

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Proyecto Educativo del Programa Doctorado Interinstitucional en Educación



DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Juntos, por una mejor educación



Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA

Doctorado Interinstitucional en Educación

Bogotá D.C., Septiembre de 2017



DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
Juntos, por una mejor educación

CARLOS JAVIER MOSQUERA SUÁREZ
Rector(e)

GIOVANNI RODRIGO BERMÚDEZ BOHÓRQUEZ
Vicerrector Académico

EDUARD ARNULFO PINILLA RIVERA
Vicerrector Administrativo y Financiero

MARIO MONTOYA CASTILLO
Decano Facultad de Ciencias y Educación

YURY FERRER FRANCO
Coordinador Comité de Currículo Facultad de Ciencias y Educación

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Acreditación Institucional de Alta Calidad Resolución N° 23096 de diciembre 15 de 2016

Diagramación e Impresión:

POLICROMÍA DIGITAL SAS

Diciembre, 2017- Bogotá, D.C., Colombia



UNIVERSIDADES DEL CONVENIO INTERINSTITUCIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ

Rector

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

CARLOS JAVIER MOSQUERA SUÁREZ

Rector (E)

UNIVERSIDAD DEL VALLE

EDGAR VARELA BARRIOS

Rector

CONSEJO ACADÉMICO INTERINSTITUCIONAL DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN-CAIDE

CARLOS JAVIER MOSQUERA SUÁREZ

Director Nacional

Sede Universidad del Valle

SANTIAGO ADOLFO ARBOLEDA FRANCO, Director

ALFONSO CLARET ZAMBRANO CHAGUENDO, Representante por los profesores al CAIDE

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ÁLVARO GARCÍA MARTÍNEZ, Director

BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ, Representante por los profesores al CAIDE

Sede Universidad Pedagógica Nacional

ALEXANDER RUIZ SILVA, Director

ISABEL GARZÓN BARRAGÁN, Representante por los profesores al CAIDE

CONSEJOS ACADÉMICOS DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN-CADE

Sede Universidad del Valle

SANTIAGO ADOLFO ARBOLEDA FRANCO, *Director*

HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN

Coordinador del Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

EVELIO BEDOYA MORENO

Coordinador del Énfasis en Educación Matemática

ALFONSO CLARET ZAMBRANO CHAGUENDO

Coordinador del Énfasis en Educación en Ciencias

JOSÉ ALDEMAR ÁLVAREZ VALENCIA

Coordinador del Énfasis en ELT Education

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ÁLVARO GARCÍA MARTÍNEZ, *Director*

WILLIAM MANUEL MORA PENAGOS

Coordinador del Énfasis en Educación en Ciencias

RODOLFO VERGEL CAUSADO

Coordinador del Énfasis en Educación Matemática

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO

Coordinador del Énfasis en Lenguaje y Educación

BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ

Coordinadora del Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

HAROLD ANDRÉS CASTAÑEDA PEÑA

Coordinador del Énfasis en ELT Education

Sede Universidad Pedagógica Nacional

ALEXANDER RUIZ SILVA, *Director*

ISABEL GARZÓN BARRAGÁN

Coordinadora del Énfasis en Educación en Ciencias

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

Coordinador del Énfasis en Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

PABLO PÁRAMO BERNAL

Coordinador del Énfasis en Sujetos y Escenarios de Aprendizaje

ANCÍZAR NARVÁEZ MONTOYA

Coordinador del Énfasis en Educación, Cultura y Sociedad

MAXIMILIANO PRADA DUSSÁN

Coordinador del Énfasis en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ

Coordinador del Énfasis en Lenguaje y Educación

EQUIPOS A CARGO DE AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL DIE

Sede Universidad del Valle

Dr. SANTIAGO ADOLFO ARBOLEDA FRANCO
Dr. HUMBERTO QUICENO CASTRILLÓN
Dr. EVELIO BEDOYA MORENO
Dr. ALFONSO CLARET ZAMBRANO CHAGUENDO

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dr. DIEGO HERNÁN ARIAS GÓMEZ
Dra. CARMÉN ALICIA MARTÍNEZ RIVERA
Dra. PILAR MÉNDEZ RIVERA

Sede Universidad Pedagógica Nacional

Dr. ALEXANDER RUIZ SILVA
Dra. ISABEL GARZÓN BARRAGÁN
Dr. ALBERTO MARTÍNEZ BOOM
Dr. PABLO PÁRAMO BERNAL
Dr. ANCÍZAR NARVÁEZ MONTOYA
Dr. MAXIMILIANO PRADA DUSSÁN
Dr. ALFONSO CÁRDENAS PÁEZ

EQUIPO DE APOYO EN AUTOEVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL DIE

GIOVANNA PATRICIA MEDINA PULIDO

Profesional Académico de la Dirección Nacional del DIE

CARMEN ROSA RUALES

Profesional Técnico del DIE, sede Universidad del Valle

DIANA MILENA SALAZAR BÁEZ

Asistente de Acreditación del DIE, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

STEFANNY GÓMEZ VILLA

Asistente Técnico y Académico del DIE, sede Universidad Pedagógica Nacional

Tabla de Contenido

1.	IDENTIDAD CURRICULAR	9
1.1	Información general del Doctorado Interinstitucional en Educación	9
1.2	Reseña histórica del Doctorado Interinstitucional en Educación	10
1.3	Visión y misión del DIE	11
1.3.1	Misión	11
1.3.2	Visión	11
1.4	Fundamentación Teórica y Pedagógica	11
1.4.1	Educación	12
1.4.2	Pedagogía	14
1.4.3	Escolarización	15
1.4.4	Formación	15
1.4.5	Enseñanza	16
1.4.6	Didáctica	17
1.4.7	Aprendizaje	18
1.4.8	Maestro	19
1.4.9	Escuela	20
1.4.10	Evaluación	21
1.4.11	Currículo	21
1.5	La naturaleza interinstitucional del DIE	22
2.	PERTINENCIA Y PROPÓSITOS DEL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	24
2.1	Objetivos del DIE	25
2.1.1	Generales	25
2.1.2	Específicos	25
3.	ORGANIZACIÓN Y ESTRATEGIA CURRICULAR: PROPUESTA DE FORMACIÓN DEL DIE	26
3.1	Del fundamento	26
3.2	Aspectos académicos del Doctorado Interinstitucional en Educación	26
3.2.1	De la propuesta	26
3.2.2	De los niveles, actores e interacciones	28
3.3	Plan de estudios del DIE	31
3.4	Desarrollo curricular: los espacios de formación en el DIE	33
3.4.1	Espacio de Formación en Educación y Pedagogía	33

3.4.2	Espacios de Formación en Investigación	33
3.4.3	Espacios de Formación en Énfasis	34
4.	APOYO A LA GESTIÓN DEL CURRÍCULO	35
4.1	Organización administrativa	35
4.1.1	Consejo de rectores	35
4.1.2	Dirección Nacional del DIE	36
4.1.3	Consejo Académico Interinstitucional del Doctorado en Educación ...	36
4.1.4	Consejo Académico de Doctorado en Educación.....	37
4.1.5	Director de sede.....	38
4.1.6	Coordinador de énfasis.....	38
4.2	Recursos físicos y de apoyo a la docencia.....	38
4.2.1	Instalaciones físicas del DIE	38
4.2.2	Recursos bibliográficos, informáticos y de comunicación.....	40
4.2.3	Gestión administrativa y financiera del DIE.....	41
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	42

1. Identidad Curricular

1.1 Información general del Doctorado Interinstitucional en Educación

Nombre de la Institución de Educación Superior:	Universidad del Valle-UV Universidad Distrital Francisco José de Caldas-UDFJC Universidad Pedagógica Nacional-UPN
Carácter académico de la Institución:	Educación Superior
Facultad a la que se adscribe:	Instituto de Educación y Pedagogía-UV Facultad de Ciencias y Educación-UDFJC Sistema Integrado de Formación Avanzada-Rectoría UPN
Código IES:	Universidad del Valle: 1203 Universidad Distrital Francisco José de Caldas: 1301 Universidad Pedagógica Nacional: 1105
Norma de creación del programa:	Universidad del Valle: Resolución 041 de 2006 de junio de 2006. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Acuerdo 07 del 29 de octubre de 2004. Universidad Pedagógica Nacional: Acuerdo 032 del 23 de julio de 2004.
Código SNIES:	51867
Resolución que renueva el registro calificado:	Resolución N° 17036 del 27 de diciembre del 2012 Modificación Resolución N° 1281 del 13 de febrero de 2013
Resolución que otorga acreditación de alta calidad:	Proceso en curso
Tipo de formación académica:	Posgrado
Modalidad del programa académico:	Presencial
Título que otorga:	Doctor(a) en Educación
Periodicidad de la admisión:	UV—Anual UDFJC—Bianual UPN— Anual De conformidad con los cupos ofrecidos por cada grupo de investigación para los respectivos énfasis.
Jornada:	Diurna
Duración estimada:	3 a 5 años
Número de créditos del plan de estudios:	81 créditos

1.2 Reseña histórica del Doctorado Interinstitucional en Educación

Los antecedentes de esta propuesta se referencian en las experiencias previas de participación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación y en la participación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Ciencias de la Educación (Red de Universidades Estatales de Colombia-Rudecolombia) (Doctorado Interinstitucional en Educación-DIE, 2011, p. 11) ¹.

En relación con la primera experiencia, en 1993 se firmó el Convenio Interinstitucional 139/93, mediante el cual las universidades Pedagógica Nacional, del Valle, de Antioquia, Industrial de Santander y Nacional de Colombia, se comprometían a desarrollar el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación aprobado, posteriormente, por el Ministerio de Educación Nacional-MEN mediante la Resolución 1991 de mayo 16 de 1996. En cuanto a la segunda experiencia, el Programa Interinstitucional de Doctorado en Ciencias de la Educación, propuesto por las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, del Cauca, de Cartagena, de Caldas, de Nariño, del Tolima, Tecnológica de Pereira y Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se firmó un convenio interinstitucional el 4 de junio de 1996 que el MEN autorizó mediante la Resolución 2333 del 3 de julio de 1998. (DIE, 2011, p. 11)

Con estas experiencias previas, en el 2004 la Universidad del Valle, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional, firmaron el convenio específico 507 del 9 de julio de 2004 para la cooperación académica interinstitucional tendiente a la creación y desarrollo del Doctorado Interinstitucional en Educación, el cual obtuvo su registro calificado mediante la Resolución 6440 del MEN, el 29 de Diciembre de 2005, retomando así el trabajo académico interinstitucional para contribuir a la formación doctoral en el país. Este convenio inicial entre las tres Universidades fue ratificado y actualizado con base en las recomendaciones dadas durante la visita de pares para otorgamiento del registro calificado, así como en la experiencia correspondiente al desarrollo de este Programa; se trata del Convenio 009 del 1° de Febrero de 2010.

Las alianzas interinstitucionales entre las universidades del convenio fueron visionarias en ese entonces, al punto que diferentes instancias del país aún no estaban preparadas para ello y solamente transcurridos más de 15 años, comienzan a asumir dicha tendencia. Tal organización permite que la capacidad instalada en diversas instituciones, unida a las de otras, contribuya a alcanzar altos estándares de manera paulatina y hoy por hoy, además de haber contribuido a la formación de los primeros doctores en educación del país, es reconocida también en el plano internacional.

El desarrollo del Programa se ha enmarcado en las posibilidades que paulatinamente se han ido configurando en el país; orientadas a generar condiciones que hagan viable la asociación y cooperación interinstitucional tendiente a la formación de talento y humano y desarrollo de investigación científica. Sin embargo, aún persisten algunas limitaciones en el desarrollo de las experiencias de formación doctoral en educación, referidas a situaciones de tipo legal, financiero, administrativo, de recursos y de gestión. Teniendo en cuenta las razones de contexto actual, expuestas anteriormente, es necesario contribuir a superar dichas limitaciones, dado el lugar que ocupa Colombia en

¹ Consultar los documentos referenciados en el Proyecto Educativo Proyecto Curricular del DIE en la página web Interinstitucional: <http://doctoradointerinstitutional.udistrital.edu.co>, sección: Acreditación/Documentos de Soporte Proceso de Autoevaluación.

la formación doctoral y más aún, en el ámbito de la educación en el Continente; de esta manera, el Programa podrá avanzar en su consolidación de programa de alta calidad a ritmos más acelerados.

1.3 Visión y misión del DIE

El DIE a partir de la firma del Convenio de Cooperación Interinstitucional de 2004 es creado y reconocido por cada una de las Universidades miembro del Convenio. Los actos de reconocimiento institucionales se dan gracias a la consonancia que hay entre los propósitos misionales del Programa y los de las Instituciones socias; ya que, como se expresa en cada uno de estos actos, el DIE permitirá dar alcance a las misiones institucionales.

1.3.1 Misión

El Doctorado Interinstitucional en Educación contribuye significativa y responsablemente a la formación de investigadores –en los planos individual y colectivo– del más alto nivel en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica-CIEPD; sujetos con capacidades para producir nuevos conocimientos y de incidir en la apropiación y transformación crítica de la cultura, desde el marco de la flexibilidad, la cooperación nacional e internacional y el diálogo sur-sur, con las aperturas necesarias para interactuar con otras tendencias y paradigmas.

1.3.2 Visión

El Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación se reconocerá nacional e internacionalmente como una escuela de pensamiento que contribuye a la consolidación de las comunidades investigativas en su campo y a la producción de conocimiento de alto nivel en educación, pedagogías y didácticas, como fundamento para el ejercicio de la autonomía, la autodeterminación y la transformación social, para el desarrollo cultural y educativo.

1.4 Fundamentación Teórica y Pedagógica

El Doctorado Interinstitucional en Educación se ha venido constituyendo en un lugar que potencia y renueva los discursos y los resultados de las problematizaciones de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad del Valle y de la Universidad Distrital; aspectos fundamentales para poder dar cuenta de prácticas, producciones y trayectorias que requieren trabajo, debate, complementariedad y crítica. El doctorado en este sentido emerge como un espacio institucional para pensar colectivamente y para lograr incidir en las realidades educativas.

Lo que le da coherencia e impronta al Doctorado es la manera como enfrenta, desde su propuesta de seminarios de formación, las tensiones de la relación educación-pedagogía, es decir, que una buena parte de la formación doctoral pasa por explorar, en la amplitud y tradición de los grupos de investigación que soportan el Programa, las tensiones subyacentes a una diversidad de perspectivas. Algunas de estas alcanzan relevancia como conceptos funcionales y como objetos semánticos; conceptos que son materia de investigación del propio Doctorado, son ellos: educación, pedagogía, escolarización, formación, enseñanza, didáctica, aprendizaje, maestro, escuela, evaluación y currículo.

1.4.1 Educación

La educación se entiende como una práctica social compleja, ubicada entre otras prácticas sociales emprendidas en diversas culturas como ejercicio formativo de las nuevas generaciones. Hacia el siglo XVII, en el centro de Europa, dicha práctica se institucionaliza alrededor de la escuela pública y desde entonces se ha ido extendiendo a todos los países del planeta. Esa forma específica de institucionalización va a relacionar entre sí al Estado con unos sujetos singulares: maestros y alumnos, y a través de ellos, con la familia, la sociedad y con unos saberes seleccionados, recortados y dirigidos a diversos propósitos.

A mediados del siglo XX, esta educación devino en *sistema educativo* cuando los teóricos, los consultores internacionales y los organismos multilaterales comenzaron a utilizar la Teoría General de Sistemas y el lenguaje de la economía con la idea de determinar necesidades, definir problemas y aplicar criterios de rentabilidad, eficacia y eficiencia al flujo entonces creciente del gasto público dedicado a la educación, lo cual llevó a la planificación y racionalización de la educación como sistema.

Desde entonces la educación no es la misma, mucho más si se abordan los engranajes que suponen el desbloqueo de la escolarización, las prescriptivas jurídicas del derecho de las infancias, el énfasis del aprendizaje que se asume ahora como necesidad básica, las contingencias específicas para la educación al momento de pensar la ciudad y aumentar la velocidad. La mutación de ese paisaje exige un análisis conceptual que reconozca las diversas posiciones éticas y estratégicas.

Un primer problema objeto de discusión dentro del campo intelectual de la educación tiene que ver con los discursos que intentan articular la comprensión sobre la naturaleza misma de la educación, un tema en el cual es preciso instalar el debate entre los diferentes discursos. Esto implica comprender que no existe un único sentido para abordar el concepto de educación. Rastrear la complejidad del concepto de educación exige tocar problemas de la política, de las disciplinas, de las instituciones, de las fuerzas y de las subjetividades que en ella intervienen, a partir de algunas de las comprensiones más significativas que circulan al respecto. En principio, podemos agruparlas en tres corrientes: la primera, asocia la educación con la enseñanza de conocimientos públicos; la segunda, piensa la educación como la transmisión de la cultura; y la tercera, define la educación en su articulación al asunto de la formación.

Respecto de la primera, Lawrence Stenhouse señala que: –los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos– (Stenhouse, 1991, p. 31). Es importante destacar la oposición construida por este autor: conocimientos privados *versus* conocimientos públicos, construidos por comunidades de conocimiento, disciplinas académicas, disciplinas de conocimiento o *scholars communities*.

Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello [...] su tarea consiste en ayudarles (a los alumnos) a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya (Stenhouse, 1991, p. 31).

La escuela, dice más adelante, –es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo– (Stenhouse, 1991, p. 35). Se supone que esta visualización de la escuela se erige sobre

la distinción entre producción y distribución. A las comunidades científicas les corresponde la producción; a las escuelas, la distribución. Esta comprensión tiene amplia circulación en el mundo universitario y en las entidades promotoras de la ciencia y de la tecnología. Aquí se puede ubicar un conjunto heterogéneo de concepciones sobre la enseñanza de las ciencias, que aspira a posicionar esta práctica como una actividad teórica, y no como una simple labor empírica e instrumental (Mosquera, 2003, pp. 250-293).

Quienes asocian la educación con la transmisión de cultura, enfatizan una categoría de origen antropológico y sociológico. Aunque el término cultura puede dar la sensación de homogeneidad, los textos revelan múltiples comprensiones subyacentes. Los hay que se inspiran en la definición clásica de la antropología como modo de vida y de pensamiento; los hay que se inspiran en la definición funcionalista de Malinowski, como satisfacción cultural de necesidades biológicas; otros, que se ubican en la concepción universalista de la ilustración (la cultura); existen otros, más inspirados en la concepción particularista, estilo Herder (las culturas); los hay que conceptualizan la cultura como *herencia social*, transmitida, aprendida y compartida (Durkheim, 1990; Parsons, 1964) y, finalmente, los que se ubican en las conceptualizaciones propuestas a partir del giro lingüístico, con su concepción semiótica de la cultura como *telarañas de significación* y comunicación (Sapir, 1967; Eco, 1988; Geertz, 2000; otros), a las que es preciso introducir las nuevas generaciones. Esta última comprensión es más compatible con el ejercicio de la multiculturalidad en países como el nuestro donde coexisten muchas regiones, y donde una persona participa de tantas culturas como grupos a los que pertenece.²

Existe también la comprensión de la educación que se articula en torno a la formación, una categoría que tiene su origen en la tradición pedagógica alemana, que enfatiza la distinción entre instrucción y formación para subrayar la insuficiencia de la instrucción con respecto a otras dimensiones del espíritu, tales como la dimensión de los valores y los componentes éticos de la educación. La mayor parte de las instituciones que privilegian esta categoría, la utilizan como equivalente de *educación*, pero una lectura más atenta pone en evidencia que dicha categoría no tiene una significación uniforme en los textos de sus proyectos educativos institucionales. Como se sabe, desde los estudios de Werner Jaeger (1980) se da por hecho que las generaciones adultas pueden *imprimir carácter*, dar forma o moldear a las nuevas generaciones.³ Desde distintos ángulos de reflexión se puede ver, en cambio, la necesidad de un giro, en este sentido, no se trata más de pensar la formación como propósito, sino como efecto (Bustamante, 2010, p. 29).

² La asunción de la cultura como principio homogeneizador e integrador queda en jaque, puesto que hoy en día, bajo el efecto de la globalización, se multiplican las condiciones que facilitan la hibridación cultural (García Canclini, 1982; Martín-Barbero, 2000) y nos empujan a vivir, cada vez más, en sociedades pluralistas. El problema surge cuando se plantea la utopía política de construir una democracia intercultural (Tovar, 2000) que nos libere de la trampa de una democracia monocultural.

³ Concebir la educación de esta manera conduce superar ese pensamiento según el cual el maestro y la escuela son actores especializados en formatear o troquelar sujetos en serie, con una inevitable connotación de homogeneización y estandarización cultural. No por casualidad los resultados de esta modalidad educativa conducen a constatar que sus “egresados” parecen “recortados por la misma tijera”. Se trata, pues, de una concepción heteroestructurante de la educación, estructuralmente homóloga a la producción de artefactos en el sistema industrial y, por lo tanto, constituye una concepción ingenieril de la educación, orientada por diseños (la imagen ideal del ser humano) cuyo propósito es producir sujetos en serie y en cadena. Cuando decimos “estructuralmente homóloga” queremos significar, que le hace el juego propio de los espejos al sistema productivo de artefactos, esto es: que funciona como una imagen especular que “reproduce” o refleja, mecánicamente, el sistema industrial. Por esta razón termina siendo una concepción muy rentable para el orden social vigente.

1.4.2 Pedagogía

El Doctorado Interinstitucional en Educación asume la pedagogía como saber específico del maestro, saber que lo afirma como profesional. Por consiguiente, la pedagogía se reconoce como un campo de conocimiento que reflexiona y problematiza un conjunto de objetos de saber (la enseñanza, la infancia, la escuela, el maestro, entre otros), en el marco del cual se han alcanzado elaboraciones sistematizadas, desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, es decir, un campo que se ha configurado como un saber independiente. No obstante, el reconocimiento de su autonomía disciplinar, circulan diversas comprensiones acerca de su naturaleza epistémica.⁴

En el DIE, la pedagogía ha venido ganando un espacio importante en el debate académico, es decir, que tanto los grupos de investigación como los investigadores, las instituciones, los movimientos sociales, la divulgación editorial han convertido sus problemas y objetivaciones en un trabajo sistemático, acumulado, discutido, diversificado, presentado en instancias internacionales, articulado tanto a lo conceptual como a lo material de su campo de producción.

Además de facilitar los escenarios y las estrategias necesarias para adelantar el debate, habría que describir, así sea mínimamente, una parte del horizonte intelectual que sustenta la oferta de formación doctoral. Sin ser exhaustivo se pueden caracterizar algunas de las siguientes trayectorias: el enfoque comparado, los estudios transnacionales y los discursos del agenciamiento internacional que describen una educación mundializada que pone en crisis el lugar reflexivo de la pedagogía (Martínez, 2015); los lugares de la formación en la filosofía y en la enseñanza de la filosofía (Vargas, 2013); los debates desde el campo conceptual y narrativo de la pedagogía (Echeverri, 2011); la conceptualización de la pedagogía como una disciplina reconstructiva (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 1994); la afirmación de la pedagogía desde sus componentes éticos y políticos (Ruiz, 2013); el paso del saber pedagógico a los saberes escolares (Álvarez, 2014); los intentos de conceptualización de la educación y la pedagogía inspirados en Durkheim (Ávila, 2001); las corrientes que trabajan la enseñanza de las ciencias; la pedagogía como un campo intelectual de la educación (Díaz, 1993); la pedagogía como asunto gubernamental (Noguera, 2012); las prácticas educativas desde la fenomenología de formación en contexto escolar (Zambrano, 2003); la relación de la pedagogía con las disciplinas científicas (Mosquera, 2003); entre otras. En la problematización de la pedagogía contemporánea se encuentran posibilidades que ponen en juego opciones, conceptos, tradiciones, enunciados, experiencias, saberes y prácticas susceptibles de asumirla, repensarla y hacerla actual.

⁴ En Colombia, en buena parte del siglo XX, la pedagogía empezó a ser reducida a un saber instrumental encargada de configurar los procedimientos por medio de los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para ser enseñados. Así, cierta concepción de las ciencias, pensó el desarrollo del conocimiento desde el método de observación, experimentación y verificación, buscando dar a la educación el carácter de ciencia, con el propósito fundamental de asimilar la educación a una práctica científica. Sin embargo, la mayoría de estos estudios se centran en el exterior de los procesos de enseñanza, y son de hecho intentos de aplicación del conocimiento proveniente de otras disciplinas, como la psicología, la sociología, la economía o la administración, cuyos objetos de estudio son diferentes al objeto propio de la pedagogía que es la enseñanza. Esto significa, que la pedagogía pierde su especificidad y se diluye (sus elementos específicos, sus conceptualizaciones, su historicidad) en la fragmentación propia de dichas disciplinas.

1.4.3 Escolarización

La escolarización forma parte de las tecnologías humanas de gobierno de las sociedades. Escolarizar es asociable a gobernar, lo que supone prácticas permanentes de inclusión, jerarquización y diferenciación, las cuales hacen más fácil y más económico gobernar a poblaciones escolarizadas que a las que no lo están. El funcionamiento, la eficacia, la fuerza política y económica de la escolarización se deriva de esa racionalidad incluyente cuyo sentido ampliado de la educación expresa sorprendentes consecuencias, es decir, que la escolarización busca llegar a todos sin excepción y supone procesos de gran envergadura.

La educación asumida como escolarización habla de un fenómeno productivo capaz de agenciar subjetividades, racionalidades institucionales, órdenes gubernamentales, relaciones económicas, culturales y comunicativas. La dimensión histórica de la escolarización aglutina reformas educativas, políticas públicas en educación, controles de orden sistémico, procesos de modernización educativa que hoy son punto central de las agendas investigativas. La escolarización liga, de modo estratégico lo pedagógico con lo político y pone en conexión una amplitud de procesos sociales en pugna por el poder (Martínez, 2015).

Aclarar lo específico de la escolarización requiere articular una reflexión histórica sobre la escuela pública como forma que la antecede con los procesos de consolidación del Estado que pasan también por la escuela. La inmanencia de las prácticas de escolarización conforma una dinámica que produce sus propios procesos de expansión, velocidad, alcance y generalización. Como políticas incorporan ya no sólo al Estado, sino también a la población, a las empresas, a los comunicadores, pero, sobre todo, a los individuos.

Cada vez es más frecuente que redes, corporaciones, instituciones, ONG, personalidades se incorporen a estos juegos de lo público, desde criterios que no excluyen la inversión y en cuya eficacia económica no existe desplazamiento del Estado, sino todo lo contrario, su aceptación (Martínez y Orozco, 2010). Dinámicas que parecen especializarse en la generación de consensos. No es de extrañar como la participación constituye un requisito indispensable de la escolarización actual. La escolarización sería entonces más que un modo de producción, una producción de modos. Sus disposiciones definen los marcos amplios y móviles dentro de los cuales se preparan los individuos y las poblaciones. Tanto las elecciones, como las decisiones, las conductas y los comportamientos son eventos, series de eventos que precisamente se tratan de regular, anticipadamente, por ese dispositivo llamado escolarización, con los conflictos que ella misma produce, con sus porosidades y fracturas.

1.4.4 Formación

La formación es necesariamente un hecho histórico. Esto significa que una sociedad cualquiera, en un momento dado de su devenir histórico, es lo que es, como efecto de los procesos formativos que ha determinado como horizonte orientador de su espiritualidad. En otras palabras, hay una relación directa entre las prácticas de formación humana y las realidades histórico-culturales y políticas en cualquier sociedad. No puede decirse, en verdad, que el *carácter* de una sociedad y las prácticas sociales que se escenifican en su cotidianidad van por un lado, mientras que los discursos y las prácticas educativas o formativas que se han puesto en marcha, siguen un sendero en sentido contrario. Estos fenómenos son necesariamente interdependientes.

Realmente, nada es tan humana y espiritualmente concreto como los frutos de la educación: sus *resultados* hacen visible todo un acumulado de orden subjetivo profundo, que se objetiva o se pone en escena en el comportamiento cotidiano de las personas, en sus hábitos, en las ideas y creencias que las orientan, en sus formas de tratamiento interpersonal, en las prácticas efectivas en que discurre la cotidianidad comunitaria –en síntesis, en su *carácter*. De hecho, formar para la vida tiene una base de verdad más profunda de lo que se cree. En últimas siempre se forma para la vida.

Para Carlos Guevara, la formación:

se teje en el habitual transcurrir cotidiano a través de las prácticas familiares y sociales, a través de las costumbres comunitarias, de las labores académicas en las instituciones escolares, de las creencias religiosas y políticas, de las relaciones laborales, de las prácticas comunicacionales, de las convicciones morales y estéticas, etc. (2013).

Aunque la formación humana incluye, de hecho, los llamados procesos educativos convencionales o escolarizados en los que el individuo se apropia de determinadas destrezas o saberes de orden técnico o científico que le permitirán desempeñar unas tareas profesionales, la formación supera esta dimensión –digamos instructiva– y se constituye en una acción vital, de carácter ontológico, que supera el margen limitado de prepararse para el desempeño de unas tareas técnicas o profesionales, en últimas, de orden instrumental. Formarse para la vida, concretamente, es formarse para la cultura.

Carlos Vasco, Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco, al delimitar los procesos educativos de los formativos, sostienen que la formación es un campo más amplio y abarcador en el que

se distingue el proceso educativo como un subproceso más específico. Se diferencia así lo educativo como la institucionalización de los procesos formativos que se dan en todo tiempo y lugar cuando cada cultura inicia a sus niños, niñas y jóvenes en el mundo de la vida como horizonte de todas las prácticas culturales. (2008, p. 20).

Es pertinente entonces afirmar que el propósito o *thelos* fundamental de todo proceso formativo no es otro que habilitar a cada individuo para que actúe social, cultural e históricamente en el marco de unas creencias, de unas costumbres, de unas prácticas culturales, de unos valores, de unas tradiciones, de unos oficios. Entonces, la formación –y la educación, por supuesto, como dimensión fundamental de los procesos formativos–, tiene como propósito último, dotar a los individuos de los elementos básicos para ejercer una responsabilidad social e histórica. Esto significa prepararlo esencialmente para convivir con otros, para respetar sus razones y sus creencias, para evitar cualquier forma de violencia, para respetar la vida, para aceptar las diferencias, para vincularse afectivamente con los demás, para ayudarse solidariamente, para trabajar en objetivos compartidos; en fin, para contribuir al ennoblecimiento o engrandecimiento de la misma cultura en todos los órdenes que la dinamizan: el arte, la ciencia, la política, la construcción de la cotidianidad.

1.4.5 Enseñanza

El DIE asume la enseñanza como una modalidad de la práctica educativa ligada “por un lado, a la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, a su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales” (Lucio, 1992, p. 40), es posible entender que ella supone una

especialización creciente de las funciones de la sociedad, mediante la cual no solo se condensa el quehacer educativo en unos tiempos y espacios determinados (aparición del fenómeno escuela), sino que, también, al interior de éstos se sistematiza el acto instruccional. Y se podría añadir, que aparece el fenómeno de un actor especializado en la enseñanza, llamado maestro, quien por su parte suele pasar por un proceso de formación especializada.

Esta modalidad de la práctica educativa, que algunos autores denominan “un acontecimiento complejo de saber”, supone la construcción de un modo específico de relación social: la relación maestro-estudiante, que a su vez, constituye un medio para construir una relación con el conocimiento, por medio del lenguaje. La enseñanza, que cumplió una función central para la pedagogía y para el maestro, fue sistemáticamente ubicada en un lugar de subordinación respecto de las nociones, de las fuerzas y de las estrategias derivadas de las otras ciencias de la educación. Dicha reducción operó como acción práctica: *la acción de enseñar*.

Por lo tanto, al hablar de enseñanza no se hace referencia a las formas de enseñar sino al concepto mismo de enseñanza. Si hasta ahora la enseñanza ha sido conceptualizada desde urgencias pragmáticas, instrumentales, empíricas; si su destino ha sido la eficiencia, el rendimiento, el logro, y su única relación estudiada la que la amarra al aprendizaje como interacción, es preciso buscar nuevas conceptualizaciones que partan ya no de la transmisión de contenidos, del conocimiento, de la erudición, del saber hacer, sino del pensamiento como acontecimiento complejo (Martínez, 2003).

1.4.6 Didáctica

La didáctica, como campo teórico-práctico, articula explicaciones acerca de la naturaleza de las relaciones que se producen en el aula; es decir las relaciones de enseñanza y aprendizaje de saberes de campos específicos del conocimiento; por ello, constituye también el campo natural de la acción del profesor (el que genera y orienta sus prácticas). En este sentido, el saber didáctico configura la idoneidad epistemológica del profesor y se caracteriza por ser un saber de tipo complejo, articulador de distintos elementos que, a la vez, permite generar articulaciones en el momento en que el profesor requiere concebir sus diseños didácticos en un campo determinado, aplicarlos y evaluarlos. En términos generales, el saber didáctico se actualiza cada vez que el profesor inicia un proceso de enseñanza de un objeto disciplinar o de un saber definido, con un grupo particular; en este sentido es un tipo de saber actuante que genera autonomía y se desarrolla, en función de la experiencia profesional y del singular modo en que el profesor comprende e interpreta la realidad educativa en la que interviene y el campo que es objeto de su enseñanza (Calderón, 2014, p. 101)

En la perspectiva anterior, y acogiendo la idea de que –la didáctica de un área o de una asignatura escolar es una disciplina académica centrada en la enseñanza de saberes específicos y es parte de la pedagogía– (Vasco, 2011, p. 21), se colige que difícilmente es posible hablar de didáctica general. Cada campo de saberes específicos o cada área de conocimiento desarrollan conocimiento didáctico específico, generando didácticas particulares –de las ciencias, del lenguaje, de las matemáticas, etc.– o didácticas sectoriales que hoy tienden a posicionarse como un cuerpo teórico a partir del cual se intenta comprender y orientar los problemas más significativos de la enseñanza en cada uno de los nichos disciplinarios, elaborando alternativas prácticas para su mejoramiento.

A la vez, dadas las complejas relaciones puestas en juego en la didáctica, resulta fundamental reconocer las múltiples entradas posibles para su estudio. Así, como un saber actuante, la teoría de

la acción en situación didáctica (Sensevy y Mercier, 2007) sitúa su estudio en términos de modelos intencionales que operan en el aula y que dan vida a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en una perspectiva antropológica, comunicativa y sistémica.

1.4.7 Aprendizaje

La pregunta sobre cómo aprenden los estudiantes complementa la pregunta sobre cómo enseñan los maestros. De modo que todos los programas de investigación sobre el aprendizaje terminan iluminando o cuestionando la práctica de la enseñanza y, precisamente por ello, son objeto de interés en un Doctorado en Educación. Con el fin de sugerir la inmensa riqueza y complejidad de este campo de estudios, a continuación se esbozan los perfiles de sus paradigmas más significativos.

Según la tesis fundamental del paradigma conductista, fragmentado hoy en múltiples corrientes, el aprendizaje sólo se puede inferir a partir de la conducta observable. Se sabe entonces que hay aprendizaje, cuando se produce una modificación de la conducta, la cual, a su vez, sólo puede ser provocada por un estímulo adecuado (teoría del estímulo-respuesta). Si el maestro quiere configurar una experiencia de aprendizaje, debe entonces crear las condiciones adecuadas para generar los procesos adecuados, que conduzcan a los resultados esperados.

El paradigma cognitivo, remite la comprensión del comportamiento a una serie de procesos internos con dos versiones: una, en la que se insiste en la construcción de significados dentro del marco de su contexto cultural (Bruner, 2000) y otra, en la que se privilegia la metáfora del ordenador, sustituyendo la producción de significación por la del procesamiento de la información (inteligencia artificial, filosofía de la mente). Aparece también la propuesta del aprendizaje significativo, la necesidad de partir de los conocimientos previos y la sugerencia de una pluralidad de estilos cognitivos (Hederich y Camargo, 1999). Esto obviamente tiene repercusiones diferentes en el campo de la enseñanza.

El paradigma psicogenético (Piaget, 1975) ha jugado un papel significativo y determinante en la transición del paradigma conductista al paradigma cognitivo. Con el propósito de construir una epistemología genética más anclada en lo biológico, Piaget subraya el carácter adaptativo del conocimiento a través de los procesos de asimilación y acomodación, mediados por esquemas mentales que operan como *marcos de referencia* para interactuar con el medio. Cuando se produce una situación de desequilibrio entre el sujeto y su medio, el sujeto se ve presionado a cambiar sus esquemas para lograr un nuevo equilibrio (reequilibrar) en la relación. Con esta conceptualización Piaget sienta las bases para una teoría constructivista del conocimiento (y del sujeto), esbozada en sus muy conocidas etapas de desarrollo intelectual. Las repercusiones en el campo de la educación son evidentes.

Finalmente, el paradigma sociocultural propuesto por Vigotsky (1982), según el cual la relación del hombre con su ambiente (natural y humano) está mediada por el uso de signos creados por la sociedad y su nivel de desarrollo cultural. El contexto sociocultural influye sobre el sujeto interiorizando los sistemas de signos culturalmente elaborados, pero a su vez, el sujeto influye sobre el sistema sociocultural, produciendo transformaciones sobre los objetos y transformando los sistemas de signos que median los procesos de interacción entre los sujetos y entre éstos y los objetos. Aquí la interiorización de los sistemas de signos (lenguaje), permite explicar la constitución de las *funciones psicológicas superiores*, es decir, la génesis del pensamiento como lenguaje social interiorizado, al tiempo que todo este sistema de signos interiorizados revierte sobre el

sistema sociocultural, regulando las relaciones del sujeto con los objetos y con los otros sujetos.⁵ El maestro se concibe entonces como un mediador entre el medio sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes, y las prácticas de conversación entre unos y otros, contribuyendo a cuestionar o a reconstruir los marcos de referencia que median las relaciones de los estudiantes y la escuela con su medio sociocultural.

1.4.8 Maestro

El maestro aparece en el escenario de la historia en estrecha relación con la aparición de la institución escolar. Si bien, sus prácticas desde el siglo XVIII se vincularon al instruccionismo y el transmisionismo propios de la escuela moderna, progresivamente fue descubriendo nuevas posibilidades para desplegar formas de enseñanza acordes con las necesidades e intereses de sus estudiantes. Esto hizo que no solo se ocupara de la enseñanza sino que también interrogara los procesos de aprendizaje, es decir, los modos como sus educandos hacen inteligible el mundo y producen sentido para la acción.

Además de dominar lenguajes disciplinares para ser enseñados, el maestro fue construyendo un saber pedagógico que lo convirtió en sujeto de la acción, es decir, generador de una praxis susceptible de ser reflexionada (Carr, 2007). Posteriormente, al profesionalizarse, adquirió conocimientos y capacidades para decidir cómo, por qué y para qué desarrollar determinadas prácticas, así como para identificarse o distanciarse de ciertos estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Esto hizo que, más adelante, interrogará el sentido de sus prácticas en las condiciones históricas y culturales dominantes, así como descubrir que su quehacer tiene importantes repercusiones en la producción, reproducción y/o transformación del orden social.

Como agente social, ubicado en un campo en el que hacen presencia saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas, el maestro es un trabajador de la cultura. Esto significa que, además de participar en los performance y los actores escolares (Blázquez, 2012; McLaren, 2007) que le dan contenido a la formación, es capaz de leer cómo se configuran el orden social y las matrices simbólicas a través de los ritos de transición, posicionamiento, legitimación y resistencia que ejercen los agentes escolares en la vida cotidiana del aula y de los espacios abiertos de la escuela. De esta manera, su práctica se constituye en un acto de realización no solo para cumplir los objetivos de un plan de estudios sino para interrogar el sentido de determinados textos, saberes y prácticas frente a la injusticia, la discriminación y la desigualdad.

En los inicios del siglo XXI, el maestro, como trabajador de la cultura, ha de ubicarse en la intersección entre la cultura escolar, la cultura popular, la cultura visual y la cultura digital (Amador, 2013). Esto significa que ha de estar en capacidad de reconocer cómo los códigos que constituyen la textualidad alfabética escolar empiezan a deconstruirse tras la presencia, influencia y/o convergencia de otros textos y modos semióticos, asociados con la imagen, lo audiovisual, lo virtual, lo digital y lo interactivo. Lo que lleva a que no solo use medios o tecnologías para enseñar determinados contenidos sino que construya conocimientos y capacidades para educar la mirada, potenciar la recepción crítica de mensajes, fomentar nuevos estilos comunicativos en su práctica y propiciar

⁵ De acuerdo con los planteamientos de Vigotsky, la transición de lo extrasubjetivo a lo intrasubjetivo opera mediante la intersubjetividad, anclada en un medio sociocultural específico y por tanto, el desarrollo del sujeto queda ligado al desarrollo sociocultural.

condiciones para que sus estudiantes transiten de la recepción pasiva a la producción crítica de contenidos (Martin-Barbero, 2002; Dussel, 2007?).

1.4.9 Escuela

Si bien el origen de la escuela es disciplinario, análogo a los espacios de encierro, no significa que esta herencia la agote o que constituya toda su fuerza. En contravía implica que es una de las huellas que marcan su devenir no lineal, no causal, intermitente e irreductible. Semejante circunstancia muestra también el valor que esta forma tuvo en su origen y las mutaciones que prefiguran sus variaciones históricas y estratégicas.

En la tradición pedagógica, la escuela es una forma social que alude a la institución especializada en un ejercicio práctico que se ha llamado práctica pedagógica. Su emergencia y las contextualizaciones históricas de su aparición en las distintas sociedades son objeto de la Historia de la Educación y de la Pedagogía, un campo de investigación específico del Doctorado.

Como acontecimiento de poder, la institución escolar regula un conjunto de prácticas en las cuales ocurren los procesos formativos de los sujetos, pero, a su vez, es regulada desde el Estado a través de políticas nacionales (ahora transnacionales) que norman el acceso y el ejercicio de la profesión docente, como también los marcos de referencia del proceso formativo. Dado el contexto de globalización y el predominio de la ideología neoliberal en este proceso, los organismos internacionales de financiamiento y desarrollo limitan, cada vez más, la soberanía del Estado para fijar estas políticas y enfatizan unilateralmente su relación con la lógica del mercado.

En el tránsito de la escuela moderna a la escuela corporativa, surge la oportunidad de reinventarla. Si bien, desde el siglo XVIII, la escuela aparece con el propósito de homogeneizar y anular la diferencia, las dinámicas que actualmente emergen en los espacios escolares –culturales reclaman educaciones y pedagogías en, con y para la diferencia. Este fenómeno contemporáneo tiene varias implicaciones en torno a las apuestas de los currículos, a los procesos de enseñanza– aprendizaje, al sentido de las prácticas pedagógicas, a la utilidad de determinadas didácticas y a la función de los procesos de evaluación inherentes a la razón de ser de la escuela. En suma, transitar de la escuela convencional, frecuentemente centrada en los valores nacionales, parentales y católicos, a una escuela que reconozca otras posibilidades de ser sujetos y agentes sociales, replantea buena parte de las lógicas con las que ésta ha operado a lo largo de los últimos dos siglos.

Por otra parte, siguiendo a Giroux (2000), se trata de lugares políticos, sociales y económicos inseparables a los temas de poder y control. Aunque es claro que se trata de un espacio social en el que se reproducen formas de dominación, la escuela, al convertirse progresivamente en un lugar relacional que reconoce y valora la diferencia, puede convertirse en el ambiente que posibilita culturas políticas basadas en la democracia, la generación del disenso, la búsqueda del sentido de la acción y la legitimación/resistencia al orden social (Rancière, 2010). En esta reinención, tendrán cabida las emociones, los sentimientos y las corporalidades. Más allá de patologizar o rehabilitar a aquellos que manifiestan lo diferente, la escuela ha de ser el lugar para la expresión de lo singular y de lo contingente. En consecuencia, cognición y emoción, razón y afectividad, mente y cuerpo, al dejar de ser entendidas como dimensiones dicotómicas, podrán ser asumidas en la escuela como potencias humanas y sociales para comprender y transformar la realidad a partir del diálogo, la participación y la emancipación (Freire, 2005).

1.4.10 Evaluación

El DIE señala a la investigación en educación como un recurso básico para la transformación de las prácticas educativas, para el replanteamiento de las relaciones entre el conocimiento, la escuela y la sociedad y como punto de partida hacia la conjugación de esfuerzos que articulen los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la educación con otros desarrollos hacia una sociedad abierta, flexible y pluralista. Por esta razón el DIE busca la ejecución de programas de investigación de alta dimensión educativa y social, que contribuyan a la interpretación de las características culturales, sociales, políticas y económicas inherentes a los procesos y prácticas educativas sociales (DIE, 2004).

En este sentido una tarea fundamental de la investigación en educación es comprender sus funciones o el uso que de ella se hace en su práctica social, esto es avanzar en el conocimiento, es decir asumir la construcción de dicho conocimiento, considerándolo como: (1) *básico*, en el sentido de afectar la naturaleza de la teoría del conocimiento que se construye, ya sea aceptándola, rechazándola o mejorándola, (2) *aplicado*, porque promueve el desarrollo y uso del conocimiento que se construye en la investigación sobre la práctica social sea esta de orden técnica, médica o educativa, y (3) *evaluativo*, cuyo sentido es juzgar por la calidad, el mérito y la valoración educativa de la construcción conceptual que se propone en la práctica educativa institucional concreta del maestro en el aula.

El campo de la evaluación educativa ha logrado un desarrollo particular que supera las consideraciones teóricas que se hacían hace varios años en torno a su significado, exclusivamente ubicado en la recolección de datos de orden cuantitativo, que se quedaban cortos, en la apreciación de la medición como la única dimensión exclusiva del acto educativo, donde el test jugaba un papel determinante para valorar el rendimiento del estudiante en el aprendizaje. De allí que nuestros resultados en evaluaciones masivas internacionales siguen siendo pocos significativos en relación con lo que se espera de los mismos. El asunto de fondo, no se considera, se olvida que el asunto educativo del mejoramiento general en la formación educativa es un proceso de integración que incluye la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, propiamente dichos. Es decir la mirada reflexiva debe acompañar los tres en su conjunto, no separadamente sino integradamente.

En este sentido la propuesta de Guba y Lincoln (1989), sobre la cuarta generación se abre paso, como un eje dinámico de una evaluación constructivista sensible. Esta evaluación significa que los reclamos, preocupaciones y problemas y eventos de los interesados sirven de foco organizacional, que es implementado al interior de una metodología preceptiva del paradigma constructivista. Estos reclamos, preocupación y problemas constituyen la base del intercambio, consenso entre el evaluador y el evaluado con relación a los datos previamente recogidos. El proceso se recoge en términos concretos en los procesos de acreditación de alta calidad que actualmente adelanta el DIE, donde se contrasta la evaluación interna (evaluado) con la evaluación externa (evaluador) a través de la autoevaluación con su correspondiente plan de mejoramiento muestra el camino de la evaluación como crítica social constructiva.

1.4.11 Currículo

El tema del currículo ha sido objeto de profundos debates desde la creación del DIE. A continuación se explica la naturaleza de esta discusión. Unas veces, el conocimiento del currículo se centra en el significado del término mismo; otras, en relación con otros términos como educación,

pedagogía, didáctica, ciencias, educación en ciencias, etc. Tejada (2005) hace alusión a la relación entre el conocimiento curricular y el conocimiento didáctico; esta relación resulta importante en la orientación y desarrollo curricular de un programa de formación doctoral (Díaz, 1997); sin embargo, esta postura deja de lado otras relaciones, que para el DIE son fundamentales, en particular comprender la relación global y particular entre currículo y conceptos como educación, pedagogía, didáctica, ciencias, ciencias naturales, educación en ciencias naturales, para ubicarlos en su uso en los programas de formación de doctorado en educación como el DIE (Zambrano, 2015). El conocimiento educativo se realiza a través de la pedagogía, que teoriza educativamente la relación entre el conocimiento del maestro y del estudiante; la didáctica que coloca en práctica la relación anterior; las ciencias que constituyen el conocimiento específico, y el currículo como la organización válida del conocimiento pedagógico, didáctico y de las ciencias experimentales u otras ciencias para formar en las profesiones (Zambrano, 2007, 2014).

En este sentido, teóricamente, el currículo refleja el carácter propio como una sociedad selecciona, clasifica, transmite, distribuye, apropia y evalúa el conocimiento educativo que considera debe ser público; refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social que genera, distribuye, reproduce y legitima los códigos dominantes y dominados que regulan las relaciones de clase entre los grupos sociales (Bernstein, 1990). Según sea su orientación estos códigos pueden ser restrictivos frente al mundo de la producción en el primer caso o elaborados frente al mundo de la reproducción, es decir, el mundo de la institución educativa, en el segundo caso (Bernstein, 1977; Lundgren, 1992; Kemmis, 1998; Zambrano, 2014).

El código elaborado obliga a relacionar con la teoría de la pedagogía y su práctica en el mundo de la reproducción simbólica, y genera dos tipos de currículo, agregado e integrado. El primero se expresa en la composición curricular del DIE con tres Estructuras curriculares desarrolladas por los grupos de investigación de las universidades participantes por cada énfasis que necesitan articularse, por estar fuertemente clasificados, según su contenido curricular aislado en cada énfasis de las instituciones participante; el segundo, es el tipo de currículo por el que propende el DIE, el currículo integrado en el que los diversos contenidos no se presentan separados, sino en una relación abierta entre sí; es el objetivo del programa a través de la interinstitucionalidad y la cada vez mayor comunicación entre grupos, líneas y énfasis.

1.5 La naturaleza *interinstitucional* del DIE

El Doctorado Interinstitucional en Educación es un Programa de formación posgradual que viene contribuyendo desde su creación, hace once años, a elevar la tasa de docentes con doctorado en Colombia; por lo cual, está concentrado en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica, con un cuerpo de docentes investigadores con trayectoria reconocida nacional e internacionalmente. Aunado a esto, su sello distintivo la *Interinstitucionalidad* a través de la cual las tres universidades participantes del convenio –Universidad del Valle, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional– crearon un camino de posibilidad y lo han recorrido para realizar una sinergia interinstitucional que promueve el desarrollo de la comunidad académica en educación, impulsa la cualificación de los docentes, coadyuva al fortalecimiento y consolidación de una cultura de universidad investigativa con función pública, y contribuye a la configuración de un pensamiento diverso y complejo.

La naturaleza *interinstitucional* del Doctorado se viene implementando a través de procesos de investigación, formación y proyección social, que involucren a las instituciones del convenio, a los investigadores y a los estudiantes, lo cual ha implicado:

- *La articulación de grupos de investigación.* Los grupos de investigación que adelantan proyectos y programas, que cuentan con tradición investigativa representada en publicaciones y presencia en la comunidad académica nacional e internacional, han sido, son y seguirán siendo el eje central de las actividades académicas del programa.
- *Las publicaciones conjuntas.* Además de las revistas institucionales y de los proyectos editoriales de cada institución, que ofrecen posibilidades de publicación a las otras del convenio, han adquirido y mantendrán importancia las publicaciones conjuntas que dan cuenta de la actividad de investigación y producción de profesores, estudiantes e investigadores invitados.
- *Las pasantías.* Los estudiantes del doctorado realizan pasantías en las universidades vinculadas al programa y, en lo posible, en universidades del exterior con las cuales los grupos de investigación mantienen vínculos.
- *El intercambio de bases de datos e información.* Los acervos bibliográficos y de hemerotecas de las universidades del convenio, han estado y deben seguir estando disponibles para profesores y estudiantes del doctorado.
- *La realización de eventos académicos conjuntos.* De acuerdo con la dinámica académica del doctorado, en los énfasis y líneas de trabajo se han dado intercambios con la comunidad académica internacional; así, la interinstitucionalidad se ha expresado y se seguirá expresando también en la realización de seminarios, congresos, simposios que permiten la socialización de los resultados de las investigaciones de la comunidad académica del campo.
- *Las asesorías nacionales e internacionales.* Los profesores del DIE han respondido a invitaciones hechas por diferentes programas y países, para asesorar tanto a grupos como a instituciones, en el desarrollo de nuevos programas o cursos de formación doctoral y de maestría. También, han apoyado propuestas de creación y desarrollo de programas de maestría en educación en el país. En este orden, la interinstitucionalidad constituye una plataforma fundamental para hacer posible dicha cooperación, no sólo desde la perspectiva cuantitativa de sumar esfuerzos y fortalezas, sino por la concepción misma de producción de un campo intelectual en cooperación académica a partir de la constitución de redes de saber, que enriquecen y complejizan el campo de la educación.

Así, la interinstitucionalidad se entiende como una forma de incrementar fortalezas en el orden institucional, epistemológico, metodológico o simplemente instrumental, pero ante todo y fundamentalmente, como una opción para hacer más potentes los procesos y resultados de la investigación logrados en las tres instituciones, que cuentan con una amplia y reconocida tradición.

Como se ha demostrado en la experiencia del DIE, en este escenario se propicia la superación del aislamiento tradicional de los investigadores y grupos de investigación del país. Dado que no es posible construir y validar conocimiento en soledad, se requiere la constitución de comunidades académicas, hecho que implica la organización de formas creativas y variadas de asociarse con el objeto de emprender búsquedas compartidas, ejercer la crítica respetuosa y constructiva, constituir proyectos, fortalecer programas, líneas, grupos y énfasis de investigación, así como reorganizarlos y generar otros nuevos según los desarrollos de grupos, líneas y énfasis.

2. Pertinencia y propósitos del doctorado interinstitucional en educación

La pertinencia del Doctorado Interinstitucional en Educación se enmarca en el compromiso de aportar al propósito en que está comprometido el país de fortalecer y consolidar su capacidad científica y tecnológica y contribuir a la generación de nuevos conocimientos en el campo de la educación y a la gestión de dichos conocimientos, para lograr su uso social y fomentar y consolidar una cultura de la investigación en Colombia.

El programa se relaciona directamente con el sistema de investigación del país (Programa Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación en Educación de Colciencias), específicamente en el propósito de generar conocimiento en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica para la transformación de las prácticas educativas, la reconstrucción de las relaciones entre el conocimiento, la escuela y la sociedad, como punto de partida hacia la conjugación de esfuerzos que articulen los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la educación con otros desarrollos hacia una sociedad abierta, flexible y pluralista. Ello demanda la formación de investigadores de los más altos niveles en educación; hecho que ha sido el sello del programa desde su inicio hasta la fecha.

El DIE se orienta hacia la construcción o reconstrucción de teorías educativas que involucran las complejidades de diferentes posiciones disciplinarias, y hacia la comprensión, interpretación y formulación de alternativas de intervención social, que demandan diversos discursos y prácticas pedagógicas dentro del marco de nuevas formas de relación social con la modernidad.

La investigación educativa se ha convertido en una necesidad fundamental para el desarrollo del país. La dimensión social de sus proyectos no sólo ha de referirse a la construcción de nuevas relaciones sociales con el conocimiento, que favorezcan una actitud y una cultura científica entre los colombianos, sino que también ha de considerar la construcción de nuevas alternativas educativas y pedagógicas en el marco de una concepción de sociedad moderna, abierta, democrática y permeable a los nuevos modos de producción económica y cultural.

En este sentido, a través de las actividades del Programa se ha venido desarrollando investigación de alto impacto educativo y social, que contribuye tanto a la interpretación de las características culturales, sociales, políticas y económicas inherentes a los procesos y prácticas educativas, como a la generación de nuevas propuestas pertinentes y viables para el país. De esta manera, el Doctorado Interinstitucional en Educación ha venido tributando a una formación doctoral de calidad fundamentada en los más recientes avances del conocimiento pedagógico, científico y tecnológico, así como en la reflexión de problemas actuales en el ámbito educativo local y regional.

De esta manera, desde su creación, el Doctorado Interinstitucional en Educación se ha consolidado y perfilado, de acuerdo a su Misión, Visión y Objetivos, como un colectivo de académicos críticos y propositivos, que contribuye activamente a la consolidación de comunidades investigativas y a la producción de conocimiento del más alto nivel en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica para el desarrollo educativo y cultural del país.

2.1 Objetivos del DIE

Los principios propuestos en la misión del DIE se enmarcan en la cooperación académica y científica; el diálogo sur-sur y con otras comunidades educativas del mundo; la formación de sujetos autónomos y la autodeterminación de las naciones en la producción de conocimiento del más alto nivel.

De este modo, la formación de investigadores y colectivos de pensamiento, así como la apropiación y transformación crítica de la cultura en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica, se articulan a través de los siguientes objetivos:

2.1.1 Generales

- Generar condiciones para la formación doctoral de alto nivel académico, que favorezca la formación, crecimiento y desarrollo de comunidades académicas e investigativas, con capacidades para identificar problemas educativos nacionales y regionales, así como de analizar y construir propuestas educativas, pedagógicas y didácticas originales y coherentes con las necesidades de transformación y desarrollo socioeducativo del país y de la región.
- Aportar a la consolidación de una escuela del más alto nivel de pensamiento educativo, pedagógico y didáctico, en los ámbitos interinstitucional, nacional e internacional, que contribuya a la formación de investigadores –individuales y colectivos–, en el campo educativo y pedagógico con capacidad de incidir en la transformación sociopolítica y educativa de comunidades y regiones, consolidando grupos y redes nacionales e internacionales de investigadores y de programas de investigación transdisciplinario en materia educativa, que integren a diferentes universidades del país y la región.

2.1.2 Específicos

- Contribuir a la formación doctoral con niveles de excelencia académica, y a la consolidación de comunidades académicas e investigativas, realizando las actividades de producción y socialización del conocimiento que para ello se requiera.
- Producir conocimientos, saberes, relevantes en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, mediante el desarrollo de investigación original.
- Dinamizar las relaciones académicas interinstitucionales, a través del diseño, gestión y desarrollo de proyectos conjuntos de docencia, investigación, proyección social y práctica entre grupos de investigación de las Universidades que hacen parte del convenio y de otros centros de investigación de la región y del mundo.
- Promover la movilidad y el trabajo en redes académicas con el fin de fortalecer la formación y la producción investigativa de los profesores y doctorandos del DIE en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica.
- Apoyar la actualización y divulgación de resultados de investigación de profesores y doctorandos del DIE, mediante la participación en eventos académicos y en estancias de investigación, tanto nacionales como internacionales, así como la publicación de los resultados de sus estudios.
- Liderar procesos investigativos que aporten a la formulación de política pública en educación; y a la comprensión, interpretación y atención de los principales problemas educativos nacionales e internacionales.

3. Organización y estrategia curricular: propuesta de formación del DIE

*Pero al investigar, las cosas mismas les abrieron el camino.
Aristóteles*

3.1 Del fundamento

El DIE es un esfuerzo orientado a poner en marcha tres prerrogativas constitucionales: la libertad de investigación, la libertad de aprendizaje y la libertad de cátedra. La educación es un camino hacia la autonomía tanto personal –de todos y cada uno de los ciudadanos– como de la nación –en cuanto colectivo que se autodetermina y consolida su ser en medio de los otros.

Ahora bien, la autonomía –vista, al menos, desde los procesos de formación– no se alcanza sin un pleno y libre examen, esto es, sin un ejercicio absoluto de la libertad de investigación; pero ésta, a su vez, se entrelaza con una libertad sólo emergente en nuestro entorno: la de aprendizaje; con ella lo que se indica es que no hay caminos fijos y determinados en el conocimiento; se trata de llegar a comprender –en general– y a comprendernos –en particular–, como sujetos, como pueblo, como nación; esto implica que todos y cada uno de los ciudadanos en su formación puedan insinuar tanto un *hacia dónde*, como un *cómo*, un *télos* y un *método*. Pero estas insinuaciones, aunque nacen en sujetos, tienden a la experiencia comunitaria; por eso la investigación se hace en comunidad y revierte sobre ella, se valida en su medio y responde a sus necesidades.

Desde el punto de vista de su propuesta de formación, el DIE es un esfuerzo de interpretar la nación, su expresión de sentido y sus aspiraciones de formación, como está expresada en la Carta o Ley de Leyes. No se trata, por tanto, de una opción por un determinado punto de vista teórico, sino por la adopción de una estructura y unos procesos de formación que garanticen el ejercicio de lo que la nación demanda como proyecto político de construcción de la autonomía.

3.2 Aspectos académicos del Doctorado Interinstitucional en Educación

3.2.1 De la propuesta

La formación en todos y cada uno de sus pasos y componentes en el DIE está basada en la investigación. Los estudiantes ingresan a un Grupo de Investigación; estos Grupos se conforman académicamente en Énfasis; los estudiantes hacen Pasantías de Investigación a lo largo de su proceso de formación; los Exámenes de Candidatura son evaluados, en tanto productos o resultados

parciales de investigación, como artículos publicables en revistas indexadas; la proficiencia en segunda lengua está orientada tanto a la mejor y más internacional documentación de los puntos de vista, como al incremento de la comunicación científica de los doctorandos con las comunidades especializadas de investigadores; la estrategia de formación doctoral está basada en Seminarios Investigativos que, por la experiencia, llevan a la apropiación de los objetos de investigación, los métodos de investigación y los sistemas de validación dentro de cada Grupo y Énfasis del Programa. En muchos aspectos este Modelo, representado en el Diagrama 1, puede ser comprendido desde la categoría emergente de Comunidades de Práctica; en tal sentido, es implementado por algunos de los grupos de investigación y por los Énfasis del DIE.

Así, se puede plantear que cada una de las acciones, estrategias, procesos y resultados de la formación doctoral se valora por su pertinencia y calidad investigativa; por tanto, se puede afirmar que la investigación tiene un carácter paradigmático en la formación doctoral del programa. De igual manera, está claro que todas y cada una de las actividades que en este proceso se llevan a cabo tienen un carácter formativo, e incluso el proceso mismo de investigación doctoral tiene dicho carácter, dado que se inicia a partir de una propuesta con la cual ingresa el estudiante a su grupo y énfasis, que va reconfigurando y realizando de manera paulatina bajo las orientaciones de su director, del grupo y del énfasis a los cuales se halla adscrito. Ello no niega la posibilidad de que el doctorando participe de manera activa en procesos de investigación que se llevan a cabo en cualquiera de las instancias del programa, que se distinguen de las primeras en tanto su carácter de ejercicio investigativo. Al margen de que los dos tipos tienden a la producción de conocimiento original en el campo, es claro que el primer tipo lleva implícita la formación investigativa.

Diagrama 1. Modelo del Proceso de formación investigativa



3.2.2 De los niveles, actores e interacciones

A continuación se caracterizan de manera sumaria cada uno de los componentes de la Propuesta de formación y las interrelaciones del mismo. Se pretende, ante todo, evidenciar la preponderancia de la investigación –camino hacia la autonomía– y al mismo tiempo la lucha contra la endogamia y, más propiamente, en pro de la *universalidad del conocimiento*.

Grupos de investigación

Se entiende por grupo de investigación un colectivo de investigadores estructurado y comprometido con la construcción de conocimiento alrededor de problemas u objetos de investigación, relevantes para el campo respectivo, en nuestro caso, el de la educación, la pedagogía y la didáctica.

En términos generales un grupo de investigación se caracteriza por:

- Tener investigadores que laboran en un campo de profundización y conocimiento delimitado, que aportan al conocimiento.
- Tratar un conjunto de problemas u objetos de investigación.
- La existencia de una o varias líneas de investigación dentro de las cuales se desarrolla la actividad de producción de conocimiento.
- La existencia de uno o varios programas de investigación con sus respectivos proyectos que, a su vez, aportan a las líneas.
- Poseer un enfoque o conjunto de principios epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos que regulan la actividad de investigación.

Lo que caracteriza al grupo, en sentido amplio, es una producción sistemática de conocimientos que adquiere reconocimiento entre pares en la comunidad académica y científica. Para adelantar su trabajo el grupo estructura un plan estratégico de mediano y largo plazo y moviliza líneas de acción sistemáticas para la concreción de metas y objetivos en sectores como la gestión de recursos, la cooperación nacional e internacional, la formación de investigadores, la docencia, la divulgación, la apropiación social de sus productos investigativos y académicos, y la creación de redes para gestionar el conocimiento, entre otros.

En el caso del DIE, los investigadores de las Universidades participantes del convenio apoyan la consolidación de los grupos de investigación ya existentes y la constitución de otros nuevos, para la formulación de proyectos conjuntos.

Cada grupo tiene la siguiente estructura: un director de grupo seleccionado por los integrantes del mismo, uno o varios profesores investigadores y uno o varios estudiantes de maestría y doctorado. En el caso de los estudiantes de este programa, ellos forman parte integral de los grupos de investigación en el marco de los cuales desarrollan su formación doctoral.

Esto constituye una fortaleza del programa, dado que la actividad en el marco del grupo favorece no sólo su formación investigativa, a través del desarrollo de su tesis doctoral mediante su participación en el trabajo propio del grupo y el desarrollo de capacidades necesarias en un doctor en tanto investigador de frontera, como es el caso de: contribuir a la elaboración de los estados de la cuestión (del arte) del problema(s) que ocupa(n) al grupo y por ende, su propia tesis doctoral;

al desarrollo a profundidad de habilidades para hacer interlocución y transferencia de fuentes de carácter científico para la investigación propia y del grupo en enlace con las actividades dirigidas o de integración y complementación desarrolladas en el programa; a contribuir a la elaboración, presentación y difusión de textos científicos; a la adecuada, oportuna y pertinente utilización de todo tipo de recursos bibliográficos, de hemeroteca, de bases de datos, de tecnologías de la información y la comunicación, en procesos de investigación, gestión y uso social del conocimiento producido en el grupo; al manejo actualizado de los mismos y de las fuentes válidas en su campo de investigación, así como a la inserción en su comunidad, a través de su participación en actividades de las diferentes redes en las que participa el grupo de investigación, pero también de su posibilidad de interacción con pares nacionales e internacionales que forman parte de esa comunidad y redes. De esta forma, los grupos de investigación se constituyen en la unidad básica de la formación doctoral.

Énfasis de formación

Por énfasis se entiende una unidad de carácter académico-administrativo dentro del DIE. Su principal función es contribuir a la regulación de los procesos de investigación y formación de todos los doctorandos de los diferentes grupos de investigación. En lo académico, son concebidos como un área o campo de profundización en temas específicos, cuyos objetos y desarrollos son de naturaleza relativamente común. Su consolidación y proyección se fundamenta en la actividad de los grupos de investigación que los soportan, los cuales, debido a la dinámica existente entre ellos, pueden pertenecer a más de un énfasis; por ello, están conformados por dos o más grupos de investigación de la misma Universidad o de las que suscriben el convenio para el desarrollo interinstitucional del Programa.

De este modo, se da tanto un trabajo interdisciplinario, como una variedad de alternativas en la construcción y estudio de los objetos o problemas de investigación, al tiempo que se fortalece la capacidad instalada tanto para la investigación, como para la administración y la gestión. Los doctorandos forman parte integral de este proceso de configuración intergrupual de los procesos referidos.

Gráfica 1. Énfasis del DIE



El Doctorado cuenta en la actualidad ocho (8) énfasis (Gráfica 1). Los énfasis pueden variar en cuanto a organización, número, características, proyección y posibilidades de relación, en concordancia con el desarrollo de los grupos de investigación y el programa en particular. Además, para su reconocimiento dentro del DIE debe contar con el cumplimiento de requisitos, aval y aprobación del Consejo Académico del Doctorado en Educación-CADE y del Consejo Académico Interinstitucional del Doctorado en Educación-CAIDE.

En cuanto interpretación parcial del Campo Intelectual de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica-CIEPD, los Énfasis tienen una doble relación de construcción con su objeto de investigación: una toma de posición sobre la construcción disciplinaria –trátase de la filosofía, las matemáticas, la sociología, la historia, la biología, la química y la física, etc. – y la comprensión pedagógica –sea la formación, la pedagogía, la enseñanza, la didáctica, entre otras–. La convergencia de dos o más Grupos de Investigación garantiza la diversidad teórico-metodológica y la apertura a procesos de innovación pedagógica. Así, cada grupo de investigación puede estar adscrito a uno o varios Énfasis, en razón de sus contribuciones al CIEPD.

Pasantías de investigación

Las pasantías se han concebido dentro del proceso de formación doctoral como una experiencia de inmersión en la vida cotidiana de comunidades pares en la investigación. Cada experiencia está planeada en función de producir un escrito publicable, fruto de este esfuerzo, pero fundamentalmente la pasantía se orienta a profundizar alguno de los aspectos de la tesis ya sea teórico o metodológico. Las acciones planeadas –participación en seminarios, revisión bibliográfica, trabajos de campo, asesoría–, se realizan bajo la supervisión de un académico de alto nivel, con título de doctor, en la comunidad visitada. Las pasantías de investigación pueden ser realizadas tanto en un centro académico internacional, como en grupos de investigación nacionales, en las condiciones que especifique para el efecto el CADE de cada Institución. El DIE recomienda que algunos de los créditos asignados a la pasantía⁶ sean de carácter internacional.

En su conjunto, las pasantías de doctorandos constituyen una importante estrategia de formación del programa: el encuentro con pares y el trabajo alrededor de temas comunes, desde diferentes vertientes teóricas y metodológicas, son elementos que no sólo contribuyen a relativizar el pensamiento y subsecuentemente, las posibilidades de acción, sino que además se convierten en potentes dispositivos para organizar agendas de trabajo válidas, pertinentes y viables, para contribuir a resolver problemas locales, nacionales y regionales en educación.

Los exámenes de candidatura

Los doctorandos deben realizar tres exámenes de candidatura, cuyas temáticas son concertadas con su director de tesis. Dos de estos relacionados con la fundamentación teórica de los énfasis (Espacios de Formación en Énfasis-EFE) y un tercero que corresponde a la formación común de los doctorandos (Espacio de Formación en Educación y Pedagogía-EFEP). La reglamentación, procedimientos y valoración de estos exámenes se encuentran definidos por los CADE, de acuerdo con la normatividad institucional de cada sede.

⁶ La pasantía propuesta dentro de la estructura curricular del programa tiene asignados diez (10) créditos, como se presenta subsiguientemente en el Plan de estudios.

La proficiencia en segunda lengua

Es un requisito para obtener el estado de Candidato a Doctor. Para su cumplimiento, los CADE cuentan con la reglamentación del caso. El objetivo de esta exigencia académica es el de lograr que los doctorandos mantengan una relación con otras comunidades académicas, que puedan dar cuenta más ampliamente del Estado del Arte (o estado de la cuestión) y puedan hacer presencia en foros académicos internacionales con sus puntos de vista y su producción.

Los seminarios

Los seminarios tienen un carácter formativo en términos de lo teórico-metodológico y por tanto, constituyen un soporte fundamental para la configuración y desarrollo de la tesis doctoral; metodológicamente son de naturaleza investigativa. Su ponderación en créditos depende de la dedicación a su desarrollo. La organización de la oferta de seminarios puede tener carácter interinstitucional o institucional, de acuerdo con las condiciones de las tres Universidades. En todos los casos, los seminarios son propuestos por los grupos de investigación en el marco de los tres espacios de formación del programa y son aprobados por los respectivos CADE. Existe la posibilidad de desarrollo sincrónico de actividades y períodos académicos en las sedes. Así, todos los estudiantes conocen de manera oportuna la oferta global de seminarios, cada período académico, con el objeto de que puedan acceder a estos espacios académicos en la sede que los ofrece.

Los seminarios son un excelente ejemplo tanto de trabajo colectivo como de interinstitucionalidad y flexibilidad del programa. De interinstitucionalidad, en tanto pueden ser desarrollados en una de las sedes contando con la participación de profesores de las otras o por profesores internacionales. De flexibilidad, dado que pueden ser desarrollados en cualquiera de las siguientes modalidades:

- Regulares: son aquellos que se desarrollan de manera regular a lo largo del período académico. Pueden ser desarrollados por uno o más docentes del programa, de una o varias sedes.
- Intensivos: atendiendo al número de créditos, la intensidad horaria puede ser distribuida en una o más semanas. Dicha distribución puede ser continua o discontinua.

3.3 Plan de estudios del DIE

En concordancia con lo expuesto en apartados anteriores, la concepción teórica, metodológica y práctica del modelo de formación del DIE, y teniendo en cuenta la autonomía del programa en la administración de sus espacios académicos en las respectivas sedes, el DIE atiende a dos variables significativas que son: primero, los créditos, como unidad de medida del trabajo académico del doctorando, que equivalen por normatividad a 48 horas de actividad del doctorando durante el período académico, y segundo, la flexibilidad y autonomía en la ejecución de la estructura académica del programa por parte de las sedes.

Aspectos importantes a considerar en lo referente al plan de estudios, son:

- La estructura curricular del DIE cuenta con una asignación de créditos en común. En la Tabla 1, se presenta esta estructura curricular, y en la Tabla 2, se detallan los respectivos espacios de formación que la constituyen y el número de créditos asignados para cada uno de estos espacios.

Tabla 1. Estructura curricular

Espacio	Duración	Tres a cinco años	Créditos
Formación Educación y Pedagogía-EFEP		Seminarios	16
Formación en Investigación-EFI		Diseño y desarrollo de tesis (40 créditos) Pasantía (10 créditos)	50
Formación en Énfasis-EFE		Seminarios	15
Total de créditos			81

- El registro máximo de créditos, deseable, para el doctorando es de doce (12) créditos por periodo académico y el total de créditos del programa es 81.
- El trabajo en los espacios de formación teórico-metodológica tiene dos modalidades, como ya se presentó: modalidad regular y modalidad intensiva.
- En todos los casos, el desarrollo de todas las actividades programadas en los diferentes espacios de formación, implican trabajo presencial, sincrónica y asincrónicamente, así como trabajo independiente e interdependiente (Tabla 2).
- El proceso de formación está concebido para ser desarrollado entre tres (3) y cinco (5) años.
- Las sedes tienen autonomía para programar seminarios en los diferentes espacios de formación.

Tabla 2. Detalle de espacios de formación y créditos

Espacios de formación	Propósito	Créditos	Horas de trabajo	Total de horas de trabajo
EFEP	Formación en educación y pedagogía	16	Trabajo directo: 1h. Trabajo cooperado: 1h. Trabajo autónomo: 1h.	Trabajo directo: 256h. Trabajo cooperado: 256h. Trabajo autónomo: 256h.
EFI	Diseño y desarrollo de la tesis: desarrollo de investigación y participación en el grupo de investigación	50	Seminarios de investigación y tesis (Año 1 y 2-20 créditos) Trabajo directo: 1h. Trabajo cooperado: 4h. Trabajo autónomo: 10h.	
EFE	Formación especializada según el Énfasis	15	Seminarios de investigación y tesis (Años 3 a 5-20 créditos) Trabajo directo: 2h. Trabajo autónomo: 28h.	Trabajo directo: 64h. Trabajo autónomo: 896h.
			Pasantía de investigación (10 créditos) Trabajo directo: 1h. Trabajo autónomo: 3h.	Trabajo directo: 120h. Trabajo autónomo: 360h.
			Seminario Trabajo directo: 1h. Trabajo cooperado: 1h. Trabajo autónomo: 1h.	Trabajo directo: 240h. Trabajo cooperado: 240h. Trabajo autónomo: 240h.
Totales		81		Trabajo directo: 744h. Trabajo cooperado: 752h. Trabajo autónomo: 2392h.

3.4 Desarrollo curricular: los espacios de formación en el DIE

3.4.1 Espacio de Formación en Educación y Pedagogía

El Espacio de Formación en Educación y Pedagogía-EFEP se fundamenta en el estudio de teorías educativas y pedagógicas e historia de la educación y busca propiciar la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos en los cuales puedan ser articulados y comprendidos los problemas de investigación educativa, pedagógica y didáctica. Las actividades académicas que se organizan en este espacio contribuyen al fortalecimiento teórico y práctico de la competencia investigativa y a la formación integral en educación y pedagogía de todos los doctorandos; es decir, es el núcleo común del Programa.

La condición de aprobación de una oferta de un seminario de este tipo, es que planea una contribución sistemática al desarrollo teórico o metodológico del CIEPD, y sus posibilidades de reconfiguración. El número de créditos asignados a este componente es de dieciséis (16).

Los CADE definen los seminarios que hacen parte del EFEP y pueden ser ofrecidos por un profesor de cualquiera de los grupos de investigación del DIE, de las sedes u otros profesores invitados. En los mismos pueden participar doctorandos de los diferentes énfasis, sedes y otros programas de posgrado.

En la práctica y con fines operativos, este espacio a su vez está constituido por diversas opciones académicas. La oferta de éstas y sus respectivos contenidos se realiza en relación con las líneas de investigación existentes en los grupos, así como también con aquellos temas considerados de trascendencia en educación por los CADE. Como se expuso anteriormente, atendiendo a la flexibilidad curricular, el programa ofrece seminarios en cada una de las Universidades del convenio en todos los periodos académicos, de tal manera que los estudiantes del programa tengan opciones de elección, de acuerdo con sus intereses doctorales y concertados con el director de la tesis.

3.4.2 Espacios de Formación en Investigación

En el Espacio de Formación en Investigación-EFI, los doctorandos realizan y ejecutan su tesis doctoral, que concluye en una disertación doctoral rigurosa y original. El eje central del Doctorado se realiza en este espacio de formación a través del ingreso del doctorando a uno de los grupos de investigación que conforman el Programa.

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, entre otras posibilidades. En términos operativos, este espacio se inicia desde el primer semestre. Como resultado de su actividad en investigación, los doctorandos deberán producir artículos científicos, desarrollar ambientes tecnológicos de información, materiales didácticos, participar en las actividades y eventos propios de la comunidad científica nacional e internacional.

El número total de créditos asignados a este componente es de cincuenta (50), diez (10) de los cuales corresponden a una pasantía que puede ser realizada en diferentes momentos o de manera intensiva. Es política del Programa, que por lo menos una de las experiencias de pasantía se desarrolle en el exterior (universidad o centro de investigación). La distribución de los 10 créditos

de pasantía será aprobada por el CADE para cada doctorando en particular, previo concepto del director de la tesis y su cumplimiento deberá certificarse por la Universidad o centro de investigación donde la adelante. De igual manera, el CADE desarrolla en cada Universidad sede del programa, la normatividad correspondiente a la organización, desarrollo, culminación y valoración de la pasantía realizada por sus doctorandos.

3.4.3 Espacios de Formación en Énfasis

En el Espacio de Formación en Énfasis-EFE, se propicia la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes epistemológicos, teóricos y metodológicos de los programas de investigación específicos de cada uno de los énfasis, en los cuales se ofrece formación doctoral. Las actividades académicas que se organizan en este espacio contribuyen al fortalecimiento teórico y práctico de la competencia investigativa y a la profundización en cada uno de los énfasis. El número de créditos asignados para este componente es de quince (15).

Los seminarios de énfasis son planeados en los grupos de investigación, avalados en los énfasis y aprobados en los CADE. En ellos se profundiza en el estudio de las cuestiones en disputa, preguntas de frontera, abordajes teórico-metodológicos, entre otros, vinculados a los problemas de investigación de los grupos.

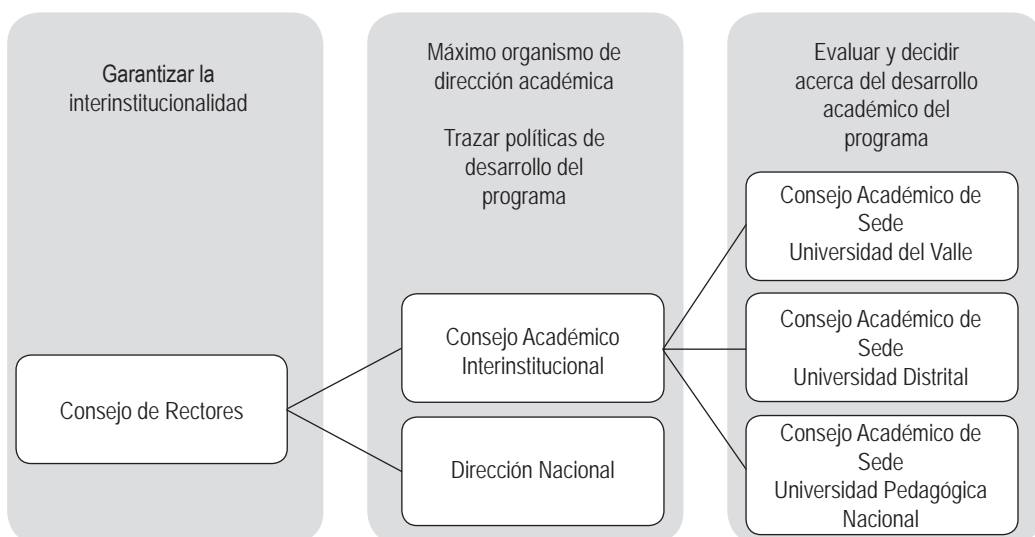
En el EFE, Las actividades dirigidas y, en general, los diferentes compromisos formativos establecidos en desarrollo de los seminarios, según sea la particularidad de cada una de las sedes del Programa, corresponden a una modalidad de síntesis que interrelaciona los Seminarios de Educación y Pedagogía con los Seminarios de Énfasis; tienen un diseño *intuitu personæ* y están dirigidos a objetivar aportes del doctorando al desarrollo del objeto de investigación del grupo, del énfasis o del Programa. Su proceso de evaluación y los resultados son acordados con el director de tesis.

4. Apoyo a la gestión del currículo

4.1 Organización administrativa

El DIE cuenta con una estructura de gestión académico-administrativa de cuatro niveles, desde el nivel macro al micro se denominan así: Consejo de Rectores, Dirección Nacional del programa, Consejo Académico Interinstitucional del Doctorado en Educación y Consejos Académicos del Doctorado en Educación (Diagrama 2).

Diagrama 2. Niveles de gestión académico-administrativa del DIE



4.1.1 Consejo de rectores

Es el máximo organismo de dirección del proyecto y está integrado por los rectores de las Universidades firmantes del convenio. Funciones:

- Comprometer recursos y gestionar apoyos externos para el desarrollo del Programa Interinstitucional de Doctorado.
- Garantizar la interinstitucionalidad en todas y cada una de las etapas del programa.
- Gestionar los contactos necesarios para incrementar el reconocimiento nacional e internacional del Doctorado.

- Pedir, recibir y evaluar informes del Consejo Académico Interinstitucional de Doctorado en Educación (CAIDE) o de otras instancias o personas pertenecientes al Proyecto Académico.
- Promover las relaciones del programa con la academia internacional y apoyar los convenios de cooperación.
- Garantizar las publicaciones de la producción académica del Doctorado a través de mecanismos ágiles y expeditos.
- Designar al director(a) general del doctorado.

4.1.2 Dirección Nacional del DIE

Es la instancia ejecutiva encargada de establecer el enlace entre los directores del Programa en cada una de las Universidades (sedes) y de dinamizar la ejecución de las determinaciones del Consejo de Rectores. Tiene como funciones:

- Representar el programa en el plano nacional e internacional.
- Coordinar el desarrollo del programa entre las tres Universidades.
- Presentar ante el Consejo de Rectores los planes de presupuesto y de acción del Programa.
- Propender por el reconocimiento, el desarrollo académico y las posibilidades de proyección social del Programa, en lo nacional e internacional.
- Dinamizar las relaciones entre éste y otros programas de doctorado, así como con otras universidades y organismos nacionales e internacionales.
- Determinar, conjuntamente con el Consejo Académico Interinstitucional de Doctorado en Educación –CAIDE–, las potencialidades y dificultades del Programa, así como las posibilidades de solución a las problemáticas detectadas.
- Presentar ante el Consejo de Rectores las propuestas de desarrollo, actualización e innovación del programa.
- Presentar los informes del CAIDE ante el Consejo de Rectores.

4.1.3 Consejo Académico Interinstitucional del Doctorado en Educación

El CAIDE es el máximo organismo de dirección académica del Programa y está integrado por el Director Nacional quien lo preside, los directores del Programa o quienes hagan sus veces y un delegado de cada uno de los Consejos Académicos de cada Universidad miembro del convenio. Son funciones del CAIDE:

- Promover y consolidar la interinstitucionalidad del programa.
- Proponer al Consejo de Rectores una terna integrada por profesores de planta del Programa, para la designación de su Director Nacional.
- Definir políticas académicas para el desarrollo del Programa.
- Mantener informado al Consejo de Rectores de la marcha del Programa a través de la Dirección Nacional. Ser el órgano de decisión y solución de problemas de su pertinencia, en caso de apelación de las decisiones adoptadas en los Consejos Académicos del Doctorado en Educación de cada sede.
- Promover y concretar las publicaciones interinstitucionales.
- Definir los énfasis u otras formas de organización del Programa, de acuerdo con los avances de los grupos de investigación y los resultados de los procesos de autoevaluación del Programa.
- Trazar políticas de desarrollo del Programa.

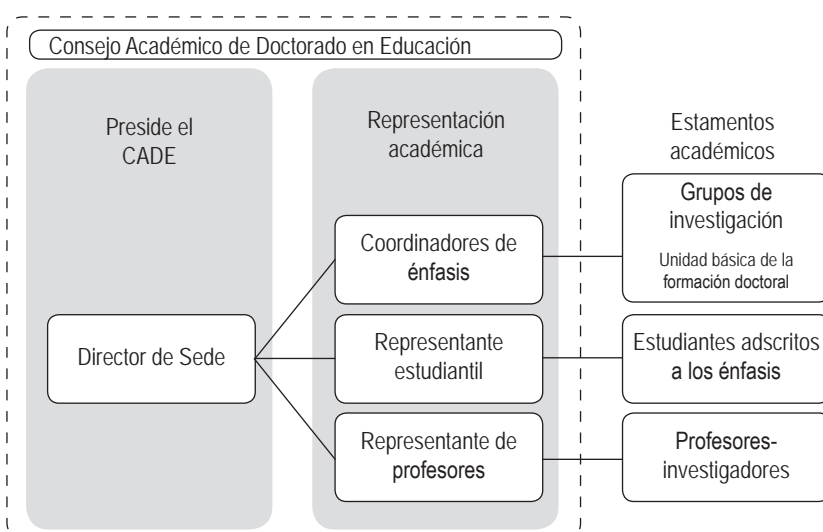
- Establecer las acciones, procesos y procedimientos pertinentes frente a los estudiantes matriculados al Programa en cualquiera de las tres Universidades en caso de que el convenio se termine anticipadamente.
- Salvaguardar toda la documentación específica del programa durante todo el tiempo que permanezca su ejecución y después de terminado el convenio.
- Recomendar al Consejo de Rectores las políticas pertinentes del Programa para su aprobación.

4.1.4 Consejo Académico de Doctorado en Educación

Cada Universidad tendrá un Consejo Académico de Doctorado en Educación–CADE constituido por el director del Programa o quien haga sus veces en la sede respectiva, los coordinadores de énfasis ofertados en la sede, un representante del conjunto general de profesores del DIE y un representante de los estudiantes (Diagrama 3). El CADE tiene las siguientes funciones:

- Coordinar las actividades académicas y administrativas que desarrolle el doctorado en la respectiva Institución.
- Coordinar los grupos de investigación del doctorado en cada Universidad.
- Organizar los planes y cronogramas de las actividades académicas, de conformidad con los recursos asignados. d) Ejecutar las políticas propuestas por el CAIDE.
- Evaluar y decidir acerca del desarrollo académico del Programa. En relación con ello, en desarrollo de lo dispuesto en el numeral 3. del artículo 28 del Decreto 2566, relacionado con el seguimiento y evaluación Programa, éstos serán responsabilidad de las tres Universidades, para lo cual el CAIDE establecerá los procedimientos e instrumentos respectivos.
- Establecer el calendario académico y presentarlo a las instancias respectivas para su aprobación.
- Asesorar a los estudiantes en la realización de sus actividades académicas y en la conformación de su plan curricular para cada período académico.
- Las demás funciones que le asignen el Estatuto General, las normas y reglamentos de cada Universidad.

Diagrama 3. Estructura del CADE



4.1.5 Director de sede

Cada Universidad tendrá un Director del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación o quien haga sus veces. Tiene las siguientes funciones:

- Convocar y presidir el CADE.
- Formar parte del Consejo Académico Interinstitucional de Doctorado en Educación.
- Administrar académicamente el Programa, especialmente en los aspectos curriculares.
- Comunicar por escrito los resultados de las evaluaciones a los estudiantes.
- Mantener comunicación pertinente con entidades que financien proyectos de investigación y estudios de doctorado.
- Proponer al CADE para su nombramiento, los nombres de posibles jurados de tesis y exámenes de candidatura.
- Enviar el plan de actividades académicas que desarrollarán los aspirantes dentro de cada uno de los períodos académicos, a la División de Admisiones y Registro o instancia que haga sus veces.
- Las demás que requiera la buena marcha del programa.

4.1.6 Coordinador de énfasis

Como la estructura curricular se basa en énfasis de formación, en cada Universidad, de los profesores que conforman un énfasis nombran un coordinador, cuya función consiste en atender asuntos académicos específicos del campo disciplinar del énfasis y representa el énfasis en el CADE.

4.2 Recursos físicos y de apoyo a la docencia

4.2.1 Instalaciones físicas del DIE



Sala de reuniones Sede DIE-UPN




En el año 2016, el Doctorado Interinstitucional en Educación cumplió uno de sus objetivos de gestión académico-administrativa que consistía en mejorar los espacios físicos para su funcionamiento. Frente a las tareas realizadas ante las directivas y dependencias de recursos físicos y planeación de cada Universidad del convenio, los Directores de sede, como representantes de los Consejos Académicos del programa reportan que:

La Universidad Pedagógica Nacional aprobó el traslado de la sede del DIE al Campus universitario ubicado en la Calle 72 No. 11-86. Esto representa un logro por cuanto otorga mayor cercanía, fácil acceso, mayor interacción y visibilidad del DIE ante la comunidad académica.

En general, este nuevo espacio cuenta con una oficina para la gestión académico-administrativa del programa, una sala de reuniones, salas y puestos de trabajo para estudiantes y profesores.

Por su parte, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas asignó, como nueva sede de actividades académicas y administrativas, para el Doctorado la sede Aduanilla de Paiba, ubicada en la Calle 13 No. 31-75. El traslado del programa a una sede propia de la Universidad Distrital es una ganancia institucional e interinstitucional por cuanto corresponde al paso de la figura de arrendamiento a la de propiedad, lo que representa el respaldo decidido de este miembro del convenio para garantizar un servicio educativo de calidad. En la Tabla 3 se detallan los espacios asignados al DIE-UDFJC.

Tabla 3. Espacios del DIE-UDFJC

Sede Aduanilla de Paiba		
 Biblioteca Central- Ramón Eduardo D' Luyz Nieto	Sala de Videoconferencia (Sala 205)	Sala de trabajo individual (Sala 115)
	Dirección (Sala 213)	Sala de trabajo grupal (Sala 116)
	Atención a estudiantes (Sala 214)	Sala de trabajo grupal (Sala 117)
 Sala de trabajo grupal	Tutoría 01 (Sala 215)	Sala Caldas (Sala de reuniones)
	Tutoría 02 (Sala 216)	Mapoteca
	Sala de trabajo individual (Sala 117)	Sala José Celestino Mutis y Bosio (Sala de exposiciones)
	Sala de trabajo grupal (Sala 111)	Sala de informática Ariel 1
 Auditorio Central	Sala de trabajo grupal (Sala 112)	Sala de informática Ariel 2
	Sala de trabajo individual (Sala 115)	Sala de informática Ariel 3
	Sala de trabajo grupal (Sala 114)	Zona de Casilleros

La sede Universidad del Valle se encuentra ubicada en la Ciudad Universitaria Meléndez (Calle 13 # 100-00), Instituto de Educación y Pedagogía-Santiago de Cali (Valle del Cauca).

La sede reporta el inicio de acciones de mejoramiento de sus actuales instalaciones. Vale indicar que allí se cuenta con el Centro de documentación-CENDOPU que es una unidad de información especializada en el área de educación.



Sede DIE-UNIVALLE
Edificio 388-Ciudad Universitaria Meléndez

4.2.2 Recursos bibliográficos, informáticos y de comunicación

Las tres Universidades que respaldan al DIE han dispuesto diversidad de recursos bibliográficos tanto en soporte físico como en soporte informático para que sean utilizados por el cuerpo docente y estudiantil de las mismas; así como, por diferentes usuarios que tengan como objetivo la investigación, la proyección social, la formación académica y demás actividades relacionadas. Por lo cual, se cuenta con una organización administrativa, de infraestructura y de servicio que respaldan las áreas de circulación y préstamos (interbibliotecarios nacionales e internacionales), servicio de referencia, acceso a base de datos, inducción y formación de usuarios, capacitación del personal administrativo, hemeroteca, videoteca y extensión cultural. En la Tabla 4 se presenta el número de recursos en términos de espacios físicos, recursos bibliográficos en físico y en soporte electrónico.

Tabla 4. Recursos bibliográficos disponibles en el DIE

Recursos Bibliográficos	
Bibliotecas centrales	3
Bibliotecas de sede	3
Centro de documentación	1
Títulos en material físico	259.516
Recursos electrónicos-bases de datos por suscripción	54

Aunado a esto, cada uno de los sistemas bibliotecarios cuenta con direcciones web propias, donde se oferta e informa de todos sus servicios a la comunidad académica, estas direcciones se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Sistemas de Bibliotecas del DIE

Direcciones electrónicas de los sistemas de Bibliotecas del DIE	
Sede	Dirección electrónica
Universidad Pedagógica Nacional	http://www.pedagogica.edu.co/biblioteca/
Universidad Distrital Francisco José de Caldas	http://sistemadebibliotecas.udistrital.edu.co/
Universidad del Valle	http://biblioteca.univalle.edu.co/

4.2.3 Gestión administrativa y financiera del DIE

Las Universidades del Convenio cuentan con estrategias de financiación reglamentadas que responden a la estructura orgánica, financiera y administrativa de cada Institución, lo cual, garantiza la viabilidad financiera del DIE y su proyección. La programación y ejecución del presupuesto de inversión y de funcionamiento del DIE responde tanto a la reglamentación de las Universidades como al plan de acción del programa, que a su vez, es una herramienta que representa el consolidado de la proyección de las metas académico-administrativas, de visibilidad, pertinencia y reconocimiento del Doctorado Interinstitucional en Educación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2014). El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagógica política. *Nómadas*, (41), 45–61.
- Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Revista Educación y Ciudad*, (25), 11–24.
- Ávila, R. (2001). *La cultura, modos de comprensión e investigación*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Blázquez, G. (2012). Los actos escolares como escenas de la vida escolar. En *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar* (pp. 151–262). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila; IDES.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Bustamante, G. (2010). *La escuela: paraíso de los lugares comunes*. México D.F., México: Instituto Politécnico Nacional.
- Calderón, D. (Ed.). (2014). Referentes curriculares con incorporación de tecnologías para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad (2da.). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado a partir de <https://goo.gl/FAhzdB>
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. (A. Méndez & S. Méndez, Eds.). Chiapas, México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Doctorado Interinstitucional en Educación. (2011). Documento de Renovación de registro calificado del DIE. Recuperado a partir de <https://goo.gl/QVy64H>
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía, ensayos y controversias*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación–Universidad Pedagógica Nacional.
- Dussel, I. (2007). Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente. Instituto de Formación Docente. Recuperado a partir de <https://goo.gl/5bUPV4>
- Echeverri, J. (2011). *Contribución a la formación de un campo conceptual de la pedagogía en Colombia* (Doctoral). Universidad del Valle, Cali, Valle del Cauca.
- Eco, H. (1988). *Signo*. Barcelona, España: Labor.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.) (2da ed.). México D.F., México: Siglo XXI Editores. Recuperado a partir de <https://goo.gl/eFzjW4>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giroux, H. (2000). Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the Crisis of Culture. *Cultural Studies*, 14(2), 341–360. <https://doi.org/10.1080/095023800334913>
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Guevara, C. (2013). *La formación como fundamento espiritual y camino histórico*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hederich, C., & Camargo, A. (1999). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.
- Jaeger, W. (1980). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. Roces, Trad.). México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción* (2da.). Madrid, España: Morata.
- Lucio, R. (1992). La construcción del saber y del saber hacer. *Educación y Pedagogía*, (8–9), 38–56.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.

- Martín-Barbero, J. (2002). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá, Colombia: CAB.
- Martínez, A. (2015). Governed and/or schooled. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 51(1–2), 221–233. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.997761>
- Martínez, A., & Orozco, J. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. *Educación y Pedagogía*, 22(58), 105–109.
- Martínez, Alberto. (2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En O. Zuluaga (Ed.), *Pedagogía y epistemología* (1ra ed., pp. 185–214). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio. Recuperado a partir de <https://goo.gl/1H7Rin>
- McLaren, P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J., & Castro, M. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Colombia: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Mosquera, C. J. (2003). *Consideraciones en torno a la formación de profesores de ciencias desde una perspectiva constructivista, en formación de profesores en América Latina*. Bogotá, Colombia: Antropos.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Parsons, T. (1964). *The social system*. New York, UE: Mcmillan Publishing Co.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y Epistemología*. Barcelona, España: Ariel.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. (A. Dillon, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Ruiz, A. (2013). Acerca del campo teórico de la educación. En *Conferencias, Cátedra Doctoral Educación y pedagogía* (pp. 67–90). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie* (Vols. 1–2). Paris, France: Editions du Seuil.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, France: PUR.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Morata.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró, España: Davinci Continental.
- Vargas, G. (2013). Carne e individuación. La deconstrucción fenomenológica del patriarcalismo. En *Conferencias, Cátedra Doctoral Educación y pedagogía* (Vol. 29). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado a partir de <https://goo.gl/Kxha1H>
- Vasco, C. (2011). *Formación y educación, pedagogía y currículo* (Vol. 1). Bogotá, Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía. Recuperado a partir de <https://goo.gl/SBsahi>
- Vigotsky, L. (1982). *Obras Escogidas* (Vols. 1–3). Moscú, Rusia: Pedagogúika.
- Zambrano, A. (2003). Las teorías pedagógicas, los modelos pedagógicos, los modelos disciplinares y los modelos didácticos en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. En A. Zambrano (Ed.), *Educación y Formación del Pensamiento Científico*. (pp. 21–45). Cali, Valle del Cauca: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación–UPN-UNIVALLE.
- Zambrano, A. (Ed.). (2007). *Estudios en educación. Enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en Barranquilla*. Barranquilla, Colombia: Fundación Promigas.
- Zambrano, A. (Ed.). (2014). *Estatuto epistemológico de la investigación en educación en ciencias periodo 2000-2011*. Cali, Valle del Cauca: Universidad del Valle.
- Zambrano, A. (2015). Epistemology, history, curriculum and worldview in science teaching. The relationship between social science knowledge and knowledge of natural science. University College London Institute of Education.

