en clave de esperanza. De igual manera, en este camino también hicieron su aparición en medio de sombras distintos campos en tensión que se visibilizan más claramente a medida que se avanza hacia el siguiente trayecto.

Fueron estas las primeras pisadas en firme que facilitaron adentrarse a nuevos senderos. Se inició el trayecto de las problematizaciones a la luz de tensiones constitutivas de los doctorados en educación en Colombia, que se logró mediante el acuerdo de miradas por todos aquellos que fueron convocados a transitar por este camino. Las emergencias suscitadas en este caminar se relacionaron con la visibilización de los ausentes del discurso oficial de la formación doctoral.

A partir del transitar por los caminos existentes, se identificaron tres ausencias fundamentales: el modelo pedagógico, la perspectiva teórica frente al sujeto de la educación, y la investigación instituida e instituyente, en las prácticas propias de la formación avanzada doctoral.

De modo tal, que alrededor de las ausencias emergen una serie rutas que será necesario recorrer de cara a la constitución de un nuevo doctorado en educación, así están entre las tensiones de los campos de problematización que

transcurren, a saber: del conocimiento al pensamiento-saber, del sujeto de la razón al sujeto pensante, de la Legalidad a la legitimidad, de la cobertura a la calidad educativa, de las relaciones entre ciencia y tecnología, y de la investigación instituida a la investigación instituyente.

Los trayectos enunciados hasta aquí, dan cuenta del pasado, la retrospectiva del estado del arte, pero también de su presente, de lo que hoy está ausente. Los trayectos circulan simultáneamente entre pasado, presente y futuro. A este punto fue fundamental transitar entre pasado y presente en la configuración del devenir del camino epistémico, lo particular en este camino es su bifurcación en múltiples caminos que cada vez conducen a nuevos senderos, el caminante fue al encuentro de múltiples trayectos inicialmente insospechados.

El tránsito del camino epistémico implicó el viajar por un entretejido de caminos con puntos de encuentro y puntos de quiebre entre la mirada y la voz del caminante y las múltiples miradas y voces de todos quienes fueron convocados como compañeros de camino. Más aún se vislumbraron en estos recorridos la presencia de lo desconocido hasta ese momento, pero en muchas ocasiones en correspondencia con lo que el espíritu del caminante anhelaba, sospechaba. Estos son los caminos del descubrimiento, del encuentro, del desencuentro, de la sospecha, del interrogante, de la admiración, de la indignación, de la esperanza.

Dada la envergadura del camino fueron muchos los convocados a entretejer dialógicamente las visiones sobre cada uno de los asuntos involucrados en los campos de tensión reconocidos como caminos vecinales.

Entre las múltiples voces compañeras de camino se tienen las provenientes de instancias legales reguladoras de la constitución y funcionamiento de los doctorados en el orden internacional y nacional –UNESCO, AUIP, CNA. CONACES, COLCIENCIAS, SNIES-, los discursos de los programas doctorales construidos por las universidades en el campo de la educación y de las ciencias sociales y/o

humanas –Doctorado interinstitucional RUDECOLOMBIA, doctorado en educación interinstitucional e institucionales, doctorados en ciencias sociales y/o humanas-, la producción intelectual dada en el campo de la educación, el desarrollo humano, la investigación, la sociología, la filosofía.

El trayecto del sujeto fue transitado por Foucault, Deleuze, Bauman, Touraine, Negri y Hart, Bauman, Baudrillard, Bourdieu, Lacan, Vélez, Arellano y Martínez, Beck, Mejía, Virilio, Levy, Fitoussi, Rosanvallon, Maffesoli, Garavito, entre otros, fueron muchas las voces que contribuyeron a configurar el derrotero del sujeto de la educación contemporánea desde las tensiones y rupturas que se dan entre la sociedad disciplinar y la sociedad del control, la imposición de la sociedad del conocimiento y la necesidad de avanzar del sujeto de la razón hacia el sujeto pensante en la formación doctoral.

El trayecto de la formación avanzada en sus senderos curriculares, didácticos y evaluativos se contó con la voz y mirada legal –AUIP, MEN, CNA, CONACES- y la producción intelectual.

En el campo curricular parte de los compañeros de camino fueron Díaz Barriga, Flórez Ochoa, Garzón, Vargas, Carr y Kemmis, Vélez, Cullen, Magendzo, Motta, Escorsia, Echeverry, Zabalza, Galeano, Díaz, López, Osorio, entre otros; quienes aportaron una amplia mirada sobre el trayecto del currículo hacia la descurricularización desde los aportes de la flexibilidad curricular.

En el campo didáctico se contó con la presencia de Chevallard, Mélich, Skliar, Morín, Vélez de la Calle, Díaz, Becker, Mondragon, Caamaño, Ariza, Levy, entre otros; brindaron comprensiones sobre el trayecto didáctico desde lo disciplinar hasta lo mediático.

En el campo evaluativo se tuvo la presencia constante de los entes legales - AUIP, CNA, CONACES, Pérez, Bustamante, entre otros; los cuales señalaron el

recorrido del trayecto de la evaluación hacia la construcción de una cultura de autoevaluación institucional.

En el trayecto de la Investigación en la formación doctoral: Investigación formativa e investigación institucional se camina en compañía de los entes legales CNA, CONACES, COLCIENCIAS, RIACES, AUIP, y autores como Nicolescu, Aronson Perla, Hernández, Restrepo, entre otros; estos sentaron las bases legales de la investigación institucional.

En el arduo transitar por estos caminos fue emergiendo la metódica, coexistente en la misma esencia de los trayectos del estado del arte, pues se hace presente en cada uno de los pasos andados y desandados en el trasegar por estas búsquedas por caminos inicialmente desconocidos e insospechados, pero que después de haber sido transitados por el caminante, le brindan a este cierta condición de familiaridad, que se constituyen en seguridades provisionarias, pues los caminos siempre están en continua transformación.

El camino de la metódica pone en escena lo emergente de este entretejido de trayectos en forma de tendencias que actualmente discurren en las prácticas de formación doctoral. Éstas se encuentran ya sea en convergencia ya sea en divergencia frente al estatuto legal, en las primeras se confluye por el camino de lo dado, y en las segundas se toma distancia del camino previsto para adentrarse por caminos desconocidos.

Este escenario muestra los recorridos de seis rutas. Un primer recorrido, alude a la ruta de la estructura administrativa del programa doctoral, en el cual se encuentra una alta convergencia entre el discurso legal y el institucional. Todos poseen la misma voz, aunque sus propios caminos y territorios sean diversos. Muere la pluralidad, reina la homogenización. En este terreno discursivo poco se puede entrever aquellos quienes en espíritu combativo se atreven a desafiar el mandato legal sentando las bases de lo instituyente.

En un segundo recorrido, se tiene la ruta de los énfasis y la localización en el país de los programas doctorales, cuya tendencias es cada vez más convergente con las demandas de la época en términos de lo social y de lo científico, y divergente en parte frente a la perspectiva pedagógica centrada alrededor del currículo, la didáctica y la evaluación. En los énfasis se observó que ya germina lo instituyente cuando desde la educación se opta por una perspectiva social en condición de igualdad con la perspectiva pedagógica. De igual modo, el discurso educativo se aproxima cada vez más a las demandas que le insta la sociedad del conocimiento desde la ciencia y la tecnología. De otra parte, en cuanto a la localización de doctorados en educación y ciencias sociales y/o humanas se dispersan a lo largo de la región norte, centro y sur-occidente del país.

En un tercer recorrido, se encontró el origen e historia de los doctorados en educación, el tránsito por este camino se ha dificultado dada la tendencia a las ausencias discursivas en torno a las razones y condiciones particulares que promovieron la creación de los programas doctorales; siendo poco probable definir su origen como respuesta a lo particular de sus contextos. A pesar de su origen que se remonta trece años atrás con la iniciativa interinstitucional de RUDECOLOMBIA. Son las voces institucionales en convergencia con las voces legales quienes dan origen a tales iniciativas enmarcadas en las tendencias de la globalización e internacionalización de la formación postgradual.

En un cuarto recorrido, se transita por la trayectoria de las tendencias del sujeto de la educación contemporánea. En este camino se encuentra que misiones, visiones y objetivos en su mayoría convergen frente a la configuración de un sujeto/doctorando centrado en la razón productor de conocimiento, dando prelación al volumen del conocimiento más que a las lógicas de su producción para ser pertinente a las demandas sociales que se instauran a la educación. Más que un sujeto de la razón estos tiempos requieren la presencia de un sujeto pensante, capaz de unir lo que está separado, el mundo de la educación y el mundo social.

Un quinto recorrido, enmarcado en las tendencias pedagógicas de las prácticas de formación doctoral en términos curriculares, didácticos y evaluativos, trayectos que oscilan entre las convergencias con la tradición y las divergencias frente a los cambios venidos de las demandas de la contemporaneidad.

En estos tránsitos se evidenció la tendencia hacia una permanente tensión entre las voces rectoras dadas desde las lógicas disciplinares y las provenientes de las lógicas propias de la sociedad del control, instauradas en los discursos legales. Dando lugar a configuraciones de prácticas híbridas entre la curricularización y la descurricularización, entre la didáctica disciplinar y la didáctica mediática, y entre la evaluación y la autoevaluación. Supervive la tradición en medio de la emergencia de los cambios institucionalizados por los discursos legales.

En el sexto y último recorrido, en el trayecto de las tendencias de la investigación en la formación doctoral, institucional y formativa, se configuró en un camino copioso de divergencias que se evidencian en la tendencia que oscila entre la investigación instituida y la instituyente, en el terreno de lo institucional y lo formativo que marcan la producción de conocimiento en el campo educativo.

La tensión surge ante la presencia simultánea de las lógicas instituidas y las instituyentes, se observó como desde una estructura instituida mediante grupos y líneas de investigación se desarrollan prácticas investigativas instituyentes desde el desarrollo de sus proyectos de investigación en la medida que gana terreno una perspectiva interdisciplinar que abre sus fronteras hacia lo social, la ciencia y tecnología.

Sin embargo, en la investigación formativa se observó lo contrario, el predominio de la investigación se da desde la perspectiva pedagógica por parte de los doctorandos. Tensión que pone en evidencia la divergencia entre las prácticas de investigación instituida y formativa, la primera no impacta totalmente a la segunda. Cada uno sigue caminos que aunque tienen puntos en común presentan trayectorias

diferentes, ante lo cual resulta probable que el tránsito investigativo del doctorando se constituye en un requisito académico más.

Esta realidad pone de presente que las rutas adoptadas por la prácticas investigativas doctorales distan de los trayectos internacionales. Aunque se tenga recorrido de manera incipiente el camino de los convenios nacionales e internacionales, elemento clave en el estatuto de internacionalización de los programas doctorales.

Este panorama se constituye en el marco para establecer la prospectiva hacia un estado del arte que se da en clave de futuro. Que permite preguntarse sobre aquellas condiciones pertinentes y relevantes para la constitución de un nuevo programa de doctorado en educación propuesto por la Universidad San Buenaventura de Cali.

Un primer horizonte tiene que ver con las apuestas de un nuevo doctorado en educación que implican trazar en el horizonte nuevos trayectos en clave de época, que aporte al desarrollo social de la región, del país y del mundo desde una postura institucional que trascienda lo instituido y se adentre en los caminos instituyentes.

Un segundo horizonte toca con la diversidad de trayectos, entre ellas se consideran la identificación del contexto regional, nacional e internacional donde emerge el doctorado, la configuración de un sujeto desde la reforma del pensamiento, del conocimiento y de la sensibilidad generando posibilidades de unir éstos tres procesos que lo transitan; la emergencia de prácticas formativas doctorales instituyentes desde la incorporación de la descurricularización, la creación del doctorando de sus trayectos formativos; la didáctica mediática, ya que el doctorando se enfrenta a una sociedad del conocimiento y de la información que implica el desarrollo de este tipo de capacidades, donde se erige constructor de métodos entendidos como caminos; la consolidación de una cultura de la autoevaluación que trascienda la valoración del producto académico doctoral; la

instauración de lógicas investigativas instituyentes en el marco de la investigación instituida en lo institucional y lo formativo; y la adopción de las voces de la internacionalización.

Un tercer horizonte impele a la universidad a concebir sus propuestas doctorales desde los discursos de la calidad educativa, por medio de la acreditación y evaluación de sus programas lo cual permite establecer tejidos de investigación y redes de conocimiento a nivel nacional e internacional, con el fin de ir a la vanguardia de la sociedad científica, tecnológica y comunicativa-informacional actual.

Un cuarto horizonte, en esta nueva propuesta fomentar la emergencia de rutas y estrategias de saber diversas que no tan solo vayan en pro de incrementar el conocimiento, sino también de rescatar el lugar ético del ser en las lógicas de la producción de conocimiento que apunte al desarrollo social.

BIBLIOGRAFÍA

Abreu, L. &. (2009). *guia de autoevaluacion*, 5 Edicion. Recuperado el 10 de Septiembre de 2010, de guia de autoevaluacion: www.auiip.org/imagenes/guias/guia_autoevaluacion_web.pdf

Abreu, L. F., Cruz, V., & y Martos, F. (2.009). *www.auiip.org*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2.010, de www.auiip.org:
http://www.auiip.org/images/guia_autoevaluacion_web.pdf.

Arellano Duque, A. (2.005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

Arias, I. (2002). modelos pedagogicos. *Perspectivas pedagogicas* , 6-11.

Ariza, C. A. (2008). El hipertexto educativo: una herramienta para la mejora de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje a distancia. *Congreso Iberoamericano de calidad en Educación a distancia* (págs. 1-10). Argentina: EduQ@2008

Arregui, J. V. (s.f.). <http://institucional.us.es>. Recuperado el 21 de septiembre de 2.011, de <http://institucional.us.es>: <http://institucional.us.es/revistas/themata/05/11%20arregui.pdf>

Arregui, J. V. (2.007). <http://dspace.unav.es>. Recuperado el 22 de Septiembre de 2.011, de <http://dspace.unav.es>:
<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2304/1/06.%20JORGE%20VICENTE%20ARREGUI,%20Metaf%C3%ADsica%20del%20yo%20y%20hermen%C3%A9utica%20diltheyana%20de%20la%20vida.pdf>

Arteaga Botello, N. (2.007). Lógica de la dominación y potencial social en Michel Maffesoli. *Convergencia* , 81-101.

Axworthy, L. (2.010). El aspecto social del desarrollo. *Seminario Desafíos epistemológicos del campo curricular: lo social y lo cultural* . Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura de Cali.

Barthes, R. (1.987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Baudrillard, J. (1.978). *Cultura y Simulacro*. Barcelona: Editorial Kairos.

Baudrillard, J. (1.969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2.004). *La sociedad sitiada*. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.

- Bauman, Z. (2.004). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de Argentina: Argentina
- .
- Bauman, Z. (2.007). *Vida de consumo*. Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina S.A.
- Beck, U. (1.998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Becker, M. (1.998). *Didáctica: una disciplina en busca de su identidad*. México: UNAM.
- Beriain, J. (. (2.007). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos
- .
- Bicecci, M. B. (1.993). Transmisión del saber: Discurso universitario, discurso pedagógico. *Perfiles educativos* , 10.
- Bilbeny, N. (1.997). *La evolución de la ética: Hábitos y creencias en la época digital*. Barcelona: Anagrama
- .
- Bourdieu, P. (2.008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1.998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bustamante, Z. G. (2010). *Seminario Problemática del Lenguaje*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Caamaño, C. (2008). El hipertexto electrónico y la didáctica de la lengua. Montevideo: Trabajo presentado al Congreso de la ALFAL realizado en Montevideo 2008.
- Cardona González, S. (2.011). *Gesta/Gestión de conocimiento en cuanto despliegues de humanidad/inteligencia*. Cali: Seminario Maestría Educación Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura, IX cohorte .
- Cardona González, S. (2.011). *Gestión del conocimiento*. Cali: Seminario Universidad San Buenaventura.
- Castaño, L. A. (1997). Breve vision de los enfoques curriculares desarrollados en el presente siglo. *Actas pedagogicas* , pag.19-27.
- Chaparro, F. (2.008). *Los doctorados en Colombia*. Medellín: Consejo Nacional de Acreditación -CNA-
- .
- Chevallard, Y. (1991). *la trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CNA. (Abril de 2010). Acreditacion de alta Calidad de Posgrados. *Consejo Nacional de Acreditacion*. Bogota, Colombia: CNA.

CNA. (2.010). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

CNA. (2010). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Guía de procedimiento*. Bogotá: MEN.

CNA. (2007). *Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia*. Bogotá: CNA.

CNA. (2.010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

CNA. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogotá: MEN.

CNA. (s.f.). *Ministerio de Educacion Nacional*. Recuperado el 12 de Octubre de 2010, de www.cna.gov.co

CNA, C. N. (Septiembre de 2007). *Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia*. Colombia: CNA.

CNA, C. N. (s.f.). *Ministerio de Educacion Nacional*. Recuperado el 12 de Octubre de 2010, de www.cna.gov.co

Colciencias. (2011). *Colciencias.gov.co*. Recuperado el 23 de Julio de 2011, de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/grupos-de-investigaci-n-fortalecimiento-y-consolidaci-n

COLCIENCIAS. (2006). *Reconocimiento para grupos de investigación*. Bogotá, D.C, 12 de Abril: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

CONACES. (s.f.). *Criterios y procedimiento para la evaluación de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.

CONACES. (21 de Julio de 2010). *Ministerio de Educacion Nacional*. Recuperado el 12 de Octubre de 2010, de www.minieducacion.gov.co

CONACES, C. N. (2011). *Criterio y procedimientos para la evaluación de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.

Cruz Cardona, V. (s.f.). *www.auiip.org*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2.010, de www.auiip.org: <http://www.auiip.org/archivos/modelos2.htm>.

Crúz, C. V. (2006). *Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina. VII Junta Consultiva sobre el postgrado en Iberoamérica*. (págs. 1-5). La Habana, Cuba: Asociación Universitaria Iberoamericana de postgrados AUIP.

Cruz, C. V. (1997). *Evaluación de programas de doctorado cooperativo. Pautas y lineamientos generales*. Salamanca, España: Dirección general de la AUIP.

Cruz, C. V. (2008). *La evaluación del postgrado en iberoamerica: los primeros AUIP a la calidad. V Foro sobre la Calidad sobre la Educacion Superior y de la Investigacion* (págs. pag.1- 6). San Sebastian: AUIP.

Cruz, C. V. (2009). *Seminario Taller: La Internacionalizacion del postgrado. Internacionalizacion del postgrado: ¿ Ilusion o realidad? III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamenrica* (págs. 1- 4). Universidad Nacional del Mar del Plata: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP.

Cruz, C. V. (2005). *Tendencias de la formación superior avanzada en America Latina. I Congreso Boliviano en Educacion Postgraduada* (pág. 10). Sucre, Boliva: AUIP.

Cruz, V. (17 de Septiembre de 2006). *aluiip@gugu.usal.es*. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de www.auiip.org/archivos/modelos2.htm

- Cruz, V. (2.004). *Modelo de gestión de la calidad del postgrado y el doctorado en Iberoamerica*. Cali: AUIP.
- Cruz, V. (2.004). *Modelo de gestión de la calidad del postgrado y el doctorado en Iberoamerica*. Cali: AUIP.
- Cruz, V. (17 de Septiembre de 2010). *Modelos educativos del postgrado: una vision internacional*. Recuperado el 10 de Septiembre de 2010, de auipegugu@usal.es.
- Cruz, V. (Febrero de 2.006). www.auipegugu.org. Recuperado el 28 de Diciembre de 2.010, de www.auipegugu.org: <http://www.auipegugu.org/index.php/es/publicaciones>
- Cullen, C. A. (1.996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. *Novedades Educativas No.62* , 20.
- Cullen, C. (16 y 16 de Octubre de 2000). *Critica de las razones de educar*. Mexico. *Área: Educación (2) Desafíos epistémicos del campo curricular: lo social y lo cultural* . Cali, Colombia: Seminario Universidad San Buenaventura Cali.
- Decreto 1295. (2010). *Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.
- Deleuze, G. (1.996). *Conversaciones 1.972 - 1.990*. París: Minuit.
- Deleuze, G. (2.006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis, revista de la Universidad Bolivariana* , 4.
- Díaz Villa, M. (2.002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Díaz, H. D. (1999). La didáctica universitaria. Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista electronica InterUniversitaria de Formacion del profesorado* , pag.1-10.
- Doctorado interinstitucional en Educación. (2004). *Doctorado Interinstitucional en Educación: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"*. Bogotá: DIE.
- Doctorado Interinstitucional en Educación. (2011). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 22 de Julio de 2011, de <http://www.pedagogica.edu.co/doctorado/vercontenido.php?id=352#>, <http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/doctorado/estructura.html>
- Doctorado Interinstitucional en educación. (s.f.). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 18 de Julio de 2011, de <http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/doctorado/estructura.html>

- Echeverri, G. &. (2004). *El currículo universitario: una propuesta compleja*. Sala del CREDI de la OEI: Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los saberes (PDS).
- ENLACES. (2011). *Espacio Latinoamericano y Caribeño de la Educación superior*. Recuperado el 11 de Julio de 2011, de <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/enlaces/>
- Escorsia, R. E., Gutierrez, A. V., & y Henriquez, H. d. (2.007). La Educación Superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y educadores* , 63-77
- Ferrater Mora, J. (1.949). *www.filosofia.org*. Recuperado el 22 de septiembre de 2.011, de [www.filosofia.org: http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n05p004.htm](http://www.filosofia.org/hem/dep/rcf/n05p004.htm)
- Fitoussi, J. P., & y Rosanvallon, P. (2.003). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Florez, F. J. (s.f.). Controversia. (H. Morris, Entrevistador)
- Foucault, M. (2.006). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1.990). *La vida de los hombres infames*. Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (1.992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Editorial la Piqueta.
- Foucault, M. (1.996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Freire, P. (1.999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2.000). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Galeano, J. R. (2005). Enfoques y tendencias curriculares posibles para la educación virtual. *Encuentro internacional de la Educación Superior*. México: UNAM.
- Garavito Pardo. (1.997). *La Transcursividad: Crítica de la identidad psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- García Canclini, N. (2.004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa S.A.
- García, G. I. (27 de Marzo de 2.008). *Sujeto y teoría del valor en Jean Baudrillard*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2.010, de Grupo Pensamiento Crítico: http://www.pensamientocritico.info/articulos/otros-autores/123-sujeto-y-teoria-del-valor-en-jean-baudrillard-*.html
- Guattari, F. (2.004). *Plan sobre el planeta: Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.

Guerra, M. J. (2007). *Referentes acerca acerca del proceso de prácticas pedagógicas*. Antioquia: Proyecto Formación de Directivos Docentes en Antioquia. SEDUCA – FUNLAM, 2006 - 2008.

Guerrero V, G. L. (s.f.). *akane.udenar.edu.co*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2.010, de *akane.udenar.edu.co*: <http://akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archivo.php?id=15>

Guerrero, V. &. (2009). *Akane.udenar*. Recuperado el 16 de Septiembre de 2010, de *Akane.edunar*: akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archivo.php?id=15

Hawes, G. &. (2006). *Un modelo didactico para la Universidad*. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Proyecto Mecesup Tal 0101, Universidad de Talca.

Henao, M. (2.006). Los doctorados en el imaginario de la comunidad universitaria. *Universia* , 3.

Hernández, C. A. (2003). Investigación e Investigación formativa. *Nómadas* , pág.184.

IESALC. (2.011). *www.iesalc.unesco.org*. Recuperado el 7, 11 de Mayo - Julio de 2.011, de *www.iesalc.unesco.org*:
http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es

Jaramillo, I. C. (2003). La Internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia. *HUMAN DEVELOPMENT DEPARTMENT LCSHD PAPER SERIES NO. 82. THE WORLD BANK* , 1-65.

Kant, E. (s.f.). *Crítica de la razón pura*. Recuperado el 1 de Junio de 2.011, de *LIIBROddoott..ccoom*: *LIIBROddoott..ccoom*

Kant, E. (s.f.). *Crítica de la razón pura*. Recuperado el 1 de Junio de 2.011, de *LIIBROddoott..ccoom*:
<http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/906/1/kant,%20Immanuel%20-%20Critica%20de%20la%20razon%20practica.pdf>

kliksberg, B. (1.999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la Cepal 69* , 85-102.

Kliksberg, B. (1.999). Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo. *Revista de la Cepal 69* , 85-102.

Kliksberg, B. (2.000). *Capital social y cultura, claves olvidadas del desarrollo*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Mexico: Anthropos.

LEY 1188. (2008). *Diario Oficial 46.971 Ley 1188 de 2008, Abril 25, Por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones* . Bogotá: Congreso de la República - MEN.

LLECE. (10 de Julio de 2011). *UNESCO*. Obtenido de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

López Herrerías, J. A. (2.000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. Valencia: Nau Libres.

Lopez, N. E. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogota: MAGISTERIO.

Maffesoli, M. (1.997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. París: Librairie Générale Francaise.

Maffesoli, M. (1.997). *Elogio de la razón sensible*. Buenos Aires: Paidós.

Magendzo K, A. (16 y 16 de Octubre de 2.004). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. *Area: Educación (2) Desafíos epistemológicos del campo curricular: lo social y lo cultural* . Cali, Colombia: Seminario Universidad SanBuenaventura Cali.

Marín, L. F. (2.000). *Investigación educativa y formación docente*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad El Bosque.

McLuhan, M. &. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Editorial LAIA.

Mejía Escobar, B. M. (2.010). *Discusiones en tiempo presente sobre desarrollo humano: Potenciación humana en el campo educativo*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Mejía, C. A. (2007). Estructura organizativa de los grupos de investigación de la Universidad de Antioquia como fuente de creación del conocimiento. *Interamericana de Bibliotecología* , 89-102.

Melich, J. C. (1.994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Antrophos.

Mélich, J.-C. (1.998). *Totalitarismo y Fecundidad*. Barcelona: Anthropos.

MEN. (Enero-Marzo de 2006). *Altablero: El periódico de un país que educa y que se educa*. N°38. Recuperado el 6 de Noviembre de 2010, de www.minieducación.gov.co

MEN. (3 de Abril de 2.006). www.mineducacion.gov.co. Recuperado el 5 de Abril de 2.011, de www.mineducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-96961_archivo_pdf.pdf

MEN. (25 de Abril de 2.008). www.mineducacion.gov.co. Recuperado el 5 de Abril de 2.011, de www.mineducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-159149_archivo_pdf.pdf

MEN. (2.008). www.mineducacion.gov.co. Recuperado el 7 de Mayo de 2.011, de www.mineducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-162147_archivo_pdf.pdf

MEN. (20 de Abril de 2.010). www.mineducacion.gov.co. Recuperado el 5 de Abril de 2.011, de www.mineducacion.gov.co: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (20 de Abril de 2010). www.cntv.org.gov.co. Recuperado el 20 de Noviembre de 2010, de www.cntv.org.gov.co: www.cntv.org.gov.co

Morín, E. (2.003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2.000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO: Caracas.

Negri, A. (2.006). *Movimientos en el Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Negri, A., & y Hardt, M. (2.000). *Imperio*. Massachussets: Edición de Harvard University Press.

Niculescu, B. (1.997). *Evolución transdisciplinaria de la universidad: condición para el desarrollo sostenible*. Tailandia: Universidad de Chalongkorn.

Núñez García, A. (2.009). *La ontología de Gilles Deleuze: De la política a la estética*. Madrid: Facultad de filosofía UNED.

Osorio, G. J. (2011). *Flexibilidad o laxitud curricular*. Recuperado el 18 de Julio de 2011, de Universidad CES: <http://www.ces.edu.co/Boletines/Articulo13.pdf>

PEB. (2007). *Proyecto educativo Bonaventurano*. Universidad San Buenaventura Cali. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, Cali.

Pérez Moreno, J. G. *¿Qué aporta la gestión del conocimiento ala formación?* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Moreno, J. G. (s.f.). *¿Qué aporta la gestión del conocimiento ala formación?* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pérez Serrano, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno. Programa al EEES. *Humanismo y trabajo social* , 153-175.

- Pérez, A., & Bustamante, L. (2004). *la evaluación como actividad orientadora a la transformación de los procesos formativos*. Recuperado el 21 de Abril de 2011, de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_4_04/ems05404.htm
- Pérez, P. (2.010). *Seminario Coexistencia y humanidad, Semiosis del mundo*. Cali: Universidad San Buenaventura Cali.
- Petrus Rotger, A. (2.000). Nuevos ámbitos en educación social. *Fundación Universitaria Luis Amigó*.
- Piña, C. (1.999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones* 29 , 6.
- PRELAC. (10 de Julio de 2011). *UNESCO*. Obtenido de Educación de calidad para todos y el proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Puche Navarro, R. (s.f.). *cognitiva.univalle.edu.co*. Recuperado el 21 de Noviembre de 2.010, de cognitiva.univalle.edu.co: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicacion/es/rpuche/Apostillas%20a%20prop%20F3sitio%20de%20Programa%20de%20Doctorado.pdf>
- Puche, N. R. (s.f.). *Apostillas a propósito de los programas de doctorado en Colombia*. Documento de borrador y de discusión interna: documento recuperado de la Web.
- Restrepo, G. (2003). Investigación, formación e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nomadas* , pág.197-198.
- RIACES. (2.010). *www.riaces.net*. Recuperado el 7, 11 de Mayo, Julio de 2.011, de www.riaces.net: <http://www.riaces.net/index.php/es/acerca-de-riaces-ique-es-riaces/ique-es-riacesgroup1/fines-y-objetivos.html>
- Riesgo, F. d. (1.997). *La ambigüedad social de la religión. Ensayo de sociología crítica desde la creencia*.
- RUDECOLOMBIA. (2010). *Informe de verificación de condiciones de calidad como soporte de la solicitud de renovación del registro calificado del programa*. Bogotá: RUDECOLOMBIA- CONACES-MEN.
- Rudecolombia. (9 de Agosto de 2.010). *www.rudecolombia.edu.co*. Recuperado el 17 de Febrero de 2.011, de www.rudecolombia.edu.co: <http://www.rudecolombia.edu.co/>
- Sáenz, L. L. (13 de Septiembre de 2009). *Disciplinarietà / Interdisciplinarietà / Transdisciplinarietà*. Recuperado el 29 de Septiembre de 2011, de <http://es.scribd.com/doc/24765312/Disciplinarietà-Interdisciplinarietà-y-Transdisciplinarietà>
- Silva, V. (Septiembre de 2.006). *www.wikilearning.com*. Recuperado el 20 de Octubre de 2.010, de www.wikilearning.com: http://www.wikilearning.com/articulo/la_compleja_construccion_contemporanea_de_la_identidad_habitar_el_entre/17520-6
- Skliar, C. (2.007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Ed Noveduc.
- SNIES, C. U. (2008). Situación actual de los doctorados en Colombia: Análisis de indicadores que tipifican características importantes. *Borrador en discusión, las cifras se están revisando* , 1-20.
- Soto, D. E. (2009). *Los Doctorados en Colombia un camino hacia la transformación Universitaria*. Bogotá:RUDECOLOMBIA.
- Soto, D. (2.009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Historia de la Educación Latinoamericana* , 152-195.

Soto, D. (2009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Historia de la Educación Latinoamericana* , 152-195.

Telepacífico. (2010). *Encuentro Internacional de Rectores de Universidades de Colombia y España*. Barranquilla: Telepacífico.

Telepacífico. (2010). *Encuentro Internacional de Rectores de Universidades de Colombia y España*. Barranquilla: Telepacífico.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Trebino, H. J. (2008). www.cres2008.org. Recuperado el 2 de Mayo de 2011, de www.cres2008.org:
<http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema08/He>

Tuning. (2011). *Espacio Latinoamericano y caribeño de la educación superior*. Obtenido de <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-latinoamerica/>

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.

UNESCO. (2006). *Directrices en materia de la educación superior a través de las fronteras*. París: UNESCO.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO. (2011). www.unesco.org. Recuperado el 7 de Mayo de 2011, de www.unesco.org:
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/reform-and-innovation/>

UNIVALLE. (2010). <http://iep.univalle.edu.co>. Recuperado el 15 de Marzo de 2011, de <http://iep.univalle.edu.co>:
http://iep.univalle.edu.co/iep2007/index.php?option=com_content&task=view&id=888&Itemid=373
<http://iep.univalle.edu.co/iep2007/archivos/DOCOTORADO/GRUPOS%20INVESTIGACION%20DOCTORADO%20UNIVALLE%20II-2006.pdf>

Universidad de Cartagena. (s.f.). www.unicartagena.edu.co. Recuperado el 20 de Febrero de 2011, de www.unicartagena.edu.co: <http://www.unicartagena.edu.co/doccieedu/index.htm>

Universidad de Manizales CINDE. (2011). *Centro de estudios avanzados en niñez y juventud*. Recuperado el 18 de Julio de 2011, de Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud:
<http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/>

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). <http://die.udistrital.edu.co/>. Recuperado el 20 de Febrero de 2011, de <http://die.udistrital.edu.co/>: <http://die.udistrital.edu.co/>

Universidad San Buenaventura. (Octubre de 2010). <http://www.usb.edu.co/>. Recuperado el 1 de Octubre de 2010, de <http://www.usb.edu.co/>: <http://www.usb.edu.co/>

Universidad Santo Tomás de Aquino. (2011). www.ustadistancia.edu.co. Recuperado el 20-18 de Febrero - Julio de 2011, de www.ustadistancia.edu.co:
http://www.ustadistancia.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=131&showall=1

Valderrama, C. E. (2010). Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación". En R. Aparici, *Educomunicación: más allá del 2.000* (págs. 281-305). Barcelona: Gedisa.

Vargas, L. M. (2002). *El valor de la evaluación del aprendizaje*. Recuperado el 18 de Enero de 2011, de <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm>

Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmund Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad humana. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* , 8.

Vattimo, G. (2000). *Hermeneútica y racionalidad*. Colombia: Editorial Norma S.A.

Velasco Gómez, A. (2000). Tradiciones Hermeneúticas. *Theorethikos* , 36.

- Vélez de la Calle, C., Arellano, A., & y Martínez, A. (2.002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.
- Velez, P. I. (1984). De la investigación universitaria en Colombia. *Educación superior y desarrollo*. Vol.3 N1, Ener-Marzo , 48-54.
- Villacañas, J. L., & y Oncinas, F. (1.997). *Introducción en Hans Georg Gadamer y Reinhart Koselleck: Historia y Hermeneútica*. Buenos Aires: Paidós.
- Villalba, A. Y. (2002). *La universidad Latinoamericana ante la mundialización*. Distrito Federal, México: Unión de Universidades de América Latina UDUAL.
- Virilio, P. (2.003). *El arte del motor*. Buenos Aires: Manantial.
- Virilio, P. (1.997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
- Zemelman, H. (2.002). *Necesidad de Conciencia: Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.
- Zuluaga Garcés, O. L. (2.001). *Experiencias en Pedagogías Universitarias*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Referencias electrónicas

<http://www.uptc.edu.co/>

<http://www.unicartagena.edu.co/doccieedu/index.htm>

http://www.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&view=category&id=131&Itemid=763

<http://portal.uniquindio.edu.co/fac/educacion/>

<http://www.uptc.edu.co/>

<http://www.udenar.edu.co/cohorte/programa.aspx>

<http://portal.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-posgrado/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion-0>

http://iep.univalle.edu.co/iep2007/index.php?option=com_content&task=view&id=888&Itemid=373

<http://die.udistrital.edu.co/>

<http://www.pedagogica.edu.co/doctorado/>

http://www.ustadistancia.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=131&showall=1

<http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/u005595.html>

<http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero3/Vida%20de%20la%20facultad.htm>

http://ayura.udea.edu.co/actualidad/Publicidad_Final_Final.pdf

http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/?page_id=64

<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/cinde.html>

http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/rec_dif/doctora.htm

http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/sociales/doctorado/requisitos_grado

<http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-212396.html>

<http://www.cna.gov.co/1741/channel.html>

APÉNDICES

Apéndice A. Modelos pedagógicos

A continuación se detalla sucintamente cada modelo pedagógico a modo de referencia general.

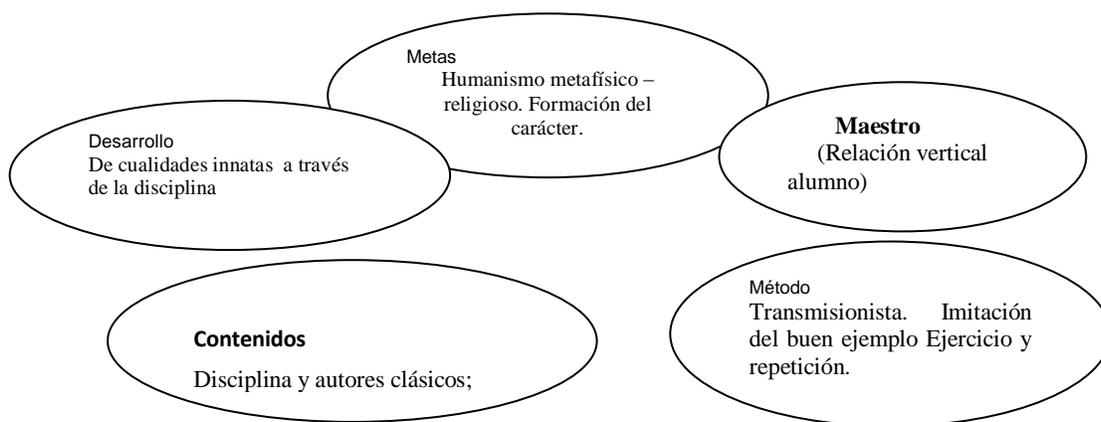
En el Modelo tradicional se representa a la pedagogía tradicional que es una de las primeras corrientes pedagógicas que consideraba la escuela como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio - político y por lo tanto ideológicamente neutral. Sin embargo, la educación, la enseñanza y sobre todo la escuela siempre se ha obedecido a intereses de orden político-económico antes de la industrialización ahora del capitalismo globalizado.

En este modelo se hace énfasis a la formación del carácter de los estudiantes, de la disciplina, del orden absoluto. *“El maestro es un simple transmisor, la práctica pedagógica es retórica, privilegia la lógica del poder, la función de la escuela es la transmisión sistemática y acumulativa, los saberes son elaborados fuera de la institución educativa y llegan al aula mediante la repetición del docente”* (Arias, 2002). El ambiente de aprendizaje lo crea la disciplina, hay preocupación por el aprendizaje mecánico puesto que los estudiantes escuchan, ven, repiten en la mayoría de los casos las indicaciones dadas por el docente, el cual concibe a los educandos como receptores del discurso hegemónico dado por el maestro.

En el *Modelo Conductista* Se busca la acumulación y asociación de aprendizajes, los contenidos y métodos están orientados hacia conocimientos técnicos y productivos, la evaluación es sumativa, el currículo es técnico inductivo, estructurado por materias cada una se rige por objetivos instruccionales, propios de técnicas, el maestro es quien programa las actividades y decide los contenidos a trabajar, la relación maestro-estudiante es intermedia, el aprendizaje se controla a

través de objetos conductuales, el adiestramiento en la conducta y las destrezas son fundamentales en los encuentros “formativos”.

El currículo se trabaja hacia el cumplimiento de objetivos relacionados al saber, a la cultura, a las relaciones sociales, a las competencias, el ser equivale a un objetivo. La tecnología educativa toma como centro la científicidad, dejando de lado lo humano, el sentido pedagógico es instruccional. El maestro es un experto en procedimientos su objetivo es alcanzar metas, todo es instrumental.



Gráfica No 1. Modelo pedagógico tradicional.

Fuente. Hacia una pedagogía del conocimiento. Rafael Flórez Ochoa. 1998. Editorial Macgraw-Hill. Pág. 168

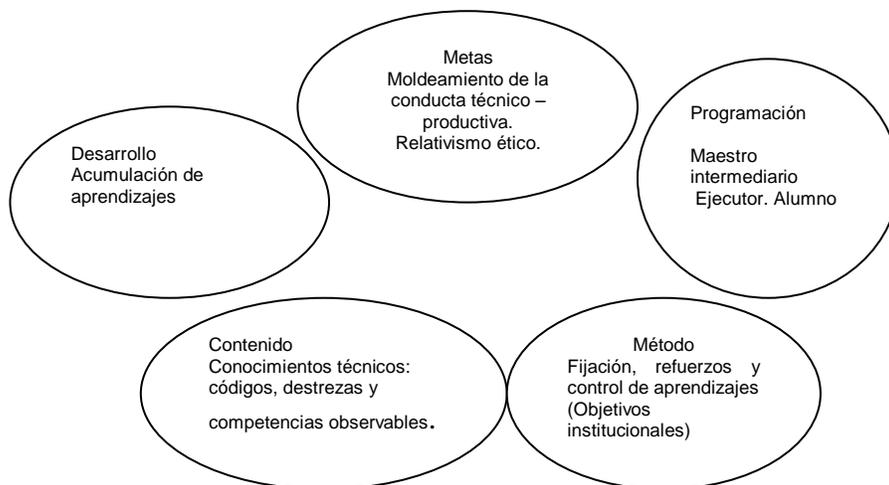
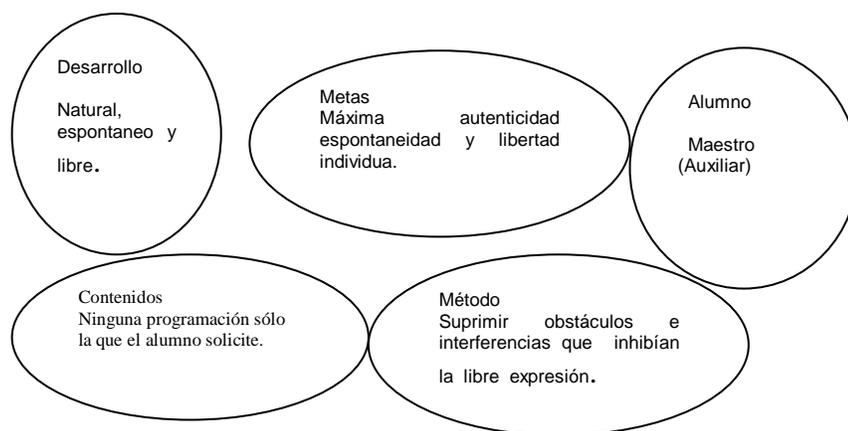


Gráfico No 2. Modelo Pedagógico Conductista

Fuente. Hacia una pedagogía del conocimiento. Rafael Flórez Ochoa. 1998. Editorial Macgraw-Hill. Pág. 169.

En el *Modelo Romántico* se encuentra que este modelo se centra en la libertad del estudiante, lo importante es el trabajo con el otro, el desarrollo personal, natural y libre de los individuos, es así como el enfoque curricular se aborda con las miradas del sujeto, sus necesidades, su proceso, lo que este desee abordar, el maestro es tan solo un auxiliar, un acompañante del proceso. La metodología no está sesgada a una sola mirada, es libre, toda colocación es válida. No hay evaluación, ni calificación alguna que prive o coarte la libertad.



Grafica No 3. Modelo Romántico

Fuente. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Rafael Flórez Ochoa. 1998. Editorial Macgraw-Hill. Pág. 169.

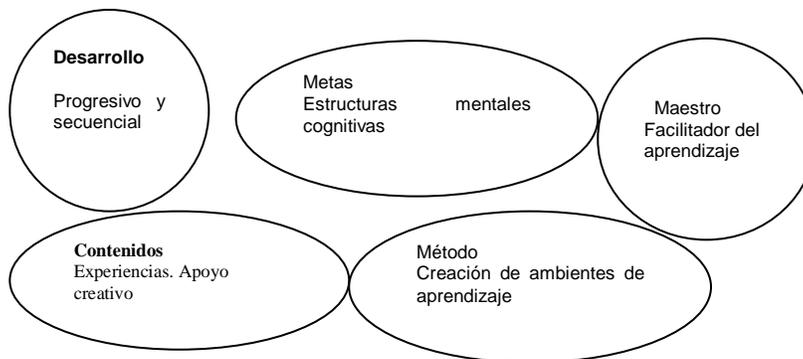
En el *Modelo Social* el objetivo de este modelo está relacionado con el crecimiento del sujeto de cara a la realidad social, por ello se basa en el trabajo productivo. El currículo se trabaja en relación a lo científico y lo productivo-técnico, de ahí que las evaluaciones sean teórica-prácticas. La relación estudiante docente es bidireccional. El docente es un investigador de su quehacer y el aula es un laboratorio, no perdiendo de vista que lo que se busca es mirar los contenidos o planes de estudio en relación a lo que acontece a nivel social, en el contexto de cada sujeto.



Gráfica No 4. Modelo Social

Fuente. Hacia una pedagogía del conocimiento. Rafael Flórez Ochoa. 1998. Editorial Macgraw-Hill. Pág. 169.

El *Modelo Constructivista* se centra en las estructuras mentales y cognitivas del sujeto, en fomentar buenos ambientes de trabajo, de ahí que el docente sea facilitador, motivador del saber, acompañe al educando en el desarrollo de su propio pensamiento, por tanto los contenidos son secuenciales. Este modelo pretende la formación de sujetos activos, propositivos. Tanto el docente como el estudiante se integran en la busca del saber, en la toma de decisiones, en la criticidad de realidades, conceptualizaciones y contextos. La evaluación es cualitativa, no se mira el resultado sino el proceso. El eje de este modelo es aprender haciendo.



Gráfica No 5. Modelo Constructivista

Fuente: Servicio Nacional de Aprendizaje SENA. Regional Quindío. Módulo evaluación del aprendizaje

Apéndice B. Ficha Bibliográfica

Número _____	Fuente: Libro ____ Revista ____ Documento ____ Otro ____ cuál?
1.Descripción bibliográfica (Normas APA)	
2.Categorías relacionadas en el documento	1.Formación avanzada en educación ____ 2.Contexto legal ____ 3.Sujeto de la educación contemporánea ____ 4.P.E.B – P.P.B ____
3.Ubicación (Espacio físico o virtual)	
4.Fecha de elaboración	
5.Responsable elaboración	
RESEÑA DEL DOCUMENTO POR CATEGORÍAS	
1.Categoría: Formación avanzada en educación	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas centrales)	
Citas textuales (páginas)	
2.Categoría: Contexto legal	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas centrales)	
Citas textuales (páginas)	
3.Categoría Sujeto de la educación contemporánea	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas centrales)	
Citas textuales (páginas)	

4.Otras:	Subcategorías identificadas:
Síntesis (Ideas centrales)	
Citas textuales (páginas)	
Autores referenciados en el texto para continuar búsqueda	
Referentes teóricos a ampliar: Elementos enunciados pero no desarrollados que requieren profundización:	
Preguntas y reflexiones	
Observaciones	

Apéndice C. Matriz de Vaciado Programa doctorales en educación y ciencias sociales y/o humanas en universidades colombianas - 2.011 (en digital)

Apéndice E. Convenios del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia

No.	UNIVERSIDAD CON CONVENIO	PAÍS	PERÍODO DE DURACIÓN EN AÑOS	FECHA DE TERMINACIÓN
1	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina	3	03/09/2011
2	UNINOVE - Universidad de Nove de Julho	Brasil	Indefinido	
3	UFG - Universidad Federal de Goiás	Brasil	5	20/08/2012
4	Consejo Nacional de Educación Superior CONUEP	Ecuador	Indefinido	
5	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	Ecuador	Indefinido	
6	Universidad de Cuenca	Ecuador	Indefinido	
7	Universidad de Granada (Marco)	España	5	20/02/2011
8	Universidad de Granada (Específico)	España	3	20/02/2011
9	Universidad Complutense de Madrid	España	Indefinido	
10	Ediciones Doce Calles	España	5	07/03/2010
11	Universidad de Santiago de Compostela	España	Indefinido	
12	Universidad de La Laguna	España	5	23/05/2011
13	Universidad de León(Marco)	España	Indefinido	
14	Universidad de León (Específico)	España	Indefinido	
15	Universidad Nacional De Educación A Distancia "UNED" (Específico)	España	Indefinido	
16	Central Washington University	Estados Unidos	10	15/05/2016
17	Columbia University - Institute of Latin American Studies (ILAS)	Estados Unidos	Indefinido	
18	Universidad Autónoma de Tamaulipas	México	Indefinido	
19	Universidad de Guadalajara	México	3	30/11/2010

20	Universidad de Lisboa	Portugal	5	20/06/2013
21	Universidad de Aveiro	Portugal	5	20/06/2013
22	Universidad Autónoma de Santo Domingo	República Dominicana	3	12/03/2011
23	Universidad Central de Venezuela	Venezuela	4	10/05/2010
24	RIEAC La Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe	Venezuela	Indefinido	
25	Fundación Buria	Venezuela	5	01/08/2010
26	Universidad Libre	Colombia	5	09/08/2011
27	Universidad de la Amazonía	Colombia	5	25/04/2012
28	EAFIT – Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología	Colombia	Indefinido	
29	EAFIT – Escuela de Administración, Finanzas y Tecnología (Específico)	Colombia	Indefinido	
30	Universidad de Antioquia	Colombia	5	29/03/2011

Documento tomado de la página Web de la Universidad de Cartagena

Apéndice F. Datos Generales de los Grupos de Investigación de los doctorados en Educación y Ciencias sociales y/o humanas

Grupos de investigación de los doctorados en Educación					
Grupo de investigación por categoría		Universidades	Tendencia temática líneas de investigación		
Categoría	Cantidad		Perspectiva	Fr	%
A1	13	Caldas, Magdalena, Distrital y Antioquia.	Perspectiva pedagógica	5	38,46
		Cartagena, UPTC, Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional.	Perspectiva social	6	46,15
		Cartagena y Cauca	Perspectiva de ciencia y tecnología	2	15,38
Totales en cantidad				13	100,00
A	20	Magdalena, Tolima, Valle, Pedagógica Nacional y Antioquia.	Perspectiva pedagógica	7	35,00

Grupos de investigación de los doctorados en ciencias sociales y/o humanas					
Grupo de investigación por categoría		Universidades	Tendencia temática líneas de investigación		
Categoría	Cantidad		Perspectiva	Fr	%
A1	10	Javeriana y universidad del Norte	Perspectiva pedagógica	2	20,00
		Manizales, universidad del Norte, y Universidad Nacional de Colombia	Perspectiva social	7	70,00
		Universidad del Norte	Perspectiva de ciencia y tecnología	1	10,00
Totales en cantidad				10	100,00
A	4	Universidad nacional de Colombia	Perspectiva pedagógica	1	25,00

		Cartagena, Atlántico, Tecnológica de Pereira, Valle y Pedagógica Nacional.	Perspectiva social	9	45,00
		Cartagena, Cauca, Quindío y Valle.	Perspectiva de ciencia y tecnología	4	20,00
Totales en cantidad				20	100,00
B	17	Cartagena, Atlántico, Caldas, Magdalena, Tolima, Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional.	Perspectiva pedagógica	10	58,82
		Cartagena, Atlántico, Valle y Santo Tomas de Aquino.	Perspectiva social	4	23,53
		Caldas y Francisco José de Caldas.	Perspectiva de ciencia y tecnología	3	17,65
Totales en cantidad				17	100,00
C	5		Perspectiva pedagógica	0	0,00
		Cauca, Nariño y Quindío	Perspectiva social	5	100,00
			Perspectiva de ciencia y tecnología	0	0,00
Totales en cantidad				5	100,00
Totales en porcentaje					

		Universidad nacional de Colombia	Perspectiva social	2	50,00
		Universidad nacional de Colombia	Perspectiva de ciencia y tecnología	1	25,00
Totales en cantidad				4	100,00
B	5	Manizales	Perspectiva pedagógica	1	20,00
		Manizales, Antioquia y Universidad nacional de Colombia	Perspectiva social	4	80,00
			Perspectiva de ciencia y tecnología	0	0,00
Totales en cantidad				5	100,00
C	2	Universidad nacional de Colombia	Perspectiva pedagógica	1	50,00
		Universidad nacional de Colombia	Perspectiva social	1	50,00
			Perspectiva de ciencia y tecnología	0	0,00
Totales en cantidad				2	100,00
Totales en porcentaje					

