



Universidad
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

**DOCUMENTO MARCO
PARA RENOVACIÓN DEL REGISTRO CALIFICADO**

Bogotá, Diciembre de 2011

UNIVERSIDAD DEL VALLE

Dr. Iván Enrique Ramos Calderón, Rector

UNIVERSIDAD DISTRITAL Francisco José de Caldas

Dr. Inocencio Bahamón, Rector

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Dr. Juan Carlos Orozco Cruz, Rector

Directora Nacional
Margie N. Jessup C., Ph.D.

Directores de Sede

Dr. Eric Rodríguez Woroniuk

Universidad del Valle

Dra. Adela Molina Andrade

Universidad Distrital Francisco
José de Caldas

Dra. Rosalba Pulido de Castellanos

Universidad Pedagógica
Nacional

COMISIÓN REDACTORA:

Margie Nohemy Jessup Cáceres

Ph.D en Biología
U. Estatal de Kiev T.G Scheuchenko
Ukrania, URSS

Rosalba Pulido de Castellanos

Doctora en Educación
Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia

Germán Vargas Guillén

Doctor en Educación
Universidad Pedagógica Nacional,
Colombia

COMITÉS DE AUTOEVALUACIÓN

Universidad del Valle

Dr. Eric Rodríguez Woroniuk, Director

Dr. Alfonso Claret Zambrano, profesor Énfasis Educación en Ciencias

Dr. Humberto Quiceno, profesor Énfasis Historia de las Educación, Pedagogía y Educación Comparada

Dr. Luis Cornelio Recalde, profesor Énfasis Enseñanza de las Matemáticas

Dr. Gilbert Caviedes Quintero, profesional Subdirección Académica

Mg. Daniel Campo, Estudiante

Vanessa Carmona, Monitora Subdirección Académica

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Dra. Adela Molina Andrade Directora, Profesora Énfasis Educación en Ciencias

Dra. Bárbara García Sánchez, Profesora Énfasis Historia de la Educación, Pedagogía y Educación comparada

Dra. Olga Lucía León Corredor, Profesora Énfasis en Educación Matemática

Dra. Fernando Forero Londoño, Estudiante Énfasis en Historia

Mg. Rosa Inés Pedreros Martínez, Estudiante Énfasis Educación en Ciencias

Nelson Hernán González Santana, Funcionario – asistente soporte técnico

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos, Egresada Énfasis Lenguaje y Educación

Mg. Mario Montoya Castillo, Estudiante Énfasis Lenguaje y Educación

Mg. Oscar

Universidad Pedagógica Nacional

Ph. D. Margie N. Jessup, profesora Énfasis Educación en Ciencias y Directora Nacional del Programa.

Dra. Rosalba Pulido de Castellanos, Directora de sede y profesora Énfasis de Educación en Ciencias

Dr. Alberto Calderón, profesor Énfasis de Educación en Ciencias

Dr. Fidel Antonio Cárdenas, profesor Énfasis de Educación en Ciencias

Dr. Gerardo Andrés Perafán, profesor Énfasis de Educación en Ciencias y Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

Dr. Germán Vargas Guillén, profesor Énfasis de Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

Mg. Rosa Angélica Benítez, Oficina Aseguramiento de la Calidad

Paula Andrea Machuca, asistente

Personal de apoyo:

Aleida Rodríguez Tuta - Asistente Técnica

Claudia Tabares - Secretaria

Jennifer León Acosta - Asistente Académica

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
ANTECEDENTES	11
DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	14
MISIÓN	16
VISIÓN	16
CARACTERÍSTICAS	16
JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA	20
ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTO EN EL CAMPO Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA	22
OBJETIVOS DEL DIE	27
Generales	27
Específicos	29
LA INTERINSTITUCIONALIDAD	30
LA INTERINSTITUCIONALIDAD COMO POLÍTICA: UN MODELO DE ENTRAMADO	30
IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERINSTITUCIONALIDAD	34
RELACION CON EL SECTOR EXTERNO, IMPACTO NACIONAL Y REGIONAL DEL DIE	42
BENEFICIOS ACADÉMICOS Y SOCIALES QUE REPORTA Y PROYECTA EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN	46
ASPECTOS CURRICULARES	50
LA GLOBALIZACIÓN COMO CONTEXTO	50
EL PROGRAMA COMO ÁMBITO CULTURAL	53
EL PROGRAMA COMO ÁMBITO PLURAL	54
ÉTICA ACADÉMICA	55
IDENTIDADES: PERSONAL, COLECTIVA, CULTURAL	56
AUTONOMÍA	56
HISTORICIDAD Y NOVEDAD	58
PLURALIDAD Y DIVERSIDAD	60
CONFIANZA	62
RESPONSABILIDAD COMPARTIDA	64
EL LENGUAJE FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN	64
CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA DEFINICIÓN DEL DIE	64

EDUCACIÓN _____	65
DISTINCIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN _____	69
PEDAGOGÍA _____	69
LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN ____	71
ENSEÑANZA _____	71
DIDÁCTICA _____	72
APRENDIZAJE _____	73
MAESTRO _____	74
ESCUELA _____	75
MODELO PEDAGÓGICO DEL DIE _____	76
DEL FUNDAMENTO _____	76
DEL MODELO _____	77
DE LOS NIVELES, ACTORES E INTERACCIONES _____	79
LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN: _____	79
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN _____	82
LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN _____	82
EL CONCEPTO DE ÉNFASIS _____	84
LAS PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN _____	85
LOS EXÁMENES DE CANDIDATURA _____	86
LA PROFICIENCIA EN SEGUNDA LENGUA _____	86
LOS SEMINARIOS _____	86
LA TESIS DOCTORAL Y SU DISERTACIÓN. _____	88
DE LOS ENFOQUES TEÓRICOS DISCIPLINARIOS, LOS SABERES Y EL CIEPD _____	89
ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES POR CRÉDITOS ACADÉMICOS ____	90
DESCRIPCIÓN DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN TEÓRICO- METODOLÓGICA _____	95
INVESTIGACIÓN, EFI _____	95
EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, EFEP _____	95
ÉNFASIS, EFE _____	96
LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN ____	97
SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES _____	98
CONVOCATORIA _____	98
REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN _____	98

REQUISITOS DE ADMISIÓN _____	98
TRANSFERENCIAS _____	99
REQUISITOS PARA LA CANDIDATURA AL TÍTULO DE DOCTOR _____	100
REQUISITOS DE GRADO _____	100
TITULACIÓN _____	101
PERSONAL ACADÉMICO _____	103
INVESTIGACIÓN _____	109
PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN _____	109
DE CARÁCTER INTERINSTITUCIONAL _____	110
DE CARÁCTER INSTITUCIONAL _____	111
CON FINANCIACIÓN EXTERNA _____	111
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN _____	112
MEDIOS EDUCATIVOS _____	118
INFRAESTRUCTURA FISICA _____	119
ORGANIZACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA Y DE FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA _____	120
ÓRGANOS DE DIRECCIÓN DEL PROGRAMA _____	120
CONSEJO DE RECTORES _____	120
DIRECCIÓN NACIONAL _____	121
CONSEJO ACADÉMICO INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN – CAIDE _____	122
CONSEJO ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN – CADE. ____	122
DIRECTOR DE SEDE _____	123
ESTRUCTURA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL _____	124
AUTOEVALUACION _____	128
EGRESADOS _____	133
PERFIL DE ACTUACIÓN DE LOS EGRESADOS _____	133
CAMPOS DE DESEMPEÑO _____	133
BIENESTAR UNIVERSITARIO _____	135
RECURSOS FINANCIEROS _____	137
BIBLIOGRAFÍA _____	142

PRESENTACIÓN

El DIE es un Programa que viene contribuyendo, en primer lugar, a elevar la tasa de docentes con doctorado en Colombia. No sobra recordar que la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, desde hace dos décadas, propuso como meta para el desarrollo científico en el país la formación de 36.000 doctores, que aún está lejos de alcanzar. En segundo lugar, porque un Doctorado concentrado en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica, crea mejores condiciones para consolidar los equipos de investigación con trayectoria reconocida, así como para recoger el acumulado más importante en educación, pedagogía, didáctica durante los últimos 30 años. Y, por último, como ya se planteó, porque en este caso, las tres universidades participantes crearon un camino de posibilidad y lo han recorrido para realizar una sinergia interinstitucional, que promueve el desarrollo de la comunidad académica en educación.

Por otro lado, es evidente que este Doctorado contribuye a mejorar cualitativamente la calificación de los profesores universitarios, coadyuva al fortalecimiento y consolidación de una cultura de universidad investigativa y de la función pública de la universidad, así como a la configuración de un pensamiento diverso y complejo, con sello humanístico.

En este documento marco del programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (DIE), se consignan elementos de su organización, consolidación y desarrollo. Así, en él se contienen algunos correspondientes a la primera versión, desarrollada por las Universidades Pedagógica Nacional, Valle y de Antioquia en calidad de oferentes activas, y de las Universidades Industrial de Santander y Nacional, en calidad de usuarias. Sin embargo, se centra en la actualización del documento del programa presentado en 2004 por las Universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional con base en sus desarrollos actuales, que recibió registro calificado mediante resolución número 6440 del Ministerio de Educación Nacional el 29 de diciembre de 2005.

Esta versión de documento marco del Programa se estructura partiendo de la normatividad nacional vigente (Decreto No. 1295 de 2010 y complementarios) para este nivel de formación avanzada; en ella se revelan sus desarrollos desde el inicio de su ejecución en agosto de 2006 hasta la fecha. Estas realizaciones obedecen al esfuerzo mancomunado que con base en el respectivo convenio han venido desarrollando las tres universidades, cuyos esfuerzos han traído como resultado transformaciones, propuestas y proyecciones, tanto en el campo nacional como internacional.

En el consolidado se presentan los resultados de trabajo de un Programa comprometido con la producción de conocimiento, la configuración de un proyecto educativo en el País y el desarrollo nacional, producto de una

trayectoria de unos 15 años en sus dos versiones y de más de cinco en su desarrollo más reciente, conservando su naturaleza interinstitucional como base de su ejecución, en un diseño que constituye una de las alternativas nacionales para la configuración y desarrollo de programas de formación postgraduada, según los estándares internacionales de calidad.

ANTECEDENTES

Como se planteaba en el documento marco en 2004, en el plano interinstitucional, los antecedentes de esta propuesta de Programa de Doctorado en Educación se pueden referenciar tanto en la experiencia de participación de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, como en la participación de la Universidad Distrital en el Programa Interinstitucional de Doctorado en Ciencias de la Educación – RUDECOLOMBIA.

Así, para el caso de la primera, en 1993 se firmó la última versión del convenio Interinstitucional 139/93, mediante el cual las universidades Pedagógica Nacional, Valle, Antioquia, Industrial de Santander y Nacional, se comprometían a desarrollar el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación aprobado posteriormente por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 1991 de mayo 16 de 1996. Para la segunda, se firmó un convenio interinstitucional el 4 de junio de 1996 y mediante Resolución 2333 del 3 de julio de 1998, el Ministerio de Educación Nacional, autorizó el Programa Interinstitucional de Doctorado en Ciencias de la Educación, propuesto por las Universidades Distrital, Cauca, de Cartagena, Caldas, Nariño, Tolima, Tecnológica de Pereira y Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Posteriormente, con base en el convenio específico N° 507 del 9 de julio de 2004 para la cooperación académica interinstitucional entre las Universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional, tendiente a la creación y desarrollo del actual programa, éste se gestó durante 2004 y obtuvo su registro calificado mediante Resolución N°6440 del Ministerio de Educación Nacional, el 29 de Diciembre de 2005, retomando así un trabajo académico interinstitucional sobre la experiencia anterior, para contribuir a la formación doctoral en el país.

Actualmente, el convenio inicial entre las tres universidades fue ratificado y actualizado con base en recomendaciones dadas durante la visita para otorgamiento del registro, así como también en la experiencia correspondiente al desarrollo de este programa; es el Convenio N° 009 del 1° de Febrero de 2010 (Anexo 1 – Convenio de Cooperación Interinstitucional entre las Universidades Pedagógica Nacional, del Valle y Distrital Francisco José de Caldas para el Desarrollo del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación N° 009 de 2010).

Es necesario reconocer que las alianzas interinstitucionales entre las universidades del convenio, que dieron origen a la organización y puesta en marcha de una estrategia de formación doctoral uniendo sus fortalezas a fin de contar con un programa de formación doctoral de un nivel

correspondiente a los estándares internacionales, en ese momento fue visionaria, 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 dichos 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 a nivel regional: es claro que en el mundo actual, caracterizado por la globalización de la economía y con la educación como servicio formando parte del Acuerdo Mundial sobre Servicios de la Organización Mundial del Comercio y tratados internacionales de libre comercio, una institución en nuestros países difícilmente tiene la capacidad de desarrollar por sí misma doctorados de tal calidad, particularmente en el ámbito educativo.

En desarrollo de esa tendencia, también es importante mencionar, la participación del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación – DIE- en la organización de programas internacionales e interinstitucionales a nivel latinoamericano, así como también en diferente tipo de convocatorias de investigación y proyección social en el plano nacional e internacional.

Es claro que el desarrollo del Programa se ha enmarcado en las posibilidades que paulatinamente se han ido configurando en el país; en relación con ello es importante señalar, que no obstante algunos esfuerzos realizados en Colombia para generar condiciones que hagan viable la asociación y cooperación interinstitucional tendiente a la formación de talento y humano y el desarrollo de investigación científica, tales como:

- La expedición de los Decretos 393 y 591 de 1991 para el logro de tales propósitos;
- La creación de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, así como la de la Misión para la Modernización de la Universidad Pública, con el objeto de responder a la urgente necesidad de mejorar cualitativamente la educación en todos los niveles.
- La creación del Sistema de Universidades Estatales –SUE- a partir de la Ley 30 de Educación Superior de 1991, mediante el cual se promueve explícitamente la realización de programas conjuntos y el intercambio de estudiantes y docentes entre las universidades del Estado;
- El establecimiento del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología mediante el Decreto 585 de 1991, con miras a favorecer el desarrollo de las actividades científicas colombianas;
- La transformación del Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” – Colciencias en el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias, mediante la Ley 1286 de 2009;
- La reciente aprobación del acto legislativo N° 05 del 18 de Julio de 2011, mediante el cual se constituye el Sistema General de Regalías, se

modifican los artículos N^{os}. 360 y 361 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones sobre el régimen de regalías y compensaciones, que en el nuevo artículo constitucional N° 361 destina un porcentaje equivalente al 10% de dichos ingresos para el Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación,

aún persisten algunas de las limitaciones observadas en el desarrollo de las experiencias de formación doctoral en educación, referidas a situaciones de tipo legal, financiero, administrativo de recursos y de gestión, así como de voluntad política de parte de algunas instituciones comprometidas, dada su concepción, organización y funcionamiento así como los modos de acceder a recursos. Teniendo en cuenta las razones de contexto actual, expuestas anteriormente, es necesario contribuir a superar dichas limitaciones, dado el lugar que ocupa Colombia en 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.

No obstante las limitaciones expuestas, el desarrollo de este programa de doctorado ha ido en avance, situándose como referencia en el ámbito regional, con participación de pares académicos de diferentes latitudes en sus diversos procesos.

DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Origen del programa	FUNCIONAMIENTO
Instituciones sede de funcionamiento	Universidad del Valle
	Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”
	Universidad Pedagógica Nacional
Nombre	Doctorado Interinstitucional en Educación
Código SNIES	51867
Título que otorga	Doctor en Educación
Ubicación del programa	Bogotá D.C.
Municipios	Cali
Departamentos	(C/marca) – Valle del Cauca (Colombia)
Metodología	Presencial
Área de conocimiento principal	Ciencias de la Educación
Núcleo de Conocimiento	Educación
Registro Calificado	Resolución 6440 del 29 de diciembre de 2005 (Anexo N° 2)
Nivel Académico	Educación Superior
Nivel de Formación	Doctorado
Norma interna de creación	Universidad del Valle: Resolución 058 del 17 de septiembre de 2002*
	Universidad Distrital-UDFJC: Acuerdo 07 del 29 octubre de 2004*
	Universidad Pedagógica Nacional: Acuerdo 032 del 23 de julio de 2004*
Instancia que expide la norma	Consejo Superior de cada Universidad
Duración promedio del programa	De 3 a 5 años
Periodicidad de la admisión	Anual, de conformidad con los cupos ofrecidos por los grupos de investigación para los respectivos énfasis.
Direcciones	Universidad del Valle Instituto de Educación y Pedagogía, Sede Meléndez Edificio 388, oficina 207 Cali – Valle del Cauca Teléfono 3393296–3212364 Correo: doctoeduca@univalle.edu.co

	<p>Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Avenida Ciudad de Quito, No. 63-85 P3 Bogotá, D. C. Teléfono: 3238400 Ext. 6334, 6330; Fax 6600866 Correo: dciencia@udistrital.edu.co</p> <p>Universidad Pedagógica Nacional Av. Calle 127 No. 11-20 Teléfonos: 2580432/0447 Bogotá D. C. Correo: doctorado@pedagogica.edu.co</p>
Fecha de inicio del Programa	Agosto de 2006
Número de Créditos Académicos	81
Número de estudiantes primer periodo	81
Valor matrícula al iniciar	7.5 salarios mínimos legales vigentes/período
El programa está adscrito a	UPN - Vicerrectoría Académica
	Universidad del Valle: Instituto de Educación y Pedagogía
Condición de calidad	Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Facultad de Ciencias y Educación
	Registro Calificado

*** Ver documentos institucionales**

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; 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.

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.

CARACTERÍSTICAS

El Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación –DIE-, ofrecido por las Universidades Pedagógica Nacional, del Valle y Distrital Francisco José de Caldas, representa la consolidación de un trabajo colegiado y coordinado de académicos de las tres universidades, quienes desde hace varios años han venido contribuyendo a la organización de posibilidades de formación doctoral en Colombia, con el objeto de aportar a la configuración de un pensamiento educativo colectivo para el país, así como a la generación y reconfiguración de políticas públicas en educación, con base en un trabajo mancomunado basado en estrategias de cooperación interinstitucional.

El DIE fue constituido mediante el convenio de Cooperación Interinstitucional N° 507/04 del 19 de julio de 2004 entre las Universidad Pedagógica Nacional, del Valle y Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Cali-Valle, Colombia y recibió registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional mediante la resolución Número 6440 del 29 de diciembre de 2005, por un término de siete (7) años, con sedes en Cali y

Bogotá. La modalidad es presencial y el título que se otorga es de Doctor en Educación. El convenio correspondiente fue ratificado y actualizado en el N°009 del 1° de Febrero de 2010 (Anexo N° 1).

Con este programa se busca responder al esfuerzo en que está empeñado el país por fortalecer y consolidar su capacidad científica y tecnológica y por contribuir al desarrollo económico y social del conocimiento a partir del cambio de relación de los colombianos con el mismo, de la generación de nuevos conocimientos en educación en diversos campos y en la gestión de dichos conocimientos para lograr su uso social en los ámbitos de pertinencia, promoviendo y facilitando nuevas oportunidades de información, apropiación y producción de conocimientos, a través del fomento y la consolidación de una cultura de la investigación. De igual manera, este proyecto se relaciona estrechamente con el Programa Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación en Educación del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación – Colciencias (Ley 1286 de 2009), que de acuerdo con el alcance del Decreto 585 del 26 de febrero de 1991 forma parte del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTI- (Decreto 585/91 Art.5°).

En el Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación que dio origen al actual, se señalaba 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. Ello demandaba la formación de investigadores en educación con un gran desarrollo intelectual, hecho que ha sido el sello del programa desde su iniciación hasta la fecha. En este sentido, el Doctorado Interinstitucional en Educación ha venido adelantando actividades de investigación que a través de sus diferentes ámbitos de pertinencia han contribuido a logros de altos niveles de calidad en una tendencia de excelencia académica creciente, en la formación científica de investigadores para el campo educativo.

De igual manera, a través de las actividades del programa se ha venido organizando la ejecución de programas de investigación de alta dimensión educativa y social, que contribuyen 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.

Por otra parte, en el actual Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación, se está realizando un nuevo plan estratégico, hecho que ha demandado la realización de “un diagnóstico sobre la comunidad científica, sus capacidades, su producción, sus tendencias de investigación, programas de maestría y doctorado en educación, lineamientos de política y demás elementos que permitan realizar un balance entre las capacidades que se tienen y las demandas que se presentan al campo de la educación y la pedagogía. Lo anterior ha llevado a formular nuevas líneas temáticas en educación, así como a continuar fortaleciendo algunas o redimensionándolas”¹. Dentro de las líneas actualmente en estudio están:

- Educación y cognición
- Lenguaje y formación
- Educación en Salud
- Educación en ciencias naturales y sociales
- Educación Matemática
- Teorías, modelos y prácticas pedagógicas
- Educación, cultura y desarrollo

Al estudiar con detenimiento no sólo la denominación sino el contenido de dichas líneas, es posible constatar que la organización de grupos, líneas programas, proyectos de investigación y énfasis del DIE, diseñada en 2004 y llevada a la práctica desde 2006 gracias a la trayectoria y la capacidad instalada en materia de investigación en las tres universidades, fue pertinente y prospectiva, pues las líneas en discusión en el Programa Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación han surgido con base en los desarrollos investigativos a nivel nacional y son coincidentes con varios puntos de la organización del DIE en esta materia. Actualmente es posible evidenciar, que en el programa se llevan a cabo investigaciones tanto de doctorandos como de doctores, que sin duda contribuyen y contribuirán con sus productos a la consolidación y proyección del Programa Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación en Educación, razón por la cual el DIE es estratégico para contribuir a la producción de conocimiento e innovación en el campo educativo.

¹http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/programa-nacional-de-estudios-cient-ficos-de-la-educaci-n-0

Dada la naturaleza interinstitucional y cooperativa del DIE, en su desarrollo dentro del marco jurídico colombiano ha venido aportando a la conformación de una red nacional e internacional de investigadores en educación, con el objeto de contribuir a la consolidación de la comunidad académica en el campo y al fortalecimiento de capacidades investigativas en educación, a fin de coadyuvar en la búsqueda de soluciones a problemas nacionales socialmente relevantes en el ámbito de la educación; así mismo, en conjunto con otros programas y redes en el orden regional, identificar problemas sus países con base en el conocimiento producido como resultado de dichas investigaciones.

Subsecuentemente, de manera paulatina se ha ido generando una nueva cultura académica, que además de contribuir a la transformación cualitativa de otros niveles educativos del Sistema en múltiples dimensiones, ha favorecido la incursión en problemas educativos de relevancia nacional e internacional, la dinamización de relaciones entre proyectos, líneas y grupos de investigación que anteriormente funcionaban relativamente aislados, e incluso entre programas doctorales nacionales en educación, como ha sido el trabajo con ellos y el aporte producido tanto en la organización del Segundo plan nacional decenal de educación de Colombia (Anexo 3 - Contribución de los Doctorados Nacionales en Educación y Afines al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015) como a la Conferencia Regional de Educación Superior –CRES- de 2008, preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación Superior (Anexo 4 – Declaración de los Directores de de Doctorados Nacionales en Educación a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 2008; la participación con otros doctorados regionales en la organización y puesta en marcha del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (Anexo 5 – Documento marco Programa Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente), así como la organización y coordinación de una red de doctorados tendiente a la generación de un doctorado latinoamericano en educación con énfasis en integración bajo el auspicio del Convenio Andrés Bello, entre otros (Anexo 6 - Ambiente de Formación Postgraduada; 7 - Ambiente de formación posgraduada, centrado en la integración con sello CAB - una experiencia de trabajo colaborativo).

JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

Como producto de la globalización y del impulso hacia las sociedades del conocimiento, en las últimas décadas se han producido grandes transformaciones cuantitativas y cualitativas en la educación en Colombia, que deben ser pensadas en el conjunto de procesos propios de la modernización social, económica y cultural, que a su vez, han contribuido a desencadenar otros que presuponen el desarrollo de las fuerzas productivas, físicas e intelectuales, la movilización de nuevos recursos y la puesta de la ciencia, la tecnología, la innovación y los saberes de diferentes órdenes, al servicio de un nuevo tipo de sociedad.

Uno de los efectos más importantes de la modernización de las estructuras educativas ha sido la masificación del sistema correspondiente, con sus procesos de expansión, diversificación y diferenciación educativa. Estos procesos han permitido, al menos parcialmente, conformar una cultura científica y generar formas modernas de investigación, correlativas con la diversificación de la producción intelectual en las diferentes disciplinas y profesiones, que han dado lugar al surgimiento de nuevas categorías de intelectuales profesionalizados. En ese sentido los desarrollos del DIE han retomado esas tendencias fomentando la investigación en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica para aportar al desarrollo del conocimiento científico y tecnológico (ASCÚN, 2010).

De igual manera, tales procesos han contribuido a redefinir el concepto de investigación en educación, racionalizar las prácticas investigativas y formular políticas de investigación inherentes a los procedimientos de configuración y consolidación de lo que se ha denominado, "Campo intelectual de la Educación" (Díaz, 1993). Este campo está orientado tanto hacia la construcción o reconstrucción de una teoría social de la educación que involucra las complejidades de diferentes posiciones disciplinarias, como también a la comprensión, interpretación y formulación de alternativas educativas, que demandan otros discursos y prácticas pedagógicas dentro del marco de nuevas formas de relación social con la modernidad. En particular las prácticas pedagógicas en la actualidad pueden ser apoyadas y transformadas por las nuevas tecnologías electrónicas; si bien dichas tecnologías a través de los ambientes virtuales de aprendizaje no tienen valor pedagógico implícito alguno (Martin, 2009), se presentan como escenarios propios para el desarrollo de investigaciones orientadas a proveerles tal sentido.

De este modo, la investigación educativa se ha convertido en una necesidad fundamental para el desarrollo del país. La dimensión social de sus proyectos no sólo debe 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 debe 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.

Por tanto el DIE, con el propósito fundamental de formar investigadores de alta calidad en el campo de la educación, viene contribuyendo original y significativamente a su avance, en coherencia con las tendencias nacionales e internacionales de desarrollo en este campo. En consecuencia, la visión del programa busca su reconocimiento nacional e internacional, gracias a su contribución como escuela de pensamiento que lidera la consolidación de las comunidades investigativas, la producción de conocimiento de alto nivel en el campo de la educación, las pedagogías y las didácticas como fundamento para el ejercicio de la autonomía, la autodeterminación y la transformación social.

A su vez, el doctorado es un espacio cultural en donde se sitúa una pluralidad de discursos que responden a los grandes interrogantes de la educación, comenzando por aquellos que articulan la comprensión sobre su propia naturaleza, un tema en el cual ha sido preciso instalar la duda y generar el debate. Esto ha implicado una actitud dispuesta a disolver el presupuesto de que la naturaleza de la educación es un asunto claro y distinto, para asumir que por el contrario se halla en permanente dilucidación, sin que exista aún consenso al respecto. Así, el DIE reflexiona en su quehacer sobre la inquietante paradoja de que el campo intelectual de la educación usa y abusa de esta categoría, sin cuestionarse su significado o suponiendo, como ya se dijo, que para todos es el mismo, situando dicha reflexión en el centro de los debates en el campo, cual es uno de sus propósitos.

Partiendo de lo anterior, el DIE se ha constituido en un espacio de trabajo investigativo que consolida y articula proyectos de investigación con una formación científica, rigurosa y sistemática de sus doctorandos, en la perspectiva del fortalecimiento de la capacidad científica e investigativa del país y de la transformación de las unidades académicas que tienen como objeto de estudio la educación, con el concurso y la presencia de los saberes que puedan aportar otras disciplinas, tendencia en la cual se prevé su desarrollo en los próximos años, para contribuir de esta manera a la consolidación de las capacidades nacionales en el campo. Desde este punto de vista, el DIE como un ámbito de preocupaciones científicas y tecnológicas en la educación y en la cultura, guarda concordancia con el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología e Innovación en Educación, en las perspectivas del Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación, Colciencias. De hecho, una gran parte de los grupos y proyectos de las tres universidades que constituyen el programa cuentan con el apoyo y el reconocimiento de este Sistema.

Por otra parte, dado que el DIE tiene como fundamento de sus acciones la investigación, a la cual tributa el desarrollo de otros aspectos académicos del programa, cuenta con un modelo que hace viable su concepción en la práctica.

ESTADO ACTUAL DE CONOCIMIENTO EN EL CAMPO Y PERTINENCIA DEL PROGRAMA

Tradicionalmente, la investigación educativa y la formación doctoral en nuestro país han fluido por caminos paralelos. La primera se ha venido abriendo camino desde hace más de tres décadas y presenta numerosos indicadores de producción en forma de ensayos, artículos e informes de investigación, muchos de ellos publicados en libros, revistas y diversos materiales de formación que han trascendido los límites de la geografía nacional, y que nos han merecido una posición destacada en el desarrollo del campo intelectual de la educación en América Latina.

En sus orígenes, la formación doctoral obedeció más a un propósito de nuestras universidades que a un plan de gobierno gracias a la necesidad de cualificar profesores universitarios de alto nivel, con un bagaje de conocimientos, destrezas y prácticas académicas que sólo se pueden cultivar en un ambiente de formación doctoral. Su proceso de institucionalización, sin embargo, ha estado atravesado por un conjunto de fuerzas y de lógicas en unos contextos de ausencia de cultura doctoral en ellas y el país, que han impedido comprender lo que significa un programa doctoral en una universidad y han determinado históricamente una clara tendencia de la formación post-graduada en Colombia orientada hacia las especializaciones profesionales más que hacia las maestrías y doctorados. En datos presentados por Jaramillo (2009), correspondientes a la distribución de graduados de programas de postgrado en Colombia según niveles de formación para el período comprendido entre 1960 y 2004, el 88.3% corresponde a especializaciones, el 11.1% a maestrías y sólo el 0.1% a estudiantes graduados de doctorado. Al parecer, esta tendencia se mantiene durante el período 2002-2005, dado que según el mismo autor las especializaciones constituyen el 91.1%, las maestrías el 7.8% y los doctorados nacionales tan sólo el 0.2%. Por otra parte, en el documento borrador "Situación Actual de los Doctorados en Colombia: Análisis de Indicadores que tipifican características importantes". Consejo Nacional de Acreditación –CNA- Ministerio de Educación Nacional, (marzo de 2008), se registra cómo entre 2001 y 2007 el número de doctores graduados de programas de Ciencias de la Educación era tan sólo de 11.

A partir de los datos anteriores se pone en evidencia cómo las lógicas mencionadas previamente se expresan en la subvaloración de la investigación y de la formación doctoral, en la sobrevaloración de la función

profesional, en la sobreabundancia de regulaciones, exigencias y requisitos de orientación eminentemente administrativista y, en algunos casos, en la ausencia o deficiencia de voluntad política para abrirle espacio a este tipo de programas, o cuando se trazan estas políticas, éstas no son consistentes con las necesidades y desafíos de formación en este nivel (Jaramillo Salazar, 2009). Sólo en los últimos años se han consolidado esfuerzos, que han resultado insuficientes ante la situación ya expuesta.

De otra parte, el Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA-, en su informe “Educación Superior en Iberoamérica” (Bruner, Ferrada, & Eds., 2011) plantea, que los sistemas de educación terciaria en Iberoamérica también han recibido el impacto y desafíos de los procesos de globalización y de los fenómenos de internacionalización que en la actualidad inciden en el desarrollo de conocimiento avanzado.

Dentro de las múltiples iniciativas que se han desarrollado con miras a fomentar el desarrollo de un espacio iberoamericano de ES, cabe destacar en este informe el capítulo E, La formación de capital humano avanzado, cuyo propósito es desarrollar una comparación internacional en la que se presentan reportes de los países iberoamericanos y de cinco países de diferentes regiones del mundo: Australia, Reino Unido, Canadá y la República de Corea, como naciones del grupo de alto ingreso, y Estonia, como un país de ingreso medio y alta competitividad.

Los especialistas que participaron en este informe por Colombia fueron Luis Enrique Orozco Silva, Alberto Roa y Luis Carlos Castillo. Es una fuente de información de importancia en la medida en que a partir de dicho informe, es posible establecer análisis sobre las características de los desarrollos alcanzados en la región, poner en discusión lo relacionado con la necesidad de impulsar y fortalecer la formación doctoral en ella, y sobre todo, tender a la consolidación de redes de instituciones comprometidas con la formación y la investigación del más alto nivel.

En este informe se destaca para el caso colombiano que *“aun cuando la matrícula en el posgrado se incrementó en el lapso 2005-2010 llegando a un 46%, este nivel es relativamente bajo sobre todo en el ámbito doctoral, si se compara con otros países de la región”* ((Bruner, Ferrada, & Eds., 2011, pág. 87).

De igual manera se destaca, que en materia de niveles de formación de los docentes no ha habido una modificación importante en el nivel doctoral, pues en el 2005 había 4.4% del total en doctorados y en el 2010, el porcentaje del total es de 4.8% ((Bruner, Ferrada, & Eds., 2011, pág. 88):

“No obstante el bajo porcentaje, hay una creciente presión por profesionalizar la carrera académica –incluyendo como exigencia de acceso a ella el estar en posesión del grado de doctor –según

reportan los informes nacionales de Argentina, México y Colombia, entre otros” (Bruner, Ferrada, & Eds., 2011, pág. 216).

Para afrontar el reto de vincular el desarrollo nacional los avances en los campos científico y tecnológico, es preciso contar con una infraestructura y personal formado con capacidad de realizar investigación del más alto nivel. Para ello, de acuerdo con Hernán Jaramillo Salazar (Jaramillo Salazar, 2009), en el plano político se consideró implementar una doble estrategia: por un lado apoyar la formación doctoral en el exterior de manera que se fomentara la vinculación a redes de conocimiento y la interacción con la comunidad científica internacional, y la segunda, complementaria a la anterior, consistió en la puesta en marcha de programas de formación doctoral en el país, con el fin de superar el déficit de doctores incorporados activamente a las comunidades de su campo.

De manera especial es preocupante dicha insuficiencia frente a las necesidades del país, debido a lo reducido de la formación doctoral actual si se compara con los niveles reales en otros países de América Latina, por no establecer comparación con otros desarrollados, que tienen en la formación doctoral su mayor fortaleza en términos de producción de conocimiento en todos los órdenes como base de la innovación, la reducción de la pobreza y un desarrollo social con sostenibilidad. Así, en concordancia con los planteamientos de González (González, 2009), a excepción de Brasil que tiene un mayor desarrollo en educación superior –ES-, nuestros países en términos generales son débiles en cuanto a la formación doctoral y de posgrado.

Por ello, en el informe SNIES 2009 se constata, que a junio de ese año en Colombia sólo existían 77 programas de doctorado, dentro de los cuales los de doctorado en educación ocupan menos del 1%. Así mismo, en el documento “Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado” del Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Nacional de Acreditación (2009) se indica, que:

“En los últimos diez años Colombia se ha quedado rezagada en la formación a nivel doctoral. Mientras que en Colombia se están formando alrededor de 100 doctores por año, el nivel de formación anual en Chile es de 500, en México es de más de 1000 y en Brasil más de 11.000. Inclusive, si se controla por el tamaño de la población, el número de doctores que se gradúan por millón de habitantes en Colombia es significativamente menor que el de estos y otros países iberoamericanos. La distancia con los países desarrollados es aún mayor”. Se reitera, que dentro de esos 100, están incluidos los doctores en educación.

Por otra parte, a la falta de cultura doctoral en Colombia, así como de políticas públicas contextuales y consistentes con los retos y necesidades

de formación de este nivel en el país, se unen múltiples problemáticas relacionadas con dicha formación, tales como la carencia de: apoyo serio y sostenible para el desarrollo de doctorados en Colombia; de becas o préstamos con posibilidad de condonación; de financiación de la investigación en la debida proporción; de inversión para contribuir a la consolidación de grupos de investigación, para su conversión en grupos maduros, o para financiar tesis doctorales; la baja calidad de gran cantidad de programas de maestría existentes, por nombrar sólo algunas de tales problemáticas.

En su conjunto, todo lo anterior contribuye a que a pesar del reconocimiento de los referentes internacionales por parte del Ministerio de Educación Nacional y del Consejo Nacional de Acreditación (2009), así como de las características de la universidad del siglo XXI y del lugar que ocupan los doctorados en la producción de conocimiento en la sociedad o economía del conocimiento, como base para el desarrollo económico y social con sostenibilidad, los programas de doctorado y las instituciones que los desarrollan naveguen en ese mar de dificultades para su consolidación y desarrollo con niveles de calidad internacional.

Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que en las actuales condiciones de inserción en el mundo globalizado, así como de suscripción de un número creciente de tratados de libre comercio por parte de Colombia, la ES de nuestro país se verá en un futuro muy próximo en la necesidad de entrar a competir con ofertas foráneas prácticamente en todas las áreas del conocimiento, gracias a la política de inclusión de la ES en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios por parte de la Organización Mundial de Comercio, dada su consideración como tal; naturalmente, el nivel de doctorado no escapa a esta situación. Por tanto, existe una necesidad inmanente al desarrollo nacional con base en la producción doctoral, que consiste en superar y revertir la tendencia tradicional de exportar sólo materias primas sin valor agregado, así como deformar para la transferencia de conocimientos y tecnologías de países del llamado primer mundo, frecuentemente desarrolladas con base en recursos de países como el nuestro incluyendo el recurso humano, mediante la producción de conocimiento científico y tecnológico patentable, transferible y con características que permitan su uso social para la innovación, todo ello basado en las capacidades nacionales producto de la formación posgraduada, especialmente de doctorado. Como es apenas natural, los doctorados en educación comparten esta realidad y exigencia.

De otra parte, desde hace aproximadamente una década ha venido emergiendo en América Latina una tendencia hacia la configuración de un espacio común en educación y cultura para la región, en el marco del que sea posible auscultar entre otras, necesidades educativas para contribuir a resolver problemas regionales comunes entre países, con base en el conocimiento producido en sus programas de formación avanzada y

especialmente de doctorado. Esta tendencia concita la voluntad política de instituciones y países que cuentan con dichos programas, a fin de consolidar alternativas de formación regional en este nivel y en el ámbito educativo, de carácter interinstitucional, en una lógica de integración y en clave latinoamericana, a fin de propiciar la configuración de sus propias agendas de desarrollo y su ejecución con autonomía, favoreciendo una “circulación de cerebros” que contribuya además a minimizar el impacto de la pérdida de nuestros especialistas e investigadores y que a su vez, favorezca la consolidación de una comunidad regional de doctores en educación.

Por ello, aún sin tener en cuenta la variable numérica en términos de necesidad de formación de doctores en educación en el país y la región, resulta de una pertinencia indiscutible continuar desarrollando este programa; por ello, es en el anterior contexto que el DIE ha venido actuando en la consolidación de redes y organización de nuevas alternativas de formación doctoral en educación, tanto en el país como en América Latina.

Teniendo en cuenta lo anterior así como las características del programa, es posible definir varios rasgos que le imprimen un sello distintivo; dentro de ellos, es posible destacar:

- A la concepción, organización y ejecución de programa, le subyace un pensamiento complejo. Ello se expresa en el carácter interinstitucional del programa, en su organización académica, administrativa y de gestión, así como en su dinámica de funcionamiento.
- Su carácter interinstitucional, está dado por la cooperación entre tres universidades públicas, de orden nacional, regional y distrital respectivamente. A su vez, el carácter interinstitucional ha tenido alcance a otros niveles en lo internacional.
- El Programa formativo se centra en la investigación, con base en Grupos de Investigación ya constituidos. Estos grupos cuentan con un acumulado importante de experiencia investigativa y formación de posgrados en problemas complejos de la educación. De esta manera incluye diversos campos de la investigación educativa, como los siguientes: campos transversales como la filosofía y su enseñanza; la historia de la educación y de la pedagogía; las relaciones educación, cultura y sociedad con formación; la investigación como la cualificación de educadores; campos específicos de la psicología cognitiva; la enseñanza de las ciencias naturales; la enseñanza de las ciencias sociales; la educación matemática; el lenguaje y educación, entre otros.
- El programa se ubica en dos grandes ciudades del país: Bogotá y Cali.
- Uno de sus grandes logros radica en provocar una sinergia interinstitucional que contribuye a fortalecer la constitución de la

comunidad académica que trabaja en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica.

- A diferencia de otros programas, su estructura curricular está fundamentada en una concepción de apertura y flexibilidad, que permite el desarrollo permanente del programa en consonancia con las condiciones permanentemente cambiantes y fronteras en el campo.

Como producto de lo anterior, la perspectiva de desarrollo del programa se basa en una relación interinstitucional no sólo de carácter nacional, sino internacional. Se espera que con el desarrollo paulatino de condiciones adecuadas en todos los órdenes, se pueda alcanzar un mayor impacto a nivel nacional y continuar participando en la generación y desarrollo de alternativas de formación doctoral en educación, en la región latinoamericana.

A partir de lo expuesto anteriormente de manera sucinta, en relación con el estado actual y la problemática existentes en este campo, a continuación se presentan los objetivos centrales del DIE.

OBJETIVOS DEL DIE

Los principios propuestos en la misión del DIE se enmarcan en la cooperación y el diálogo sur-sur que lo caracterizan y fundan la autonomía de los sujetos y las naciones para su autodeterminación en la producción de conocimiento del más alto nivel; en conjunto con la visión, son coherentes con los proyectos educativos institucionales, las misiones y visiones de las universidades del convenio. Por ello, 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:

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 analizar y construir propuestas educativas, pedagógicas y didácticas originales y coherentes con las necesidades de transformación y desarrollo socioeducativo del país y de otros de América latina.
- Aportar a la consolidación de una escuela del más alto 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 trans- e interdisciplinarios en materia educativa, que integren a diferentes universidades del país y de América Latina.

Específicos

- Contribuir a la formación doctoral con niveles de excelencia académica creciente, así como a la profundización y cualificación de dicha formación en diferentes áreas del campo educativo, brindando condiciones y oportunidades para su desarrollo y la consolidación de comunidades académicas e investigativas, para la calidad de la investigación y la construcción de propuestas educativas, pedagógicas y didácticas originales y coherentes con las necesidades de desarrollo nacional y regional, realizando las actividades de producción y socialización del conocimiento que para ello se requiera.
- Coadyuvar en el aseguramiento de la producción de conocimientos, saberes, y la emergencia de métodos y enfoques de investigación viables, en los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica, mediante el desarrollo de investigación original en el campo y las reflexiones correspondientes.
- 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, con el objeto de optimizar el desarrollo y participación de talento humano, así como de sus recursos materiales y tecnológicos.
- Contribuir al desarrollo académico de docentes y estudiantes del programa mediante la movilidad interinstitucional correspondiente; de igual manera, el compartir espacios de formación teórico-metodológica, de investigación y de otras actividades de proyección del programa, además del intercambio de información documental y bibliográfica, de textos y otros materiales educativos, así como el uso compartido de bibliotecas, centros de documentación, redes de información y sistemas de interconexión, serán una base fundamental de dicho desarrollo.
- Coadyuvar a la actualización y formación permanente de los profesores del DIE, facilitando hacia el mismo las pasantías e intercambios de pares nacionales e internacionales que el Programa demanda para su desarrollo.
- Apoyar la actualización y difusión de productos de investigación de profesores y doctorandos pertenecientes al DIE, mediante su participación en congresos, coloquios, simposios y otros eventos científicos y académicos, tanto nacionales como en el exterior, así como en la publicación de dichos productos en las posibilidades que para ello organice el programa.

- Liderar procesos institucionales de comprensión, interpretación y transformación de la cultura educativa del país, aportando propuestas educativas, pedagógicas, didácticas y de política pública, que tiendan a ofrecer soluciones viables a los problemas educativos nacionales.

LA INTERINSTITUCIONALIDAD

El concepto de interinstitucionalidad hace referencia a la interacción de instituciones comprometidas en torno a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos; consiste en la integración de diversos desarrollos particulares, a veces contradictorios y otras complementarios, que le permiten al país entrar en el mundo de la “competencia” en la producción del conocimiento global. Así, la interinstitucionalidad, como proyecto inacabado y por tanto en permanente construcción, constituye una alternativa relacional frente a los modelos de organización, gestión y desarrollo que históricamente han devenido centrados en sí mismos y por lo tanto aislados.

En relación con lo anterior, es importante presentar la concepción de interinstitucionalidad que se ha asumido en el programa; por ello, a continuación se dan a conocer los elementos básicos de dicha concepción:

LA INTERINSTITUCIONALIDAD COMO POLÍTICA: UN MODELO DE ENTRAMADO

En este programa, la interinstitucionalidad se asume como política organizacional a partir de un modelo de entramado (Subirats, 1989; Salazar, 1995), que implica la presencia (construcción) de una red de intereses, instituciones y estructuras, conectadas a partir de una serie de interacciones producidas en el marco de acuerdos regulatorios. El entramado o política o programa en red (Policy Network) permite asumir, que las instituciones no buscan exclusivamente su inserción en un mercado competido: también involucra una racionalidad diferente a la búsqueda de eficiencia a través de la competencia. En dicho marco, las instituciones se redimensionan como estructuras abiertas e interconectadas, que operan a través de vínculos con otras organizaciones y actores, hecho que se hace viable a partir de las redes Inter organizacionales. En este caso educativo, a la vez que se busca un cierto posicionamiento mediante la oferta de programas de alta calidad, se pretende que gracias a la dinámica de interacciones se contribuya a fortalecer las institucionales, a consolidar procesos y a brindar una mejor oferta de servicios a la población. Como lo señala José Joaquín Brüner,

“se debe trascender de un modelo de educación introvertido, de transmisión analógica, renuente a la diversificación y flexibilización que considera a cada institución de forma aislada, a una perspectiva que asuma la importancia de las redes, de los contextos de competencia y de las necesidades de cooperación” (Brunner, 1995).

La implementación de un programa mediante el modelo de entramado como alternativa de gestión de programas académicos, requiere asumir tres imperativos (Rein&Rabinovitz, 1993):

- Por una parte, *un imperativo legal*, esto es, el cumplimiento de las exigencias normativas. La legislación se convierte en el referente de todos los actores que hacen parte del proceso de implementación y funcionamiento del programa, una base normativa precisa y sustentada en un apoyo político-jurídico.
- Por otra parte, *un imperativo racional*, en términos de coherencia en los principios orientadores del programa, sus fundamentos y objetivos, así como de su viabilidad respecto a la disponibilidad de recursos tecnológicos, de acervos documentales, de infraestructura, de profesor e investigadores consolidados. No se trata de sumar debilidades, de estructurar programas a partir de capacidades limitadas de una o varias universidades, en cuyo caso los esfuerzos debieran orientarse a fortalecer los programas de pregrado. Por el contrario, se trata de aunar fortalezas en instituciones que se asumen como complementarias, en tal sentido el reconocimiento de las tradiciones académicas y de la capacidad organizacional de cada institución es fundamental. La interinstitucionalidad es posible sólo con la presencia de universidades con un alto grado de desarrollo y con comunidades académicas relativamente consolidadas.
- En tercer lugar un *imperativo consensual*, en tanto que asume como preocupación central el acuerdo entre los actores que entran en interacción respecto a objetivos, medios y procedimientos. Todos los componentes involucrados en la acción interinstitucional se someten a los criterios de los actores.

Tomando como punto de partida la perspectiva del entramado y los imperativos que ésta involucra, surge la cuestión respecto a cuáles pueden ser considerados como principios de la interinstitucionalidad. Inicialmente podemos considerar seis fundamentos:

- *La comunidad de objetivos.* La acción conjunta de diversas instituciones se propicia a partir de la existencia de una naturaleza común en torno a sus objetivos. En el caso de las instituciones universitarias, el común denominador está dado por los propósitos

científicos, culturales y académicos. La universidad constituye el espacio privilegiado para la producción, apropiación y socialización del conocimiento en todas sus expresiones, aunque existen diversidad y especificidades en sus características. A partir de los elementos comunes, es posible construir el entramado orientado hacia la producción de conocimiento y el desarrollo intelectual, moral y material de la sociedad.

- *Los intereses compartidos y la existencia de tradiciones académicas en el campo o subcampos objeto de interacción.* La comunidad de objetivos tiene un carácter general; los intereses compartidos encuentran concreción en campos y subcampos de concurrencia de las instituciones. La implementación de programas interinstitucionales en educación, presupone la existencia de un campo de estudio compartido en el cual las universidades involucradas cuentan con tradición, docentes investigadores, proyectos, programas de investigación, publicaciones y, a la luz de los últimos requisitos de las instituciones rectoras de la producción de ciencia y tecnología, la presencia de grupos de investigación reconocidos por sus contribuciones al campo específico.
- La cooperación. A partir de las fortalezas de las universidades y en contraste con una posición de instituciones en competencia y rivalidad, la cooperación entre universidades implica la existencia de vínculos y responsabilidades formalmente establecidas, la responsabilidad recíproca y el trabajo conjunto en proyectos de investigación, en docencia, en la realización de eventos académicos, en la circulación de profesores, en pasantías de los estudiantes y en publicaciones conjuntas².

² La cooperación no siempre implica interinstitucionalidad. Algunos doctorados funcionan con el apoyo de profesores visitantes o de programas doctorales existentes en otras universidades que apoyan algunos seminarios de énfasis o genéricos. En otros programas se incluyen también pasantías en universidades que hacen parte de convenios internacionales. En ambos casos los intercambios de docentes y las visitas de estudiantes tienen como eje la formación de los doctorandos, sin que existan, necesariamente, proyectos conjuntos de investigación ni proyectos editoriales compartidos.

³ Este fundamento de la interinstitucionalidad se diferencia de aquellos programas en los cuales los convenios se originan en las debilidades de universidades que buscan “sumar” recursos con otras universidades bajo la tutela de una universidad nacional y los programas de doctorado se articulan bajo un “modelo tutelar”. Se considera que las universidades, actuando cada una por su lado, no cuentan con los recursos humanos, ni tecnológicos ni con la infraestructura para implementar programas de doctorado y se recurre a la conjunción de esfuerzos bajo la orientación de una universidad con gran tradición.

- *La complementariedad.* A partir de la comunidad de objetivos y los intereses compartidos, entre las universidades se posibilita la combinación de experiencias, de recursos profesionales, de acervos bibliográficos y de hemeroteca, tecnológicos y de archivos, a partir de los cuales se posibilite realizar acciones conjuntas en programas alternos de formación de doctores³. La complementariedad expresa la combinación de los recursos distribuidos entre las instituciones en interacción, de tal forma que si bien una de ellas podría implementar y ejecutar un programa doctoral, de forma conjunta no obstante se propician mejores condiciones con mayores posibilidades de desarrollo exitoso.
- *La coordinación e integración.* Lo interinstitucional, en tanto que involucra una diversidad de actores, en este caso universidades, implica acciones conjuntas, toma de decisiones, enunciación e implementación de políticas, para lo cual se requieren procesos y espacios de coordinación. La perspectiva de entramado está relacionada con la existencia de espacios colegiados para la toma de decisiones, con participación de representantes de todas las instituciones vinculadas.
- *La coherencia.* Implica dos niveles: por una parte, entre lo prescrito (lo establecido normativamente) y el funcionamiento real de todas las actividades del programa, es decir, su ajuste a los propósitos iniciales, a los procesos, procedimientos y normativas acordadas y por otra, entre la naturaleza del programa (su orientación a la formación de investigadores y a la realización de investigaciones en el campo o subcampos específicos) y los desarrollos que éste alcance.

IMPLEMENTACIÓN DE LA INTERINSTITUCIONALIDAD

En este programa de doctorado la interinstitucionalidad se viene implementando a través de procesos de investigación, formación y proyección social, que involucran a las instituciones en interacción, 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 áreas, énfasis o especialidades que se han implementado y que se implementen a futuro, son el producto de la presencia de este tipo de grupos, condición necesaria para que existan. La Interinstitucionalidad posibilita la interacción mediante la concreción en grupos de los cuales hacen parte investigadores de las universidades involucradas en los programas y otros investigadores nacionales e internacionales (Anexo8 - Énfasis y Grupos de Investigación del DIE).
- *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, obras colectivas de las áreas de trabajo y otras como boletines y documentos de trabajo, que dan cuenta de la actividad de investigación y producción de profesores, estudiantes e investigadores invitados. En cada una de ellas se reconoce la pertenencia al programa y recientemente, ha sido aprobada la colección de publicaciones del programa con las series que dan cuenta de su actividad académica e investigativa (Anexos 9 – Extracto Acta N° 5 Consejo de Rectores; Anexo 10 – Estructura Colección de Publicaciones del Doctorado).
- *La movilidad de profesores.* Los distintos énfasis estructurados en las sedes del programa, cuentan con la posibilidad de ser apoyados por los profesores de todas las universidades involucradas en el desarrollo del mismo; esto implica que en las asignaciones de responsabilidades académicas en su propia universidad se contemplen aquellas que debe realizar por fuera de la propia institución y que el profesor salga además en comisión para el desarrollo de dichas actividades (Anexo 11 – Extracto del Acta No. 3 – Consejo de Rectores). Esto apunta a la figura del profesor adjunto, quien desarrolla sus labores en dos universidades a través de su participación en la realización de seminarios en otras sedes, proyectos de investigación que se nutren del contacto con diversos espacios académicos y otros. De igual forma,

aunando esfuerzos y recursos se han dado mejores condiciones para contar con investigadores de otros países, que han apoyado una o más áreas en las diferentes sedes alternas, como se puede evidenciar en cada una de las sedes (Anexo 12 – Contrato N° 549 de 2007; Anexo 13 – Contrato N° 210 de 2008; Anexo 14 – Carta de Invitación 2010EE1185 UPN; Ver planes de movilidad en cada sede)

- *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. Las pasantías han sido y seguirán siendo consideradas un apoyo importante en la fase de realización de las tesis y por tanto, forman parte integral de las actividades académicas en la formación de doctores (ver información en cada una de las sedes), al tiempo que constituyen uno de los varios elementos importantes de flexibilización en la aplicación y desarrollo de la estructura curricular del programa, especialmente en el ámbito de la investigación.
- *El intercambio de bases de datos e información.* Los acervos bibliográficos y de hemerotecas de las universidades agrupadas en el programa, han estado y deben seguir estando disponibles para profesores y estudiantes del doctorado, de igual forma que las bases de datos con que cuentan sus bibliotecas y centros de investigación. Así, se han diseñado procesos para favorecer la apropiación de metodologías para el uso de dichos recursos entre sedes (ver información en cada una de las sedes)
- *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 (Ejemplos: "Primer Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología" (Anexo 15 – Tríptico del I Congreso Nacional de Investigación en Ciencias y Tecnología), del 22 al 24 de Junio de 2009 y el "Seminario Taller Internacionalización del Currículo", organizado por el Nodo Bogotá de la Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior, RCI, de ASCUN, los días 26 y 27 de Agosto de 2009).
- *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. En el mismo sentido, 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 (Anexos 16 – Carta de invitación Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010; 17 - Carta de invitación Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010; 18 – Carta de invitación, Universidad de Burgos)

De lo anterior es posible inferir, que en nuestra perspectiva, la interinstitucionalidad involucra tres dimensiones: i) Como escenario para la producción, circulación y validación de conocimiento; ii) Como perspectiva de comprensión del pensamiento educativo y, iii) Como política organizacional. En consecuencia, en desarrollo de tales dimensiones y desde sus orígenes, la interinstitucionalidad ha sido asumida en este el programa como una forma de alianza y desarrollo de opciones en las maneras de producir, validar y gestionar conocimiento, para dar solución a problemas en el terreno educativo, pedagógico y didáctico con un alto nivel de exigencia metodológica en la resolución de problemas que la comunidad de especialistas y la sociedad reclaman. De igual manera, ha sido asumida como una coyuntura para asociarse y de este modo responder a los retos históricos de las universidades públicas.

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. Por tanto, se trata no sólo de sumar esfuerzos entre ellas para cumplir con unos estándares básicos de calidad en la producción de conocimiento a nivel doctoral, sino ante todo, de lograr una combinación de diversas potencialidades y de escenarios epistemológicamente distintos, para enfrentar situaciones que difícilmente podrían ser resueltas con una mirada y estrategia únicas.

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, además de la formulación de nuevos proyectos y programas

según sea el caso. Actualmente, una gran ventaja de este programa es el número de grupos que soportan sus énfasis, su actividad y su dinámica de relaciones (27). Se busca entonces, participar en la solución de complejos problemas de la sociedad y pertinentes al campo educativo que a su vez requieren también soluciones complejas, a través de la cooperación de diversos agentes, disciplinas y énfasis temáticos -entre otros-, cuya respuesta demanda considerar múltiples aspectos y variadas disciplinas y enfoques, a partir de los cuales sea posible proponer diversidad de soluciones desde múltiples visiones de mundo.

Es usual considerar que el escenario de la interinstitucionalidad en ES se entiende prioritariamente por la participación simultánea de diversas universidades en la construcción y solución de un problema educativo; no obstante, la acción del DIE permite evidenciar que también es posible plantearse un escenario de cooperación para construir el pensamiento educativo de un país o de una sociedad en un proceso a largo plazo, con objetivos comunes de investigación, campos organizativos de pensamiento y temáticas comunes, en las cuales pueden participar las instituciones desde sus propias áreas o grupos de trabajo en forma particular, articulándose desde un comienzo con la meta a largo plazo, propuesta inicialmente como derrotero general para todas las instituciones educativas involucradas. Esta concepción y práctica interinstitucional durante el desarrollo del programa, han abierto nuevas posibilidades de cooperación en los planos nacional e internacional, que trascienden el convenio inicial. Así, en el plano nacional desde el DIE se lideró la posibilidad de trabajo interinstitucional, tanto entre su red como con la de Rudecolombia, el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, el Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Manizales-CINDE), Universidad Industrial de Santander, Instituto Nacional Superior de Pedagogía (UPN), ASCOFADE y Colciencias, para trabajar de manera cooperada en las discusiones y recomendaciones del segundo plan nacional decenal de educación (Anexo 3) y la preparación de la Conferencia Regional de Educación Superior –CRES- (Cartagena 2008), preparatoria de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 (Anexo 4 -). En 2010, ya con el programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Santo Tomás, se participó en el Foro Nacional Aprendiendo con el Bicentenario, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en un panel de doctorados en Educación. (Ver Anexo N° 19). Actualmente se halla en preparación una nueva convocatoria a los actuales doctorados nacionales en educación y otras organizaciones relacionadas con el campo, a fin de contribuir en las deliberaciones tendientes a la organización de una nueva propuesta de reforma de la Ley 30 de Educación Superior. De igual manera, en seminarios correspondientes a espacios de formación en énfasis, han participado estudiantes del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (Anexo 20 – Solicitud de Información Académica), o se ha contado con la participación de docentes de otros doctorados en el desarrollo de algunos seminarios (Anexo 21 – Carta de invitación y cumplido Dr. Albán)

En el plano internacional, a partir de 2007 desde el DIE se ha venido trabajando activamente en la región latinoamericana para contribuir a consolidar redes tendientes a la formulación de programas regionales de doctorado en educación o afines, especialmente si en estos últimos la educación juega un papel preponderante. De dichos esfuerzos, vale la pena destacar el Programa Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión docente, organizado bajo el amparo del convenio de cooperación académica interinstitucional, de carácter internacional, suscrito por 14 universidades e instituciones de la región, con 5 sedes (1 por país) para desarrollarlo, cuyo funcionamiento inició en 2010 en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y en 2012 iniciará labores en Chile, Colombia, México y Venezuela (Anexo 5- Documento marco Programa Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente), cuya idea nació en el seno de la red KIPUS (OREALC-UNESCO), constituida por universidades pedagógicas de la región; se cuenta con el apoyo del Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de UNESCO.

De la misma manera, a partir del mismo año se trabajó activamente desde el DIE con el Convenio Andrés Bello, para la organización y puesta en marcha de un doctorado con énfasis en integración latinoamericana (Anexo 6 - Ambiente de Formación Postgraduada), con base en una red de 5 universidades latinoamericanas, a partir de los desarrollos consolidados de doctorado en dichas universidades. Ellas son: Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Universidad Andina Simón Bolívar (del Parlamento Andino – sede Quito), Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Marta Abreu de las Villas e Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño –IPLAC- de la Habana, Cuba (Anexo 7 - Ambiente de formación postgraduada, centrado en la integración con sello CAB - una experiencia de trabajo colaborativo). En este caso, está aprobado el documento marco de formación posgraduada para todos los países del Convenio, de autoría de la dirección nacional del DIE, así como una caracterización de programas de soporte que amparen y contribuyan a desarrollar una propuesta de formación doctoral con énfasis en integración latinoamericana, cuya organización interinstitucional como programa se halla a la espera de las decisiones que tome el Ministerio de Educación de Colombia en lo relacionado con las actividades del Convenio.

Es importante tener en cuenta, que los dos programas de doctorado latinoamericano han sido organizados para ser desarrollados en el marco de los programas de doctorado nacionales, sin afectar su esencia ni condiciones de ninguna índole, como un esfuerzo de contribuir a la configuración de un espacio común en educación y cultura para la región, cuyo espíritu es en rasgos esenciales el que ha animado la concepción y desarrollo del DIE en todas sus etapas, es decir, unir fortalezas para generar programas a partir de los cuales sea posible identificar oportunidades de

desarrollo investigativo, circulación de conocimientos y talento humano en favor del desarrollo regional, a partir del conocimiento producido en el marco de dichos doctorados.

De igual manera es necesario destacar, que en el primer caso el DIE tiene participación en el Consejo Académico Internacional del Programa en cabeza de la Universidad Pedagógica Nacional (Anexo 22- Carta de invitación a reunión 2011); en el segundo, la coordinación de la red de las 5 universidades se halla también bajo la responsabilidad de esa sede del DIE. Vale la pena destacar que este tipo de dinámica académica tiene valores agregados, como es la posibilidad de llevar a cabo actividades propias del programa en universidades que no forman parte directa de este convenio, pero que trabajan en red con este doctorado; es el caso de la realización de pasantía por parte de una de las estudiantes del DIE en una universidad de la red del Convenio Andrés Bello, en la que además, han realizado pasantía profesores; a su vez profesores de dichos programas han participado en eventos de diferente índole organizados por el DIE.

Acerca de estos desarrollos ha sido informado el Ministerio de Educación Nacional a través del Viceministerio de Educación Superior y de la Dirección de Calidad de la Educación Superior. Actualmente se inician trámites tendientes a consultar con dicho Ministerio, el texto de la certificación que en el caso del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, ya en funcionamiento, será entregada adjunta al diploma que otorga el DIE, a los doctores que se hayan formado en dicha perspectiva, con el objeto de iniciar trámites internos en las instancias del DIE y de las instituciones sede, previo a su iniciación en Colombia en 2012. De manera inicial, se prevé la participación en el desarrollo de dicho programa en las tres sedes, según su capacidad instalada, desde su iniciación en nuestro país.

De otra parte, el DIE tiene la posibilidad de disminuir o adherir nuevos socios en el convenio para el desarrollo del programa, así como también implementarlo en condiciones tales como tiempo compartido, desarrollo total o parcial (de énfasis por ejemplo) en convenio con otras instituciones o programas nacionales o extranjero, en la modalidad de doble titulación o desarrollo interinstitucional. Para ello, se debe contar con la aprobación de todos los representantes legales del actual convenio, CADE y CAIDE, e informar de ello al Ministerio de Educación Nacional. No obstante lo anterior, la perspectiva en que se ha venido dinamizando el programa es la de su consolidación paulatina y desarrollo de estas posibilidades, a partir de dicha consolidación.

De igual manera, en desarrollo de esta tendencia interinstitucional de trabajo internacional, se realizó el VI seminario Nacional y 1° Internacional de investigación en educación y pedagogía (Anexo 23 – Memorias del evento); actualmente se está organizando el VIII Congreso Nacional y III Internacional

de Investigación en Educación y Pedagogía y formación docente, por parte del DIE, el Centro de Investigaciones de la UPN y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que involucra su doctorado. A dicho convenio se ha unido la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México para tal fin. (Anexo 24 – Convenios para realización del VIII Congreso Nacional y III Internacional de investigación en educación y pedagogía y formación docente). Es de anotar que no sólo en eventos de este tipo sino en las diferentes actividades en las que participan de manera permanente doctores y doctorandos, además de pares internacionales, se trabaja desde la comprensión que se ha ido logrando del pensamiento educativo nacional, basada en los resultados de reflexiones e investigaciones realizadas en el marco del programa.

Así mismo, existen múltiples ejemplos desde cualquiera de las sedes del programa, para evidenciar ese carácter interinstitucional y de internacionalización del mismo (Anexo 25 – video en youtube – I encuentro internacional de doctorados de tiempo compartido; extracto de informe de gestión 2008 <http://www.youtube.com/watch?v=2ChRQ7VrO9A>), que van desde la organización y ejecución de proyectos de investigación comunes como se evidenciará en la sección correspondiente, hasta la participación en publicaciones y eventos de proyección social conjuntos, como argumento en favor de la puesta en práctica de las tres dimensiones mencionadas que caracterizan la concepción y proyección de interinstitucionalidad del DIE, así como el desarrollo riguroso de los principios previamente presentados.

Sin desconocer que históricamente se han realizado esfuerzos colectivos en las facultades de educación en diversos aspectos, con fines y propósitos particulares, tales como: encuentros de reestructuración académica, encuentros sobre prácticas pedagógicas, encuentros sobre práctica docente y muchos otros, es necesario poner en evidencia que existen pocos registros como el que aquí se desarrolla, de contar con organizaciones que abordan el desarrollo colectivo del pensamiento educativo con el propósito de formar educadores e investigadores en diferentes áreas complejas de investigación en educación, dentro de las cuales están: educación en ciencias, filosofía y enseñanza de la filosofía, historia de la educación, pedagogía y educación comparada, educación matemática, educación en lenguas, análisis de la relación educación, cultura y sociedad, que como ya ha sido expuesto, tienen alcance y posibilidades de desarrollo internacional. Como corolario de lo anterior, está la asociación conformada por varias facultades de educación, con el fin de constituir una organización para elaborar pensamiento educativo, lo cual, es una señal de fortaleza y no de debilidad. En tal sentido, la unificación de intereses académicos comunes entre varias instituciones educativas del país para formar profesionales investigadores en el campo intelectual de la educación, la pedagogía y la didáctica, es una decisión que significa capacidad y credibilidad para hacerlo con competencia y calidad en beneficio del país.

Como evidencia de lo anterior, en diferentes apartados del documento se presentan diferentes modos de implementación de la interinstitucionalidad en la práctica, a través de diversas actividades propias del programa (seminarios, eventos, investigaciones, entre otros (Anexo 26 Notas de seminarios Interinstitucionales).

RELACION CON EL SECTOR EXTERNO, IMPACTO NACIONAL Y REGIONAL DEL DIE

La educación es un acontecimiento de la cultura, y como tal presenta en forma dinámica problemas que requieren atención sistemática y continua por parte de quienes la agencian, la dirigen y la estudian. En este contexto, la investigación es uno de los instrumentos más eficientes diseñados por la humanidad para resolver problemas; por lo tanto, cuando la función principal de la educación –formar personas–, se lleva a cabo con base en la investigación, hay una mayor posibilidad de tomar mejores decisiones en la cultura humana. Es por ello ésta es la actividad crucial de este programa, que posibilita su reflexión, organización, desarrollo, evaluación permanente y autorregulación a favor de su calidad.

A su vez, la educación constituye uno de los pilares fundamentales de una sociedad para su desarrollo, dado que no sólo contribuye a que los ciudadanos conozcan la historia, las identidades, las culturas de su propio país y de otras latitudes, los desarrollos científicos, culturales, tecnológicos, artísticos, sociales y culturales de la humanidad, sino también a generar pensamiento acerca de múltiples aspectos determinantes para su desarrollo personal, de las sociedades y naciones de las que forman parte, como son sus derechos, su visión y posibilidades de prospectiva, así como las proyecciones y autonomía de su país en términos políticos, económicos sociales y de desarrollo.

Por ello, el desarrollo educativo de un país y de sus ciudadanos contribuye al desarrollo personal y social en diferentes planos y debe constituirse en un derecho, en un bien social al que tienen derecho los ciudadanos de cualquier país, en contraposición a la postura hegemónica propia de la globalización de la economía, que la ha constituido en un bien internacional de comercio.

Tal es la postura que han desarrollado los países de América Latina, misma que fue materializada en los posicionamientos y recomendaciones contenidos en la declaración que el trabajo realizado entre los doctorados DIE, RUDECOLOMBIA, de la Universidad de Antioquia y Colciencias, aportó a la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena en 2008, preparatoria para la Conferencia Mundial de Educación Superior del mismo año, en cuyas declaraciones final también se recogen dichas posturas y recomendaciones.

Por otra parte, es bien sabido que la formación doctoral constituye el ámbito natural de investigación y formación de alto nivel, cuyos resultados se materializan en productos de conocimiento científico en diferentes ámbitos, que sirven de base para la toma de decisiones tendientes a la innovación

para el desarrollo social y económico de los países con base en el conocimiento.

En desarrollo de dicha concepción y consideración de varios programas y países del continente, desde comienzos de la década anterior han venido trabajando en la configuración de posibilidades de formación avanzada y particularmente doctoral, en programas interinstitucionales en el orden de lo internacional, organizados alrededor de problemáticas específicas comunes a varios de ellos en la región, con el objeto de producir conocimiento que contribuya a resolverlas mediante investigaciones compartidas, comparadas, etc. Es en el ámbito de dicha cooperación, a partir de visiones y enfoques previamente expuestos, que el DIE ha venido formando parte de tales desarrollos en el nivel regional.

Otra situación que es necesario considerar en el tema de formación en programas doctorales, tiene que ver con la alta pertinencia de un doctorado en educación, no sólo por la producción de conocimiento original, por sus reflexiones en el campo y por las proyecciones que de él se derivan para la nación, sino debido a que tradicionalmente en nuestro medio, la formación de profesionales en las universidades está siendo desarrollada fundamentalmente por profesionales de las disciplinas específicas base de dicha profesión, sin preparación adecuada para el ejercicio docente, desde la premisa de que conocer la disciplina y la asignatura que se enseña es condición suficiente para enseñarla. En otras palabras, la formación profesional está a cargo de ingenieros profesores de ingeniería, médicos profesores de medicina, abogados profesores de derecho y así sucesivamente. De la misma manera, la legislación ha permitido el desarrollo de actividades de formación en la educación básica y media, por parte de profesionales de las distintas áreas de conocimiento, sin necesidad de preparación especial alguna en educación o en pedagogía.

Ello no es malo en sí mismo, pues de acuerdo con los resultados de investigaciones en educación, uno de los principales obstáculos para el cambio hacia una educación pertinente y de calidad, es el hecho de que los profesores no conozcan a profundidad la asignatura que enseñan o no estén actualizados, hecho que se esperaba no caracterizara el nivel de formación de dichos profesionales. Sin embargo, se requiere preparación adecuada para trabajar en los diferentes niveles del sistema educativo que tienen sus problemáticas propias, así como trabajar en colectivo con profesores de otras disciplinas, con el fin de superar esa visión de organización atomizada del trabajo y la educación, que responde al pensamiento analítico de predominio absoluto en programas y universidades, pero el escenario ideal es aquel en que los profesores en ejercicio tienen la posibilidad de abordar teorías, métodos, corrientes epistemológicas e investigaciones en el campo educativo para contribuir a resolver dichas problemáticas, situación que se cumple en un programa de formación doctoral en educación. Debido a situaciones como las expuestas, incluso algunas versiones de la cátedra

ICFES Agustín Nieto Caballero a partir de 2000, han estado orientadas al análisis y propuestas en materia de educación, pedagogía y didáctica con el mismo fin.

Siendo así, el doctorado en educación que se presenta para renovación de registro calificado, continúa siendo necesario en el país por las siguientes razones:

- ***Ha contribuido, y pretende seguir haciéndolo, a la creación y desarrollo de la cultura nacional e internacional.*** En efecto, la oferta del Doctorado Interinstitucional en Educación ha incorporado, al proyecto cultural y a la sociedad colombiana y latinoamericana, nuevas realidades mentales en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico. El Doctorado ha sido un espacio para la construcción de una cultura investigativa que contribuye a la constitución de un espíritu de identidad y un pensamiento crítico, capaz de detectar e interpretar las problemáticas propias de nuestro orden educativo y social. Lo anterior se aprecia en: la recepción, el uso y la asimilación internacional de las publicaciones del Doctorado, lo que a su vez se evidencia en las citas hechas en artículos y obras de impacto en la cultura educativa tanto en el ámbito nacional como en el internacional (Publicaciones del doctorado – ver producción de los grupos de investigación de cada sede); la sinergia interinstitucional, provocada por los desarrollos teóricos y metodológicos del Doctorado, que han conducido al grupo de doctores del programa a acompañar procesos internacionales de creación de nuevos doctorados en Latinoamérica como ya se ha evidenciado; la participación de doctores y doctorandos en eventos académicos nacionales e internacionales, con ponencias en las que se da a conocer, ante un amplio público de profesores e investigadores, los resultados del trabajo investigativo que llevan a cabo permanentemente los grupos que soportan el programa (Ver movilidad académica de las sedes); la matrícula de doctorandos de procedencia internacional, que realizan Tesis sobre problemáticas específicas de la educación en su país, aplicando los desarrollos teóricos y metodológicos alcanzados en el programa (Anexo 27 – Estudiante extranjera inscrita en el Programa); la matrícula de doctorandos de Universidades y otras Instituciones públicas y privadas de diferentes regiones del país, que proviniendo de áreas profesionales diversas, y con responsabilidades académicas múltiples en el sector educativo, impactan el sistema aplicando los resultados de su formación doctoral, en el quehacer institucional donde laboran. De la misma manera, estudiantes de doctorados extranjeros realizan su formación en investigación en el marco de este doctorado (Anexo 28 – contrato Adriana Parra en el proyecto COLCIENCIAS), o realizan su pasantía doctoral en el marco de grupos de investigación de este programa (Ver información de la sede UPN).

- **Genera confianza y formación social.** El doctorado ha contribuido a generar confianza y afirmación social y cultural en el país, haciendo de la investigación un fundamento en la toma de decisiones autónomas, de la comunidad académica. De esta manera, desde el programa se ha contribuido a diseñar alternativas, cambios de rumbo, formas de representar y diseñar múltiples realidades sin reducirlas a un patrón único ni a un modelo cultural hegemónico. Lo anterior se evidencia por lo menos en dos grandes aspectos: en primer lugar, la estructura del doctorado ha hecho realidad el acercamiento de puntos de vista diversos, institucionales e interinstitucionales, para abordar la compleja realidad educativa. En efecto, sectores o grupos de la academia tradicionalmente incomunicados como los de las áreas de la educación en ciencias naturales y experimentales, educación en ciencias sociales, filosofía, ciencias cognitivas y del lenguaje, entre otros, muestran hoy en el Doctorado un trabajo que ha dado lugar no sólo a una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, sino, verdaderamente compleja, para abordar los altos problemas de la educación y para darse una organización social particular para el trabajo científico en educación; en segundo lugar, este aspecto anterior, explica la emergencia de nuevos ámbitos de indagación en el campo de la educación y la pedagogía al interior del programa. Una de las mayores fortalezas hoy del programa de doctorado, es la evidencia de la emergencia de tipos diversos de indagación, y la construcción de problemáticas y objetos de investigación educativa novedosos, tales como el Conocimiento Profesional Específico de los Docentes, asociado a categorías particulares, o la transformación de perspectivas educativas, pedagógicas y didácticas a visiones diversificadas y complejas,) que se explican como un desarrollo necesario de la propuesta doctoral en marcha.

- **Contribuye al fortalecimiento de cada institución.** El doctorado representa un espacio de debate y de producción de conocimiento que impacta, también y principalmente, el ámbito institucional. Así, ha sido - en cada una de las instituciones en las que se ofrece-, un espacio para pensar colectivamente la educación pública en su naturaleza, estado actual, perspectivas alcances y limitaciones. El ofrecer un programa de doctorado en educación, ha proyectado la cultura institucional en cada Universidad, abriéndolas a nuevas experiencias de producción de conocimiento y de formación investigativa, obligándolas a repensar poco a poco su organización académica y administrativa. Así, ha sido consecuencia del doctorado, por ejemplo, la necesidad de trabajar en la construcción de Sistemas de Formación Avanzada, que permitan la articulación de los diferentes niveles de educación posgraduada, y la circulación -dentro del sistema-, del conocimiento de alto nivel que se produce en el doctorado (Ej.: Anexo 29—Acuerdo 031 de 2007 UPN; ver documentos específicos sedes) que presenta como consecuencia la oportunidad de realizar actividades académicas ofrecidas desde el DIE

con otros niveles de formación posgraduada (Anexo 30 – Oferta y listas de clase de seminarios en la UPN con estudiantes de maestría).

- *Es un espacio para la formación investigativa de alto nivel.* Si en algún ámbito el doctorado es claramente necesario, es en el de la formación al más alto nivel de la inteligencia colombiana, y en particular de la formación de un equipo potente de investigadores, o la cualificación de los ya existentes, en el campo de la educación y la pedagogía. En ese sentido, el doctorado ha representado un escenario de desarrollo y consolidación de un equipo para la investigación, a la vez que ha permitido y facilitado la cualificación de los formadores de formadores, tendencia en la cual mantendrá su desarrollo.

BENEFICIOS ACADÉMICOS Y SOCIALES QUE REPORTA Y PROYECTA EL DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La existencia en Colombia del Doctorado Interinstitucional en Educación ha ofrecido beneficios tales como:

- *Lineamientos de política al sistema educativo.* Tal como lo señala el Documento CONPES 3080 donde se explicitan las políticas nacionales de Ciencia y Tecnología para los años 2000-2002, “Colombia requiere que de manera sistemática, articulada y eficiente, el conocimiento se convierta en elemento que sirva no solamente para responder al entendimiento de la realidad y su entorno, sino también y, fundamentalmente, para que se convierta en motor de desarrollo y en factor dinamizador del cambio social”. En este sentido, el Doctorado en Educación se ha constituido en un requerimiento estratégico para el desarrollo social en conjunto, desde el cual se han definido orientaciones de política con base en trabajos de investigación realizados en distintos niveles de complejidad, como ya se ha evidenciado en el caso del II Plan Nacional Decenal de Educación y la CRES 2008.
- *La optimización de los recursos y ampliación de cobertura de la Universidad Pública en Postgrados en Educación.* En la perspectiva de generar dinámicas de mejoramiento progresivo de las condiciones y requerimientos de una academia de excelencia, en y para la formación de investigadores en educación, la Universidad Pública requiere políticas que concedan sentido a la formación de educadores en el nivel superior. La política interinstitucional que ha orientado el programa de doctorado, partió del hecho de que las universidades participantes en este Doctorado Interinstitucional en Educación contaban inicialmente con un significativo número de profesores con

doctorado en educación y un grupo de profesores investigadores de distintos campos y áreas disciplinares, interesados en aportar al desarrollo del conocimiento en el campo educativo.

- En la actualidad, en consolidación de la política, y como consecuencia del desarrollo del programa de doctorado interinstitucional, el número de grupos de investigación, de doctores y de investigadores ha crecido razonablemente, si tenemos en cuenta el corto tiempo que lleva funcionando el programa, como se puede constatar del cuadro consolidado de grupos de investigación por categoría, en nuestro programa. Por otra parte, la movilidad docente a nivel intrauniversitario (entre facultades y programas de posgrado), interinstitucional e internacional, se ha dado de manera sostenida y en un nivel, igualmente razonable, para un programa en proceso de consolidación (Ver documentos internos de autoevaluación de las sedes)
- *La construcción de conocimientos científicos en educación.* En este sentido el Doctorado ha propiciado:
 - *La consolidación de las tradiciones académicas* a través de la formación de nuevas generaciones de docentes investigadores en educación que asegura la estabilidad y proyección de la Universidad Pública en la sociedad colombiana.
 - *La ampliación de cobertura con excelencia*, del orden nacional, que consolida el Doctorado Interinstitucional en Educación como factor de desarrollo estratégico de la sociedad.
 - *La consolidación de la capacidad investigativa en educación, pedagogía y didáctica en el país.* El Doctorado Interinstitucional en Educación, sigue contando con las garantías, los avales y recursos de las universidades firmantes del convenio para su desarrollo y proyección. Es de hecho, un espacio privilegiado para la consolidación de la capacidad investigativa en educación, pedagogía y didáctica de la sociedad colombiana. A partir de los activos actuales, el Doctorado Interinstitucional en Educación proyecta mantener su desarrollo en dos grandes ámbitos complementarios:
 - *El primero*, en el ambiente académico, donde a través del mantenimiento de la convergencia entre disciplinas se sigan construyendo objetos y se dé nuevas respuesta a problemas de investigación, gestándose parte sustancial del conocimiento educativo.
 - *El segundo*, en la consolidación de la cooperación entre el ámbito académico del doctorado y el sector educativo, a través de la cual, los productos de la investigación contribuyan al

mejoramiento de las prácticas y las innovaciones educativas y coadyuven al reconocimiento de realidades, necesidades y potencialidades del sector. En este sentido mantiene relevancia el desarrollo de laboratorios y de redes, orientados por el Doctorado Interinstitucional en Educación.

- *El Fortalecimiento de las alianzas con la comunidad científica internacional.* De hecho, las tres universidades que desarrollan el Doctorado Interinstitucional en Educación, constituyen un tejido de relaciones con comunidades científicas internacionales. La cooperación que fundamenta el Programa Académico de Doctorado ha ampliado los horizontes de estas relaciones, al permitir la optimización de intercambios particulares entre las universidades. El reconocimiento del papel de las Redes Internacionales en investigación para el Doctorado Interinstitucional en Educación, ha implicado ganar posicionamiento ante las comunidades científicas, gubernamentales y agencias de financiación a nivel global
- *El Impacto nacional y regional en el sector educativo.* Se espera que el Doctorado Interinstitucional en Educación siga contribuyendo, como lo ha hecho hasta el momento, al mejoramiento de la calidad de la educación en las diversas regiones del país a través de sus productos de investigación, del mejoramiento de la calidad de sus profesores, de la divulgación de sus discusiones académicas internas y fundamentalmente de las actividades académicas e investigativas que puedan desarrollar sus egresados en los distintos niveles de la educación.
- *El fortalecimiento de los programas de formación permanente de educadores.* La formación de investigadores en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación permite contribuir a superar las dificultades y deficiencias señaladas en diversos informes sobre educación en los distintos niveles de escolaridad. El programa de Doctorado en Educación forma investigadores de alto nivel para asumir con rigor la exigencia de la vida académica activa, y dar respuesta a las necesidades investigativas en los programas de pregrado y posgrado, que forman jóvenes investigadores y maestros en ejercicio, a través de las redes y programas nacionales, tales como “Semilleros de jóvenes investigadores”, “Ondas” de COLCIENCIAS y “Expedición Pedagógica”, entre otros.
- De acuerdo con lo anterior, los profesores y doctorandos han promovido, y lo seguirán haciendo, el desarrollo de una cultura de formación permanente de educadores, para garantizar el

desarrollo de capacidades críticas y transformadoras al servicio de la educación.

- La formulación de pautas y recomendaciones de políticas investigativas y educativas al Sistema de Ciencia y Tecnología en el subsistema de Estudios Científicos en Educación. Los resultados de la investigación en el programa de Doctorado deberán constituirse en referentes para la formulación de políticas de investigación en el subsistema de estudios científicos en educación.

ASPECTOS CURRICULARES

La fundamentación teórica, práctica metodológica, estructura y organización de contenidos, componentes de las áreas o líneas de énfasis (como está configurado el currículo) plan de estudios, componentes y estrategias de flexibilización (ejm las pasantías) contenidos de la actividad académica (syllabus) organización de actividades académicas (aquí en el doctorado está constituido por: seminarios, encuentros, ponencias, teleconferencias, pasantías etc.; componentes de interdisciplinariedad, la metodología y la modalidad del programa

LA GLOBALIZACIÓN COMO CONTEXTO

La asunción de una dinámica globalizadora en los distintos ámbitos de la cultura, incluyendo por supuesto la producción académica, pone en evidencia una relación efectiva entre elementos pertenecientes a distinto tipo de dominio, en su orden: un sistema de dominación y de organización social, un modelo de gestión de recursos con base en la prevalencia de la libertad de acumulación y una estrategia de expansión y homogenización de mercados económicos y culturales. El debilitamiento del Estado-nación conlleva así el surgimiento de nuevas fronteras territoriales e inéditas formas de soberanía. Los poderes transnacionales adquieren, en esta relación, una inusitada influencia sobre la configuración de la vida social, la organización del mundo del trabajo y la capacidad de autodeterminación de los pueblos. Así, para Maristella Svampa:

“En América Latina, la entrada a un nuevo orden socio-económico implicó la conjunción de dos procesos diferentes: por un lado, la profundización de la transnacionalización de la economía; por otro, la reforma drástica del aparato estatal, que produjo el desmantelamiento del marco regulatorio del régimen anterior. Este doble proceso, que atravesó en gran medida el conjunto de los países latinoamericanos, desembocó en la institucionalización de una nueva dependencia, cuyo rasgo común sería la exacerbación del poder conferido al capital financiero, por medio de sus principales instituciones económicas. [...] Esos procesos resultaron ser más destructivos en la periferia globalizada que en los países desarrollados, en donde los dispositivos de control público y los mecanismos de regulación social suelen ser más sólidos” (Svampa, 2005, págs. 50-51).

Si, como indica Manuel Castells (2001, pág. 111), más de dos tercios de la población mundial son ajenos a los beneficios de la globalización, incluyendo un alto y creciente porcentaje de ciudadanos de los países centrales, no es ingenuo pensar que tras el modelo económico se encuentra un proyecto

político que ve la desigualdad no como un efecto indeseado, sino como la condición sobre la cual se erige y sostiene el sistema mismo.

Sin embargo, la marcada distinción entre esfera económica y esfera cultural de la globalización pone de presente la idea de que no todo se mueve en una lógica monetaria y que las interacciones entre distintas visiones de mundo, formas de vida, cosmologías y culturas porta un gran potencial en términos del ensanchamiento de las fronteras de lo humano y de nuestra comprensión de lo que somos. En este sentido, Renato Ortiz advierte que si bien las sociedades se globalizan, particularmente la economía y la técnica, la cultura se mundializa, lo que más allá de los cruces y convergencias entre estos dos procesos, indica divergencias y especificidades verdaderamente relevantes para el sujeto contemporáneo:

“La cultura mundializada no se encuentra afuera de nuestras sociedades nacionales; al contrario, forma parte de nuestra vida cotidiana, de nuestros hábitos. Sería un equívoco atribuir a este movimiento un carácter de exterioridad (por ejemplo, la americanización del mundo), como si se tratara de algo extraño a nosotros mismos. La mundialización de la cultura no es una falsa conciencia, una ideología impuesta de forma exógena; se corresponde con un proceso real, transformador del sentido de las sociedades contemporáneas. Los objetos que nos circundan –utensilios, máquinas, arquitectura– son manifestaciones de ese carácter mundial. Ellos encierran su “verdad”, al expresarla en su cotidianidad, en su rutina” (Ortiz, 1996, pág. 18).

Ulrich Beck (1998), en un intento por desplegar el complejo espectro social y político de las sociedades contemporáneas, se vale, a su vez, de una distinción entre globalismo y globalidad. El primer caso expresaría una tendencia a reducir la globalización al modelo del liberalismo económico imperante –neoliberalismo– y a las consecuencias mundiales de su adopción, mientras que el segundo término se refiere al incremento de las relaciones internacionales que viven todas las naciones, especialmente en las últimas décadas e incluye aspectos sociales, políticos, culturales, ecológicos y, por supuesto, económicos. Esta distinción apunta, entre otras cosas, a evitar las visiones catastróficas que culpan a la globalización de todos los males de la sociedad actual. Beck es optimista frente al nuevo Estado transnacional europeo y frente a las ideas de soberanía incluyente y sociedad civil global en las que basa sus apuestas. Optimismo poco extendido en el resto del mundo, especialmente en América Latina donde globalidad y globalismo no se encuentran mayormente diferenciados en la realidad de todos los días, lo cual nos plantea enormes retos, entre ellos, un proceso educativo que contribuya a saldar las iniquidades sociales, que propicie y produzca, al tiempo, conocimiento contextual, pertinente, susceptible de ser mundializado, globalizado y compartible.

La academia, especialmente los programas de formación de investigadores, se asumen como una fuerza dinámica que hace funcionar, da legitimidad o transforma los procesos de conocimiento – poder en la sociedad. La sociedad mundial y no el Estado, según Luhmann, es la que requiere mayor atención del teórico. Este giro analítico permite hablar de la sociedad en términos de un sistema funcional y no en términos de sistemas diferenciados y segmentados en Estados-naciones. Para este autor, las apelaciones al sistema internacional, se resuelven, exclusivamente, en la esfera política, mientras que sociedad transnacional se circunscribe a una red de intereses privados.

“La sociedad mundial obtiene finalmente su última e imbatible evidencia de la reorientación de la semántica del tiempo al esquema pasado/futuro y, dentro de este esquema del traslado de la orientación primaria del pasado (identidad) al futuro (contingencia). Considerando su origen y sus tradiciones, la sociedad mundial causa hoy como antes una clara impresión regionalmente diferenciada. Si, sin embargo, se pregunta por su futuro, resulta ya escasamente controversial, que la sociedad mundial debe negociar su destino en sí misma tanto en un sentido ecológico como humano, económico como técnico. La diferencia de sus sistemas funcionales interesa en vista a sus consecuencias para el futuro” (Luhmann, 1998, pág. 4).

Estas reflexiones llevan a indagar acerca de diferentes tendencias y corrientes de pensamiento en torno a la globalización, dada la posibilidad de pluralidad de pensamiento y posturas en este tema; efectivamente, a partir de dicha consulta es posible identificar gran variedad de posturas teóricas, epistemológicas y prácticas en la literatura académica sobre el proceso de globalización. Todas ellas son objeto de debate en un Programa de Doctorado, y no es de interés presentarlas aquí, ni adelantarse al debate – puesto que sobre ello versa parte de la producción que se ha venido publicando por los miembros del DIE [vid., entre otros ejemplos: (Martínez, 2004); (Vargas Guillén G. , 2010); (Ruiz, 2011)]. Sólo se pretende recordar que el conflicto de las interpretaciones (Ricoeur, 2003) expresa, en los códigos propios del quehacer académico, la posición y el interés de los diferentes actores, individuales o colectivos, en el mapa geopolítico del planeta (Sousa Santos, 2009).

Para nuestro país, la globalización puede considerarse como una oportunidad o como una amenaza según los ojos con que se lo mire. Es una oportunidad desde el punto de vista tecnológico y cultural. En lo tecnológico pone a disposición dos importantes innovaciones: el ámbito digital y en general las TIC, por medio de las cuales se tiene la posibilidad de acceder, archivar y procesar un cúmulo cada vez mayor de información; y, en particular las TIC que marcan la potencialidad de una comunicación mejor y más frecuentemente, de una construcción de redes transnacionales para

intercambiar y construir saberes, conocimientos y experiencias, y de una información rápida de lo que ocurre en el mundo (Rueda Ortiz, 2007).

En lo cultural la globalización pone a circular diferentes modos de vida y abre a la posibilidad de contrastar la identidad cultural propia con la de otros; permite una mayor conciencia de que el planeta, desde diversas culturas y concepciones, se ha convertido en una “aldea global”, de que la tierra es una “madre” a la que es preciso cuidar, una “nave” en la que viajamos juntos, y un “hogar” abundante en biodiversidad y diversidad étnica y cultural; a partir de dichas comprensiones es posible aprender a respetar y valorar los múltiples rostros de lo humano y, por ende, abrirse a la comprensión de las diferencias étnicas, políticas y religiosas como riqueza de la diversidad (Arellano, 2005).

En este enfoque se refuerza y amplía la capacidad investigativa en el campo de la educación, abriendo el abanico de posibilidades a partir de las que se hace posible asumir el riesgo de pensar y proponer múltiples formas de producir conocimiento en este campo (Nussbaum, 2011), fomentar la conformación de equipos de investigación que puedan contribuir a generar y consolidar nuevas escuelas de pensamiento, con diferentes orientaciones teóricas y metodológicas, socializar e intercambiar sus resultados, con el objeto de contribuir a diseñar los lineamientos fundamentales de un Proyecto Pedagógico para la Nación (Zea, 1998).

EL PROGRAMA COMO ÁMBITO CULTURAL

El DIE se sustenta en el reconocimiento de la existencia de un lugar cultural que se ocupa de los asuntos educativos, razón por la cual se organizan los escenarios requeridos para recoger y sistematizar, producir y transformar la pluralidad discursiva que circula en los ámbitos de la cultura educativa, con el fin de intervenirla con los profesionales del sector educativo y de otros sectores afines que quieran apropiársela, según sus necesidades e intereses.

De esta manera el DIE contribuye a afianzar y a desarrollar la educación y los discursos educativos que la comprenden, y por este medio, crea mejores condiciones para la formación de intelectuales capaces de encontrar alternativas a los problemas específicos de la educación en nuestro país y en América Latina. En este sentido, ha contribuido y contribuye con una plataforma institucional para la construcción colectiva de pensamiento pedagógico, y su misión lo ha llevado y continuará llevándolo, cada vez más, a ocupar una posición de liderazgo en este ámbito.

Finalmente, el DIE se concibe y opera como una experiencia intelectual de investigación y conocimiento que requiere, por parte de profesores y estudiantes, la valoración del saber y la voluntad de construir una relación

con el conocimiento disponible en este lugar cultural, por incrementar su acervo y por ponerlo de manera decidida y sistemática al servicio de procesos sociales, económicos, humanistas y culturales más amplios, en los que se realiza la identidad política de la nación.

Son estas las razones por las cuales el Programa genera un impacto significativo en la reestructuración de los sistemas educativos, en los procesos de formación de maestros, y en la enseñanza de las ciencias y los saberes en la escuela.

EL PROGRAMA COMO ÁMBITO PLURAL

El DIE se concibe y opera como un lugar cultural diverso, en donde puede situarse una pluralidad de discursos desde los que se intenta responder a los interrogantes más relevantes de la educación, la pedagogía y la didáctica. Por ello obra en dirección de la constitución y despliegue de un discurso intelectual novedoso, complejo y propio del campo intelectual de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica (CIEPD). Esta concepción obedece a la voluntad, común y decidida, de configurar un espacio plural y diverso, en donde se puedan expresar y contrastar diferencias teóricas y metodológicas, con el ánimo de dinamizar el desarrollo de los respectivos campos de trabajo.

Esta manera de ejecutar el ambiente académico se inspira y asienta en múltiples metáforas estratégicas desarrolladas por diversos autores, en el ámbito internacional y, los autores que a la par son profesores-investigadores del DIE en el caso colombiano. Con dichas metáforas se procura dar cuenta de la estructura, dinámica y economía de un sistema de relaciones de poder-saber, en donde se juega y se apuesta un capital de naturaleza simbólica como son los discursos que circulan en el mundo universitario –tanto internacional como nacional.

Ubicados en esta tradición se afirma, que el Programa de Doctorado constituye una expresión más de los múltiples discursos construidos en y sobre la educación –que, igualmente, alberga la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, como núcleos estructurantes – los cuales se conciben e investigan –dentro del DIE–, no a manera de un simple agregado de discursos, sino como un proceso complejo de producción discursiva que se configura en el ámbito de las relaciones entre los autores de esos discursos, mediante procesos de intercambio, discusión y confrontación, marcados por tensiones, fugas, deconstrucciones, encuentros y desencuentros entre las diferentes posiciones.

El ámbito del discurso educativo y la educación misma se configuran cuando existe una producción académica en torno a una problemática abordada desde diferentes perspectivas conceptuales y metodológicas. Tal diversidad

de enfoques, de intereses y de tendencias, constituye un ámbito de tensiones y de confrontación académica que enriquece su dinámica, sin pretender homogeneidad. Pero está movido por un propósito común: el intento de comprender y explicar los problemas relevantes de la educación, lo cual exige la construcción de diferentes miradas que configuran múltiples tendencias, desde una postura de ética académica.

ÉTICA ACADÉMICA

En el programa, se ha venido consolidando la ética académica, entendida como el sistema en acción, de principios que orientan el quehacer académico dentro del Programa y el posterior ejercicio de la actividad de los doctores egresados. De acuerdo con lo anterior, se asumen como principios los siguientes:

- Identidades –personal, colectiva, cultural–,
- Autonomía,
- Historicidad y novedad,
- Pluralidad y diversidad,
- Confianza
- Responsabilidad compartida

IDENTIDADES: PERSONAL, COLECTIVA, CULTURAL

El problema central de un doctorado en el campo intelectual de la educación es el de hacer las veces de vigilante e intérprete de la cultura (Habermas, 1985). En el caso del DIE se trata de un Programa que reconoce como punto de partida la circunstancia histórico-cultural de América Latina. Aunque esto se presenta en mayor detalle en el Anexo Identidad, aquí cabe llamar la atención sobre el hecho de que la construcción de la identidad latinoamericana pasa por el hecho de reconocer tanto la condición de dependencia que ha sido continuada en nuestra historia como por la posibilidad de construir ese estilo y proceso a través de la superación crítica de las formas determinísticas del patriarcalismo (Vargas Guillén, 2011) que se han incrustado como modos de ser en nuestro mundo de la vida. Se trata, en fin, de volver una y otra vez sobre la cuestión: ¿qué hemos sido, qué somos, qué hemos de ser? Pregunta formulada reiteradamente por L. Zea desde el comienzo de su carrera, que reitera hasta el final de su elaboración crítica (Zea, L.; 1998).

No se trata solamente de reconocer la situación de dependencia dentro de la cual se han desplegado la historia y la cultura latinoamericanas, sino de dar pasos en dirección de los desarrollos tendientes al desmontaje de estas formas de representación simbólicas (Melino, 2008).

Estas cuestiones relativas a la identidad no sólo forman parte de la mirada hacia la cultura; son preguntas que por igual abarcan los colectivos –vida y entorno comunitario– en que se realiza la vida personal; y, en particular, cuestiona por el horizonte de realización del sí mismo como viene siendo explorado en las direcciones críticas de la Escuela de Frankfurt, la hermenéutica del sujeto, las relaciones memoria-historia, etc.; en especial en la perspectiva de la epistemología del sur (Sousa Santos, 2009).

Lo expresado sobre este primer aspecto da contenido tanto teórico como epistemológico a la misión y la visión del Programa en el contexto del diálogo sur-sur, sin menoscabo de las interacciones con las tradiciones intelectuales del tradicional diálogo sur-norte, como se sabe a instancia de los primeros.

AUTONOMÍA

De la Universidad son “notas esenciales. La primera el carácter democrático de su organización (...). El rector mismo tiene que ser un profesor. La segunda es su autonomía (...). La tercera la libertad de elección de los profesores” (Soto Posada, 2007, pág. 410).

No obstante las contribuciones del origen medieval de la Universidad, es relevante el título introducido por Giambattista Vico (1668 – 1744). En sus escritos reiteradamente se usa la expresión Universidad de Estudios (Vico, 2002, págs. 121, 199, 200, 202). ¿Qué importancia tiene esta mención? Como queda claro, no se trata de un gremio cualquiera, sino que en ésta “el asunto que nos ocupa” es “lo que llaman sapientia” (Vico, 2002, pág. 202), son «gimnasios públicos» (Íd.) y lo son porque allí se hace un ejercicio, ejercicio de la sapientia –con el espíritu– análogo al que se llevara a cabo entre los griegos con y del cuerpo, con objeto de llegar a ser “útiles al Estado” (Ob. cit., p. 206).

La autonomía dentro del Estado de Derecho es la interpretación radical, racionalmente ejecutada, desde el punto de vista de la construcción de un proyecto de cultura, de saber, de historia, dentro del marco de las regulaciones que han sido establecidas como fuentes para establecer la legitimidad de la Universidad como ente, entidad, organización, claustro de estudiosos y estudiantes.

El planteamiento de la autonomía dio origen a su conformación desde la edad media a la institución universitaria; y es universidad porque todo lo tiene en discusión; y tiene que ser autónoma porque en ella todo se puede discutir desde todas las perspectivas; y en ella sólo se tiene que dar cuenta éticamente de los actos y de las formas de comprensión de mundo –sean ellas estéticas, religiosas, científicas, culturales–.

La autonomía universitaria impone que cada institución, y cada una de sus acciones, en capacidad de mostrar –mediante indicadores que ella a sí misma o la sociedad le demanden– el por qué de su ser y de su quehacer; pero no puede estar determinada ni por los intereses foráneos, ni por los partidistas, ni por los autoritarios. La autonomía está dada porque el cuerpo universitario debate, sí, el horizonte histórico, pero también sus rendimientos en términos de la capacidad de afectar las políticas públicas, las comprensiones del Estado y las formas de intervención en la sociedad civil.

La autonomía no es una patente de corso para pedir indiscriminadamente libertad y para actuar irresponsablemente con la sociedad; por el contrario, en su autonomía, en su ejercicio, la Universidad elabora proyectos que somete a la nación, a la vida parlamentaria, a las agencias de Estado, para obtener los recursos que le permitan su implementación e, igualmente, da cuentas desde los indicadores que muestran el enriquecimiento –desde la concepción de Estado, de política y de cultura– desde sus ejecutorias, así ellas sólo sean del orden teórico, aunque también pudieran ser de orden práctico –aprendizajes de la ciudadanía que se evidencian mediante la acción y en la calidad del resultado de lo intervenido en la acción–.

El Programa partió de reconocer y opera bajo tal reconocimiento de los integrantes del DIE como sujetos autónomos y con mayoría de edad, con la

capacidad necesaria para dotarse de formas organizativas y de gestión, adecuadas a las responsabilidades que asumen dentro de la estructura organizativa, sin desconocer la pertenencia a una estructura universitaria más amplia, que obliga a construir otro tipo de relaciones con la Universidad en su conjunto.

Adicionalmente, en la base de convenio entre las universidades del DIE está el respeto por la autonomía de cada una de ellas y por tanto, éste opera dentro del marco ofrecido por la estructura orgánica de cada Universidad y por las políticas universitarias, pero enfatiza el carácter autónomo del grupo de sujetos que comparte la responsabilidad del Programa, y despliega su capacidad de reconocer los signos y los desafíos del mundo contemporáneo, a partir de unas condiciones, maneras y estilos diversos.

En este contexto, la autonomía es un proceso de autorregulación individual y colectiva y no ausencia de determinaciones. Para ejercer esta autonomía, el DIE construye los ambientes académicos donde es posible el debate y el análisis riguroso de las problemáticas que le son propias, en la búsqueda de opciones y alternativas que posibiliten la construcción de respuestas adecuadas a las problemáticas particulares del contexto y de la universidad, así como los escenarios para el ejercicio doctoral que haga honor a la esencia del programa.

HISTORICIDAD Y NOVEDAD

En muchos sentidos, el problema de la Universidad es el de la escritura y en ella las relaciones entre Arkhé, Arca, Arcano, Arconte, Archivo, Patriarca, Archi-Patriarca. Son relaciones de, con, por y para la memoria. Pero, ésta, ¿cómo se instaura?, ¿cómo se preserva? Y, en última instancia, ¿cómo se logra que se convierta en el más estricto sentido del término en don? En medio de esta relación con la memoria es que aparece y se despliega, en su radicalidad, la escritura.

Cuando cada vez más la vida de la academia está determinada por “estándares de productividad” (científica y tecnológica), que se “mide” bajo “indicadores” (de artículos publicados en revistas indexadas, de libros, de traducción, de patentes; de número de citas, de “venta” de servicios), la *escritura misma* tiende a convertirse en *mercancía*. Entonces se hace imperativo volverse contra la *escritura*, y, en esencia, *desconstruirla*. Y el sentido de esta operación no es devaluarla o destruirla, sino, exactamente, desnudarla en su origen. Su recepción acrítica significa tanto como convertirla en un instrumento de imposición, *de dominio*, en fin, reducirla a una mera *función* de dispositivo de control.

Vista en sí la *escritura*, hay un abismo entre concebirla como instauración, institución y arcano, por una parte; o, en cambio, plantearla como *huella*, como *indicio*, como *fenómeno inmotivado* –*cabe decir, como diferencia*– (Derrida, 2005, pág. 60 y ss.). Si en general hay un lugar donde quepa decirse que “la escritura es el juego en el lenguaje” (Ob. cit., p. 65) es en la Universidad. Pero, ¿cómo se juega en ese juego? Es evidente: se puede tratar como un arcano –*revelado de tiempos inmemoriales, dado a los patriarcas para ser preservado, interpretado y transmitido*– que busca determinar mediante las regulaciones; es posible la determinación por la *performatividad*. O también se puede tratar a partir de “la tesis de la diferencia como fuente de valor” (Ob. cit., p. 68). Aquí se tiene que optar por un despliegue de la acción del profesor como patriarca (que en cuanto *patriarca* tiene no sólo la función paterna y patriarcal de fundar lo memorable, sino de establecer lo que se conserva en el arca, lo que se destina como a ser como arcano que sea una y otra vez recordado) o del profesor como profeso, como profeso de lo *utópico*. Aquí se abren no sólo concepciones de Universidad; también prácticas y caminos de realización.

Quien se doblegue a la comprensión de la *escritura* como mercancíasí, por cierto, *la entrega* –*traditum, tradere*–, pero a cambio de...; quien la vea como *huella la ex-pone*, dona, en cierto modo, con el carácter de una apuesta que estrictamente es un *albur* –¿cómo la recibe –puesto que también la entrega –*traditum, tadere*– el otro, el radicalmente otro –que es el estudiante, el oyente, el ciudadano?, no depende de él, en cuanto donante que *entrega* a un *donatario*–.

La Universidad es espacio de la escritura como *don*. Y, por cierto, éste parte del hecho de que es, en su esencia, *incondicionado*. Lo dado en el *don* lo es sólo cuando no se espera: retribución, devolución, pago, retorno, gratitud; cuando no se deriva de lo dado: contrato, contraprestación, obligación, obsecuencia. De ahí que la Universidad sólo pueda ser Pública, función pública (Derrida, J.; 1998). En su incondicionalidad, y por ella, la Universidad es: “una ética de la hospitalidad (una ética como hospitalidad) y un derecho o política de la hospitalidad” (Derrida, J., 1998, p. 37) que funda “la razón en la enseñanza” (Ob. cit., p. 45) y, por ello, es *fraternidad y humanidad* (Ob. cit., p. 93).

Acaso sea imposible pensar la Universidad sin sus fuertes relaciones con la tradición, pero, al mismo tiempo, es en ella donde se crean las condiciones para *ruptura*. La Universidad es espacio para la simbiosis de *tradición y ruptura*. Y tal *simbiosis* se despliega en el *ejercicio de la memoria*; en la *incorporación* de lo experimentado y vivido por generaciones, para debate actual, en función de un horizonte de sentido.

Los anteriores enunciados no están exentos de problemas. El que aparece como primero y más relevante es, precisamente, ¿qué entender por memoria?; y, con ello, ¿qué es lo memorable?; y, si hay algo memorable,

¿quién lo determina?; ¿cómo se establece, se conserva, se transmite? Son, pues, las relación saber–poder las que quedan al descampado.

Y si, como de hecho ocurre, la *escritura –fármaconse* reconoce desde Grecia– se convierte no sólo en sistema de *memoria* queda de inmediato formulada la cuestión –que viene de Platón y vuelve a poner de presente Derrida–: ¿es ella *remedio o veneno*?

El DIE reconoce el carácter histórico, tanto de las instituciones como de los sujetos. Concibe la historicidad como una condición del ser humano, que no reside en la facultad de evocar el pasado, sino en el hecho de saber integrar a la vida individual y colectiva lo que es común a lo humano. Siguiendo a Gadamer (2001, p. 58), no somos sujetos frente a la historia, sino que estamos inmersos en su decurso; en este sentido, la historia no nos pertenece, sino que pertenecemos nosotros a ella.

De esta manera, la historicidad constituye el punto de partida fundamental para hacernos, cada vez, más contemporáneos, lo cual supone una actitud de respeto y curiosidad por una tradición que se ha configurado como sedimento cultural, en la historia de nuestra formación social, y, específicamente, en la historia del campo intelectual de la educación. Sin conocer y reconocer esta tradición, de una manera a la vez respetuosa y crítica, es imposible construir un Proyecto de Nación, y menos aún un Proyecto Pedagógico para el país.

Sólo a partir de esta condición es posible generar alternativas teóricas, metodológicas y organizacionales. Y sólo a partir de esta condición es posible delinear nuevos horizontes. El DIE se ha aventurado en el campo de lo posible, genera propuestas y lidera cambios tanto en las instituciones y en las prácticas educativas, como en las formas de organización y gestión propias del Programa; propicia ambientes para la investigación, la experimentación y, en general, para la producción de pensamiento el campo intelectual de la educación.

El DIE es, al mismo tiempo, generador de conocimiento y de nuevos enfoques de la educación, la pedagogía, el maestro y la escuela, que sirven para el diseño de políticas alternativas en educación y que doten a los diversos actores educativos de nuevas perspectivas y miradas.

PLURALIDAD Y DIVERSIDAD

Medina Echavarría (1973) solía hablar de la *Universidad* como *resguardo de la inteligencia*. La *Universidad*, en su autonomía, tiene que darse a la tarea no sólo de promover el saber en su seno a través de la promoción de sus investigadores mediante su participación en los debates que han sido llamados de punta o de frontera en la investigación planetaria, sino que al

mismo tiempo tiene que estar en la capacidad de hacer las veces de vigilante e intérprete de la curaduría, de la conservación, del mantenimiento del patrimonio inmaterial de la nación.

Es tan relevante para nosotros aprender las lenguas clásicas y las lenguas de la globalización, como aprender, cuidar, respetar, proteger, potenciar las lenguas vernáculas. Y, a la par, tenemos que conocer los estándares de desarrollo físico del cuerpo humano, de la relación entre ingesta, tamaño del cerebro y desarrollo intelectual, así como volver sobre los saberes ancestrales del cuidado materno, de la manera de enseñar las lenguas, de la manera de mantener el patrimonio oral de las culturas que convergen sobre el territorio, que configuran la nación colombiana.

Las ciencias sí son un motivo y una razón determinante de la *Universidad*, pero al lado de ellas tiene que vivir y convivir el patrimonio de nuestra experiencia histórica; y tiene que ser investigado, apropiado y reconocido. Es válido que algunos de nuestros compatriotas sean reconocidos como sabios por la Unesco, pero es necesario que la *Universidad* incorpore esos saberes como parte de su contenido objetivo para que el efectivo *diálogo intercultural* se realice en su potencia raizal desde un proyecto de la *identidad nacional* y de la *identidad latinoamericana*.

Es necesario recordar que los Cerros Simón Bolívar y Cristóbal Colón –en la Sierra Nevada de Santa Marta– tuvieron un nombre en lengua vernácula “Antes de la peluca y la casaca” –como nos lo recordaba P. Neruda, refiriéndose a ese momento prístino en que siendo esto América no llevaba todavía ese nombre–.

Los saberes se relacionan con la autonomía, con sociedad civil, permiten hacer política y reconfigurar nuestras nociones de Estado. Esto –que ya está advertido en la Constitución Política de 1991– sólo parcialmente se da en la *Universidad*, sólo parcialmente es materia de estudio entre nosotros, en particular, en la UPN, la Universidad Distrital y la Universidad del Valle.

Los Grupos de Investigación que soportan el DIE están constituidos por diversidad y pluralidad de sujetos, que poseen historias específicas y diferentes, pero que, al mismo tiempo, encuentran cohesión en los propósitos comunes del Programa.

Dado que la pluralidad y la diversidad son condiciones fundamentales para la dinámica del campo intelectual de la educación y para la creación de nuevas formas de pensamiento y experimentación, este principio se considera fundamental en la concepción del Programa. La oportunidad de contrastar posiciones teóricas o metodológicas y de sopesar la consistencia y pertinencia de discursos académicos constituye el meollo de la dinámica universitaria. En este sentido, el pluralismo teórico y metodológico dinamiza mucho más la actividad académica que los supuestos “consensos” que, por

lo general, terminan por diluir y, en muchos casos, obstaculizar la generación de nuevas teorías, de nuevos experimentos y de nuevos enfoques.

No obstante, reconocer el papel central de la diversidad y la riqueza cultural de la pluralidad, el Programa, como ya se ha dicho, asume un horizonte común que convoca y reúne a todos sus profesores, una especie de unidad en la diversidad, como un claustro que trabaja en equipo para producir las condiciones del trabajo intelectual y para cumplir las funciones de las Universidades comprometidas en este programa doctoral –expresada en la misión del mismo–. Esto supone necesariamente un conjunto de normas y de criterios compartidos, que en todos y cada uno de sus pasos se funda y se orienta por la investigación, para efectos de la organización y la gestión del Programa; allí es donde se inventa, construye y valida la sinergia interinstitucional.

CONFIANZA

La *confianza* tiene que ver tanto con el carácter utópico como con el carácter autónomo de la *Universidad*. Es una suerte de fe en lo todavía-no; es una suerte de apuesta por y hacia el futuro. De lo que se trata, entonces, es de abrir espacio para que –con los debidos méritos– los miembros de cuerpo docente, investigadores, y los estudiantes, investigadores en formación o en cualificación, tengan espacio (*khôra*) para llevar a cabo proyectos que sólo entrevén o anticipan horizontes de ser. La investigación, en la *Universidad* es un ejercicio *de liberación de la memoria*; pero ¿cómo operar es proceso? En primer término, los miembros del cuerpo universitario tienen que partir del hecho de que, con respecto a la tradición, son deudores, pero no esclavos de ella. Más bien, ellos son profesos. ¿En qué consiste este carácter de profeso, propio del universitario?; ¿qué, entonces, es lo que profesa?

En síntesis, lo que profesa el profeso es “Una profesión de fe, un compromiso, una promesa, una responsabilidad asumida” y todo ello exige producir “el acontecimiento del que hablan” (Derrida, J.; 1998, p. 4). Y todo esto viene a ser “como si” se diera una entrega a la “a la arbitrariedad, al sueño, a la hipótesis, a la utopía” (Ob. cit., p. 5) como primera posibilidad, bajo el supuesto de que todo ello no es más que un “fermento deconstructivo” (Íd.) –segunda posibilidad–, que al cabo se expresa como obras –tercera posibilidad– (p. 6).

Así pues, la Universidad, más que un éxtasis, es “desde su principio, y en principio una «cosa», una «causa» autónoma (...). En un pensamiento, en una escritura, en un habla que no serían sólo unos archivos o producciones de saber, sino lejos de cualquier neutralidad utópica, unas obras performativas” (Ob. cit., p. 7); pero, es claro, aquí la performatividad

“desborda el puro saber tecno-científico” (Íd.), más bien, en cuanto obra, es ante todo y sobre todo obra de arte.

El *profesar* del *profeso* consiste en “*declarar, declarar públicamente*”, y, de ello, deviene el que “Profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad, (...) declarar en voz alta lo que se es, lo que se cree, lo que se quiere, pidiéndole al otro que crea en esta declaración bajo palabra. (...) declaración que profesa prometiendo” (Íd.). En esto consiste lo *tópico* de lo *utópico*.

Así, en último término, *profesar* viene a ser tanto como *constituir* un lugar de enunciación; sólo que los enunciados –la producción de enunciados– *desconstruyen* lo dado –*la donación*– *que se ofrece como legado, con entrega, como tradición; y, al mismo tiempo, anuncian, puesto que se profesa, y despliegan el acontecimiento; así, pues, el profesar “produce acontecimiento a partir «como si»”* (Ob. cit., p. 9).

El *profesor* se las ve, tiene que vérselas, con lo arcano; pero lo toma y lo dimensiona como *archivo*; es decir, no *transmite* una verdad ni revelada, ni inconcusa. Más bien, se juega por una *doctrina*, la sienta, la hace pública; y, sin embargo, “El acto de profesar una doctrina puede ser un acto performativo, pero la doctrina no lo es” (Íd.), es decir, al sostener –y sostener en público– una doctrina *hace cosas con palabras*, crea una fe en lo que tiene fe; pero de ello no se desprende una iglesia, una secta, ni siquiera una ideología; más bien, de allí se desprende un *movimiento*, una escuela, un *ejercicio crítico* –que hace vivir la fe en el *profesar*, no en las doctrinas profesadas–.

Como “compromiso público” el *profesar* del *profeso* es una “responsabilidad ético-política” que, para ser auténtica expresión de la Universidad, se rige y realiza bajo “el principio de resistencia incondicional” (Íd.); y, este “compromiso testimonial” que es “una libertad” asumida como “una responsabilidad juramentada”, como “una fe jurada”, da con el hecho de que esta “fe jurada obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir” (Ob. cit., p. 11). Esto es, el pleno derecho del ejercicio de resistencia trae por contera *la responsabilidad*, el tener que *responder*, el *dar cuenta*.

La confianza es la certeza de que el investigador –profesor y estudiante– se mueven de una manera utópica hacia horizontes de comprensión, de explicación, de interpretación que se expresan con la seriedad de un pacto o de un contrato: proyectos y programas de investigación, matrícula, carrera docente. Y, sin embargo, la certeza se expresa a cada paso como incertidumbre: del hallazgo, de los resultados, de la potencia explicativa de la teoría, etc. La confianza es una suerte de fiat –“hágase, sea hecho”– que una vez y otra vez dice tanto la Universidad como en particular el DIE para

que se emprenda la empresa del conocimiento, literalmente, de lo desconocido.

RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Es importante entender que en un ambiente de confianza mutua se genera un estilo de trabajo diferente, mucho más favorable al trabajo en equipo, y mucho más propicio para asumir el Proyecto Académico del DIE como una responsabilidad compartida por todos sus integrantes. Peter Senge en su libro *La quinta disciplina* (1992) ha sido muy claro en afirmar que “la unidad fundamental del aprendizaje en las organizaciones modernas no es el individuo sino el equipo”.

De ahí que la unidad fundamental para el trabajo son los Grupos de Investigación; desde ellos se realiza el reexamen de la estructura curricular, la reflexión colectiva sobre los modos de organización y gestión del Programa e incluso los modos de construir la Interinstitucionalidad entre las tres universidades responsables del funcionamiento y desarrollo del DIE.

El trabajo en equipo y la convicción de que el DIE es una empresa común conduce normalmente a una mayor participación de sus integrantes en la comprensión y solución de los obstáculos que puedan presentarse para llevar adelante su ejecución y desarrollo. En este sentido, el Programa privilegia el principio de la responsabilidad compartida, sobre la división del trabajo y sobre las diferencias de estatus entre sus participantes.

EL LENGUAJE FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN

Como todas las comunidades de conocimiento, el campo intelectual de la educación también tiene su lenguaje propio. Al concebir el lenguaje como un proceso de transformación de la experiencia humana en significación, éste configura el ámbito específico de la educación en el universo cultural, como un campo de problemas que se construye en el discurso para fijarlo en la escritura, estudiarlo en la lectura e intercambiarlo en la conversación y en la discusión propia del mundo académico. Por ello, es necesario preguntarse cuáles son esos significados para el DIE, interrogante que nos remite a los conceptos fundamentales en el programa.

CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA DEFINICIÓN DEL DIE

La acción de investigar enseña la importancia del proceso de interrogar. Destacamos en cada pregunta la existencia de un concepto. La investigación interroga y trabaja con conceptos ¿Por qué? Porque el concepto nos distancia de lo trivial, nos aleja de lo coloquial, su uso implica elaboración,

rigurosidad y tal vez lo más importante, el concepto precisa, diferencia y articula.

Como todas las comunidades de conocimiento, el campo de la educación también tiene conceptos propios. Al concebir el lenguaje como un proceso de transformación y producción de la experiencia humana, éste configura el ámbito específico de la educación en el universo cultural, como un campo de problemas que se construye en el discurso para fijarlo en la escritura, estudiarlo en la lectura e intercambiarlo en la conversación y en la discusión propia del mundo académico.

El trazado conceptual del DIE pasa y pone en tensión una cartografía de relaciones investigativas sobre un vocabulario básico en el que se articulan conceptos como: educación, pedagogía, escolarización, maestro, escuela, enseñanza, didáctica, aprendizaje, que presentamos aquí de modo propedéutico.

EDUCACIÓN

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 la duda y generar un debate entre los diferentes discursos. Esto implica comprender que no existe un único sentido para abordar el concepto de educación, pero también una actitud dispuesta a disolver el cómodo presupuesto de que la naturaleza de la educación es un asunto claro y distinto, ya dilucidado. La realidad es que no existe ningún consenso al respecto. Surge así, la inquietante paradoja de que el campo intelectual de la educación usa y abusa de esta categoría sin cuestionarse su significación o suponiendo que todos estamos entendiendo lo mismo cuando la escuchamos. Un camino para iniciar el debate y mostrar el devenir del concepto educación, podría ser el de rastrear su complejidad, que toca problemas de la política, de las disciplinas, de las instituciones y de las subjetividades que en ella intervienen, a partir de algunas de las comprensiones más significativas que circulan al respecto.

La educación no es la misma después de los engranajes que suponen el desbloqueo de la escolarización, la modernización de los sistemas educativos, 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. En fin, si el paisaje muta su análisis conceptual, constituye también una experiencia política.

En Colombia, como en otros países de América Latina, se ha discutido sobre la naturaleza y el status epistémico de la pedagogía, y hoy podría decirse que tanto en las escuelas incipientes de la Universidad Nacional de Colombia, de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Distrital, de la Universidad de Antioquia, de la Universidad del Valle, e incluso en los movimientos más significativos de maestros, se puede hablar de una especie de consenso, en el sentido de conceptualizar la pedagogía como un saber que se construye a partir de la práctica de la educación. Y esto independientemente de los matices, a veces sutiles, que es posible identificar en cada una de esas escuelas, según las fuentes en que se han inspirado para hacer sus respectivas construcciones.

No ocurre lo mismo cuando se dirige la atención hacia las comprensiones que circulan en nuestro medio sobre el significado de la educación. Haciendo un esfuerzo por identificar las más notorias, es posible agruparlas en torno a cuatro corrientes que presentan, cada una de ellas, sus propias versiones discursivas y sus ámbitos específicos de circulación.

Amplios sectores, que podrían ser calificados como fundamentalistas, representados por grupos militantes con discursos religiosos o seculares (sectores de iglesias, y movimientos de derechas o de izquierdas), revelan una primera comprensión de la educación como una *práctica de adoctrinamiento o de proselitismo*, por medio de la cual estos grupos buscan ampliar su radio de influencia, visualizando a sus usuarios como eventuales adeptos a su propuesta de creencias, y concibiendo a las instituciones escolares como una especie de correas de transmisión de su ideología. Estos movimientos cuyos discursos, repetimos, pueden tener forma religiosa o secular, exigen adhesión absoluta versus compromisos parciales; sumisión y fe versus autonomía y pensamiento crítico, fronteras rígidas entre los fieles y el resto del mundo versus fronteras porosas; intolerancia ante cualquier desviación con respecto a la “línea correcta” versus tolerancia y pluralismo; obediencia versus discusión, etc.; rasgos todos ellos que se corresponden con las características típicas de las sectas, descritas por Lewis Coser en su obra *Las instituciones voraces* (1978).

Una segunda corriente que asocia la educación con “*la enseñanza de conocimientos públicos*”. El profesor Stenhouse, por ejemplo, afirma: “Los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos” (Stenhouse, 1991, pág. 31). Es importante destacar la oposición construida por este autor: conocimientos privados versus conocimientos públicos, contruidos por comunidades de conocimiento, disciplinas académicas, disciplinas de conocimiento o Scholars communities (Stenhouse, 1991, pág. 36). “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” (Idem: 31). “La escuela”, dice más adelante, “es un distribuidor

de conocimiento, más que un fabricante del mismo” (Idem: 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 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, págs. 250-293).

La tercera, asocia la educación con la *transmisión de cultura*, 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 inspiran 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 inspiran 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), 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. 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.

Finalmente, existe otra 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 la categoría “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 W. Jaeger(1980) se da

por hecho que las generaciones adultas pueden “imprimir carácter”, dar forma o moldear a las nuevas generaciones. Desde distintos ángulos de reflexión se puede ver, en cambio, la necesidad de un giro. No se trata más de pensar la formación como *propósito*, sino *como efecto* (Bustamante Zamudio, 2010, pág. 29). Que esto se pueda, o no, relacionar con la evaluación implicará poder dirigir la atención más que al sistema, a las relaciones (Bustamante Zamudio, 2010, pág. 56); aunque, por supuesto, implique una suerte de vuelta a las posibilidades expresivas de las cuales se tiene que apoderar cada quien.

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 homogenización 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 hetero - estructurante 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.

Sólo con el propósito de ilustrar uno de sus múltiples usos se presenta una corriente que privilegia la metáfora del escultor, como referente para precisar su significación (Ver, por ejemplo, Remolina, 2001). Según esta metáfora, el formador es comparable a un artista, y el trabajo de la formación es comparable al que ocurre en el taller del artista. Los estudiantes son como las piedras “brutas” a partir de las cuales el escultor “arranca a la piedra inerte las formas humanas”, a punta de golpes de martillo sobre el cincel, orientado por una idea o una forma que tiene en su cabeza.

De otra parte, existe una tendencia generalizada de confundir “educación” con “escolarización”, razón por la cual es importante establecer la distinción existente entre estos dos conceptos.

DISTINCIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

Hasta hace muy poco tiempo, la práctica educativa por excelencia acontecía en un escenario privilegiado: la institución escolar (la escuela y el colegio). Educar era equivalente a escolarizar. Hoy en día sabemos que los escenarios en donde ocurre la educación son múltiples: en la vida cotidiana, en el hogar hoy penetrado por la televisión, la radio, el teléfono, el correo electrónico, etc. en escenarios urbanos como el parque, los museos, las bibliotecas, el cine, etc. Estos escenarios han entrado a competir con la escuela y a complementarla. De modo que se aprende en la escuela, pero también en otros lugares. La educación entonces se convierte en un proceso complejo donde concurren instituciones diversas, diferentes saberes, diferentes actores, en momentos y escenarios distintos.

Esto lleva a entender por qué hoy en día no es posible confundir educación y escolarización. Para escolarizar es preciso segregar a los menores de los adultos, mediante el procedimiento de alojarlos en lugares ad hoc, bajo el cuidado de actores especializados, por un número determinado de horas al día y durante cierta porción del año (Varela Julia 1995: 61). Para educar, en cambio, basta crear un proyecto y seleccionar los escenarios, los cuales pueden ser diferentes a la escuela. Hoy en día, por ejemplo, la ciudad comienza a visualizarse como lugar de aprendizaje y como punto de partida para la construcción de identidad y formación ciudadana.

La definición amplia de educación como acompañamiento del maestro al discípulo para encontrar su propio camino, y la más clásica entendida como proceso de socialización (Durkheim, 1990, pág. 12), están cediendo terreno rápidamente a una concepción ingenieril que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de habilidades laborales, cuyo centro de interés apunta a elevar el nivel de productividad y competitividad de una nación. Al respecto, Ratinoff señala que los actuales diagnósticos contemporáneos sobre la educación “no tienen ya una dimensión pedagógica, aun cuando la mayoría de las soluciones dan por sentado que el acto de educar forma parte de esos procesos, sobre todo cuando se examina la eficacia en el uso de los recursos”. Tampoco se pone el acento en la escolarización, si entendemos por ello el ingreso al sistema escolar, la retención y la titulación. El énfasis se coloca, ahora, en la adquisición de ‘competencias básicas’ y de destrezas necesarias para acoplarse al sistema productivo.

PEDAGOGÍA

En buena parte del siglo XX, en Colombia, la pedagogía ha sido reducida a un saber instrumental encargado de configurar los procedimientos por medio de los cuales el maestro traduce el discurso del conocimiento en contenidos para ser enseñados. Así, en una cierta concepción de las ciencias, que

piensa el desarrollo del conocimiento desde el método de observación, experimentación y verificación, se buscó 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.

En este programa de doctorado se reivindica la pedagogía como el saber específico del maestro, estrechamente ligado con su identidad profesional. Y, por consiguiente, la reconoce como un campo de conocimiento que reflexiona sobre un conjunto de objetos de saber, como la enseñanza, el niño, la escuela, el maestro y el conocimiento (Martínez 2004), en el marco del cual se han alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, se han desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, campo que se ha configurado como un saber independiente.

No obstante el reconocimiento de su autonomía disciplinar, son muchas las comprensiones que circulan en nuestro país sobre su naturaleza epistémica. Parte del trabajo que se debe hacer en el Doctorado, es el de explorar los perfiles de estas diversas comprensiones en las escuelas incipientes de nuestro ámbitos universitarios, así como el de facilitar los escenarios y las estrategias necesarias para adelantar el debate entre estas corrientes.

Sin pretender exhaustividad y sólo con el fin de ilustrar esta pluralidad de comprensiones, a continuación se enuncian algunas concepciones pedagógicas: el grupo de la Universidad Nacional de Colombia la ha conceptualizado como una disciplina reconstructiva (Mockus & otros, 1994); el grupo de la Universidad de Antioquia, privilegia la relación de esta disciplina con la enseñanza de los saberes específicos (Zuluaga & otros, 2003). C.E. Vasco propone concebirla como “el saber teórico práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica” (Díaz & otros, 1990); en el grupo de la Universidad Pedagógica es conocida la obra “Saber Pedagógico” (Gallego, 1990), en la que se centra la atención sobre la constitución y transformación de la “estructura de conciencia”; los intentos de conceptualización de la educación y la pedagogía inspirados en Durkheim (Ávila Penagos, 2001); el Proyecto de historia de las prácticas pedagógicas (Martínez, 2004) y la corriente que trabaja la enseñanza de las ciencias (Vélez, 1998) y (Cárdenas Salgado F. A., 2000). La Universidad del Valle presenta a la pedagogía como un campo de recontextualización que pone en circulación la producción discursiva del campo intelectual de la educación (Díaz, 1993), y el discurso orientador de las prácticas educativas centrales en la

fenomenología de formación en contexto escolar (Castrillón & Arboleda, 2003); (Zambrano, 2003). En la Universidad Distrital se ha trabajado más la relación de la pedagogía con las disciplinas científicas (Mosquera, 2003).

LA RELACIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Uno de los problemas centrales necesarios de abordar en un doctorado en educación, es el de la relación entre la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Si no existe un campo autónomo de saber para la pedagogía, la práctica docente perdería su papel de articulación entre los conocimientos provenientes de las diferentes disciplinas y la constitución de las subjetividades de los estudiantes, y quedaría reducida a una simple aplicación de dichos conocimientos, en un nivel puramente operatorio e instrumental. De este modo queda desplazado el papel articulador que jugaba el concepto de enseñanza en el saber pedagógico” (Zuluaga & otros, 2003, pág. 22), restringiendo su significado y su campo de acción. Se pierde así la función articuladora entre pedagogía y ciencias de la educación” (Ib., p. 23). La pedagogía no deja de existir, pero se le impone una existencia instrumental por parte de las ciencias de la educación. Esta subordinación es más acentuada en la medida en que el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensarse en relación con el maestro, la escuela, la sociedad, el estado y la cultura. En esas condiciones, la pedagogía pasa entonces a convertirse en un saber instrumental, que reduce la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje.

En nuestro país, la tradición investigativa en educación y pedagogía ha se ha desarrollado bajo la influencia de escuelas de pensamiento específicas (la francesa, la alemana, la inglesa, la norteamericana y la latinoamericana) que vistas como paradigmas conforman un espacio de procedencia documental para la investigación; en ese sentido, es posible entender a Thomas Kuhn cuando plantea: "considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (Kühn, 1992).

ENSEÑANZA

Si se concibe 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 R. , 1994, pág. 43), 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 (aparición del fenómeno “sesión de clase” (Id.). Y se podría añadir, que aparece el fenómeno de un actor especializado en la enseñanza, llamado Maestro, quien por su parte debe 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 opera como acción práctica: el acto de enseñar. En efecto: hubo una época en que se creyó que un maestro definía su potencia por su capacidad para la enseñanza; sin embargo, esa época ya no coincide con la nuestra.

DIDÁCTICA

Al discurso que resulta de una reflexión sistemática sobre la enseñanza se le llama Didáctica. Esta reflexión recae no solamente sobre los términos constitutivos de la relación: el maestro y la manera como se concibe su oficio - el estudiante y la manera como se lo concibe; recae también sobre la naturaleza específica de esta relación, tradicionalmente llamada “relación pedagógica” que, como ya se ha señalado, es una mediación para construir una relación con el conocimiento y sus diversas expresiones. Tiene que ver con el conjunto de dispositivos (procedimientos, herramientas y ambientes) de los cuales tiene que valerse el maestro para lograr sus propósitos en el aula, con estudiantes concretos, de regiones concretas.

Dada la tendencia predominante, de subdividir el conocimiento en una multiplicidad de campos, cada vez, más especializados, la didáctica sigue este proceso de diversificación especializándose en torno a cada una de estas disciplinas. Aparecen así las didácticas de las ciencias, 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-aprendizaje en cada uno de los nichos disciplinarios, elaborando alternativas prácticas para su mejoramiento. Actualmente se

tiende a considerar la didáctica de las ciencias⁴ como una disciplina emergente (Porlan, 1993); (Gil Pérez & Pessoa de Carvahlo, 2000). Las publicaciones en esta dirección se multiplican, especialmente a partir de los años 80.

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. Sólo 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* en cambio, 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 J. , 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). Aparece la propuesta del aprendizaje significativo, la necesidad de partir de los conocimientos previos y la sugerencia de una pluralidad de estilos cognitivos. 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

⁴Entendida como la didáctica de las ciencias experimentales

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 ya conocidas etapas de desarrollo intelectual. Las repercusiones en el campo de la educación son evidentes.

Finalmente, merece una mención especial el paradigma sociocultural propuesto por L. S. Vigotsky(1982). Según este autor, 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. Para este autor, 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 revierten sobre el sistema sociocultural, regulando las relaciones del sujeto con los objetos y con los otros sujetos. 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.

Las implicaciones de este paradigma sobre el papel de maestros y estudiantes en el medio escolar son relativamente obvias: el maestro se concibe como un mediador entre el medio sociocultural y los procesos de apropiación de los estudiantes, y las prácticas de conversación entre unos y otros, deben contribuir a cuestionar o a reconstruir los marcos de referencia que median las relaciones de los estudiantes y la escuela con su medio sociocultural.

MAESTRO

Ya se ha señalado que el maestro aparece en el escenario de la historia en estrecha relación con la aparición de la institución escolar. Él es el sujeto fundamental de la enseñanza. En la situación actual, es necesario repensarlo como un trabajador de la cultura y como un sujeto de saber, con una formación profesional especializada, capaz de definir el sentido de su oficio, de diseñar proyectos pedagógicos y de generar políticas educativas.

Para oficiar como maestro, debe saber comprender y articularse con los contextos locales y regionales en los que trabaja, para relacionar de una manera apropiada lo local y regional con lo global. En este sentido es un

sujeto público, capaz de incidir en los asuntos públicos de la localidad, la región y la nación. En estas condiciones, la construcción del saber pedagógico constituye el meollo de la construcción de su identidad profesional.

Paulatinamente, el papel del maestro se ha ido desdibujando y pareciera paradójico que sea precisamente la sociedad del conocimiento la que genere este efecto, sobre todo cuando más se han generalizado los paisajes de la instrucción y de la formación permanente. No debería entonces sorprendernos que estos cambios en el valor de su representación, de su silueta, de su imagen, configuren potencialidades en otras escalas antes inimaginables; desdibujar al maestro, puede ser también un paso previo en ese viaje colectivo hacia su hiperrealidad. La especificidad de estas mutaciones tiene desde luego implicaciones políticas y efectos prácticos.

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 categoría de origen sociológico que se refiere a la institución especializada en esa modalidad de la práctica educativa que se ha llamado intencional y sistematizada. No tiene sentido hablar de “escuela” con una connotación peyorativa, como opuesta a “colegio”. Los colegios también son escuelas en la tradición pedagógica. La génesis y los contextos históricos de su aparición en el escenario de la sociedad 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 que norman el acceso a 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.

MODELO PEDAGÓGICO DEL DIE

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

DEL FUNDAMENTO

La Constitución Política de Colombia (1991) consagró, desde el punto de vista de la educación, esencialmente, tres grandes transformaciones, a saber: *la libertad de investigación*, la libertad de aprendizaje y la participación ciudadana; de tiempo atrás estaba estatuida para la nación la libertad de *enseñanza* o de *cátedra*.

El DIE es un esfuerzo orientado a poner en marcha esas tres innovaciones que conquistó Colombia hace veinte años. En último término, 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*, *untélosy* 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 o modelo 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*.

DEL MODELO

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 administrativamente en Énfasis; los estudiantes hacen Pasantías de Investigación a lo largo de su proceso doctoral; 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 consecuencia, 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.

En muchos aspectos este Modelo puede ser comprendido desde la categoría emergente de Comunidades de Práctica (CP) (ver Diagrama); y en tal sentido es implementado por algunos de los Grupos de Investigación y de los Énfasis del DIE.

El modelo se puede diagramar así:

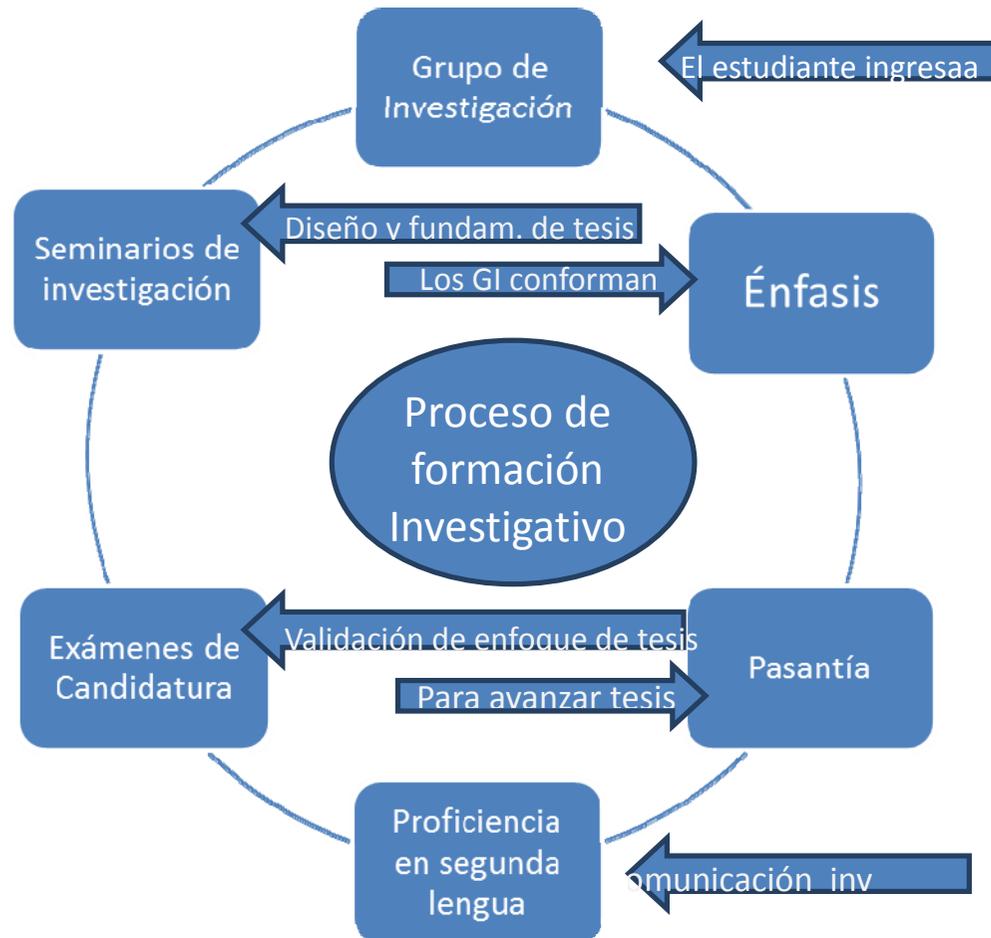


Figura No. 1. Interacciones entre los componentes del proceso de formación doctoral

DE LOS NIVELES, ACTORES E INTERACCIONES

A continuación se caracterizan de manera sumaria cada uno de los componentes del Modelo pedagógico 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 habido vía la investigación*.

LOS 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 uno o varios 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 investigación.
- La existencia de uno o varios programas de investigación con sus respectivos proyectos que aportan a las líneas.
- Poseer un enfoque o conjunto de principios epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos que regulan la actividad de investigación. Cada grupo define los límites de sus problemas, su gramática explicativa y, fundamentalmente, sus relaciones con otros grupos.

Las condiciones anteriores han sido el requisito indispensable para configurar los grupos 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, 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.

Lo anterior 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, sino además, mediante su participación en el trabajo propio del grupo, sino 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) que se investiga en los proyectos de investigación de los miembros del grupo y de su propia tesis doctoral; el 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, contribuir a la elaboración, presentación y difusión de textos científicos; 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; manejo actualizado de los mismos y de las fuentes válidas en su campo de investigación, así como la inserción en su comunidad a través de su participación en eventos y actividades organizadas y desarrolladas por su grupo en relación con las diferentes redes en las que participa, pero también de su posibilidad de interacción con pares nacionales e internacionales que forman parte de esa comunidad y redes.

De acuerdo con la naturaleza del programa, así como con sus posibilidades de trabajo enmarcadas en las normatividades de las universidades y el desarrollo del sistema de grupos de investigación del DIE, en algunas de las tres universidades éstos aportan a la formación de estudiantes en diversos niveles de formación. De igual manera, en las universidades participantes existe la posibilidad de crear nuevos grupos y líneas de trabajo, a partir del desarrollo de las investigaciones que en ellas se realizan.

Así, los grupos son la unidad básica de formación doctoral. Estos Grupos son definidos y conformados –aunque de tiempo atrás– atendiendo la organización de los mismos, según parámetros Colciencias. En general, se caracterizan por tener un objeto de investigación –o tema o problema– que le da unidad a su acción; con base en éste han adoptado tanto un enfoque como un(os) método(s) de *investigación*. Su desarrollo relativo, por fases que responden a planes estructurados, llevan a configurar su acción a través tanto de *Programas* como de *Proyectos Investigación*. Los Grupos, entonces, son el entorno o nicho al cual llegan los doctorandos, no sólo para apropiarse, sino también para transformar estas estructuras de producción de conocimiento mediante la discusión sistemática de: enfoque, método(s),

proyectos y programas. Se atiende al lema: “se aprende a aprender investigando, con quienes saben investigar y están investigando”.

Por lo expuesto anteriormente, la participación de los grupos de investigación en asociaciones y redes nacionales e internacionales, reviste particular importancia. En efecto: en su conjunto el DIE pertenece a numerosas redes y asociaciones (Ver documentos específicos de las sedes) de las cuales se registran las siguientes:

- Red Iberoamericana de Informática Educativa Nodo Colombia
- IAPS (International Association People-Environment Studies)
- IMPERIAL OIL CENTRE FOR STUDIES IN SCIENCE, MATHEMATICS AND TECHNOLOGY , EDUCATION. Universidad De Toronto. 1999
- GROUPE INTERNATIONAL DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHYSIQUE (GIREP) 2000
- ASSOCIATION DES AMIS DE GASTON BACHELARD
- ICHPER (Consejo Internacional para la Salud Educación Física, Recreación, Deporte y Danzas)
- Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física
- Red de investigación en enseñanza de la ciencia.
- National Association for Research in Science Teaching (NARST)
- Red del GTEE del PREAL
- The International History, philosophy and science teaching group
- Red de Universidades CAB por la integración.
- Observatorio Mundial de Violencia Escolar
- Red KIPUS – OREALC/UNESCO
- Red de universidades para el emprendimiento cultural y la economía de la cultura
- Doctorados para la integración- Convenio Andrés Bello
- Doctorado en educación. Políticas Públicas y Profesión Docente
- Red Estrado
- Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso-ALED
- Asociación Colombiana de Lingüística y Semiótica
- Asociación Latinoamericana de Lingüística y Filología- ALFAL
- Asociación Philohelénica de Colombia
- Academia Colombiana de la Lengua
- International Standing Conference of History of Education
- Red Internacional de Investigadores sobre Educación, Cultura y Política en América Latina.
- Red de Manuales Escolares sobre América Latina
- RIBIE-Col: Red Iberoamericana de Informática Educativa, nodo Colombia
- Red Iberoamericana de maestros y maestras que hacen investigación desde la escuela
- Red PROPONE
- Red Latinoamericana de Promoción de Políticas Nacionales de Equidad en la Educación.
- Red Estudios en Memoria, coordinada por el IPAZUD
- Sociedad Colombiana de Historia de la Educación.
- Red Iberoamericana de Doctorados en Educación RIDE
- Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia
- Organización de Organizaciones de Fenomenología

- Círculo Latinoamericano de Fenomenología CLAFEN
TOTAL 36

A su vez, las universidades del convenio pertenecen a diferentes redes, entre las cuales se destacan: la Organización Universitaria Interamericana – OUI– con sede en Canadá; COLUMBUS – con sede en París; Unión de Universidades de América Latina – UDUAL – con sede en México; Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado – AUIP – con sede en España; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN; Asociación Colombiana de Facultades de Educación – ASCOFADE; Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia – ACAC; Universia, OEI entre otras, que contribuyen a una mejor gestión, cooperación y desarrollo de conocimiento.

Propósitos de los grupos. La organización del doctorado por grupos de investigación tiene varios propósitos, entre los cuales se enuncian los siguientes:

- Institucionalizar y favorecer el desarrollo de ambientes de investigación sobre problemas u objetos de estudios comunes.
- Propiciar la socialización continua de los avances y logros de la investigación de los doctorandos, mediante la discusión y el análisis colectivo.
- Contribuir a la consolidación de grupos de investigadores que puedan dedicarse sistemáticamente al desarrollo de la investigación en una línea y a la configuración de otros nuevos.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Se entiende por línea de investigación un campo de conocimiento que se origina en un conjunto de problemas afines en un área temática de la educación, que es objeto de estudio desde una perspectiva epistemológica, teórica y metodológica, por parte de uno o varios grupos de investigación, que generan nuevo conocimiento. Este concepto de línea contribuye a organizar institucionalmente la práctica de investigación dentro del marco del programa de doctorado.

LOS PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN

Éstos se hallan constituidos por dos o más proyectos articulados entre sí, cuyo trabajo tiende, a largo plazo, a contribuir al logro de un objetivo

general, dentro de una línea de investigación, liderada por uno o varios grupos.

A su vez, el Proyecto es una propuesta de investigación particular dentro de una líneas o varias líneas, en la cual el grupo o los grupos de investigación, definen una pregunta problema, procurando una solución que contribuya a dar cuenta del problema y a aumentar la comprensión que se tiene del mismo, con base en principios teóricos y metodológicos que permiten establecer objetivos, metodologías y cronogramas definidos.

En el proceso de formación doctoral, el papel del director de tesis es crucial pues incide en dos direcciones: la primera, encaminada a que sus estudiantes conozcan los principios teórico – metodológicos propios del ámbito de la investigación y los procedimientos técnicos y protocolarios para el desarrollo autónomo de la investigación y la segunda, hacia la experticia en habilidades y destrezas propias del quehacer del investigador. En este último sentido se enfatizan aspectos como el desarrollo de habilidades de orden superior, entre ellas el razonamiento complejo expresado como: pensamiento crítico, pensamiento creativo, toma de decisiones y resolución de problemas; así mismo, se procura fortalecer las habilidades requeridas para participar de manera activa en las respectivas comunidades científicas: preparación de conferencias, artículos, ponencias, foros y otras formas de llevar los resultados de la investigación a sus diferentes destinatarios.

Así, la asesoría requerida en todas las etapas de la formación investigativa se ofrece, desde una tendencia que va de un mayor acompañamiento al inicio de los estudios, a una mayor independencia para la toma de decisiones encaminada a propiciar el ejercicio de autonomía, de tal manera que efectivamente el egresado esté en posibilidad de gestar y desarrollar investigación relevante en campo y de contribuir a la consolidación de la comunidad académica nacional e internacional correspondiente, a través de su producción intelectual y su acción como doctor.

Es importante destacar, que dentro de los dispositivos de proyección social con cuenta el programa se hallan los proyectos de tal naturaleza, que se concretan en relaciones con diferentes tipos de organizaciones e instituciones públicas y privadas de diferente nivel, tales como Ministerios (Anexo 31 – Contrato 571/08; 2006IE36032; Anexo 32 – Contrato 1632/2011). Dichos proyectos se complementan con acciones académicas que en numerosas ocasiones derivan en convenios interinstitucionales, de carácter nacional e internacional (ejemplo: Anexo 33 – Convenio con la Universidad de la Frontera; Convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú – en proceso de perfeccionamiento)

EL CONCEPTO DE ÉNFASIS

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 formación de todos los estudiantes de los diferentes grupos de investigación que convergen en el énfasis y le dan soporte, que, con diferencia de enfoque, tienden a la construcción de formas alternativas de comprender y actuar sobre un objeto o problema de investigación. En lo académico, pueden ser 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.

Los énfasis con que cuenta el programa en la actualidad son:

- Educación en Ciencias
- Educación Matemática
- Lenguaje y Educación
- Educación Cultura y Desarrollo
- Filosofía y Enseñanza de la Filosofía
- Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

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. Para ello se debe contar con el cumplimiento de requisitos, aval y aprobación en las instancias correspondientes del programa (CADE, CAIDE). Los CADE determinarán las regulaciones correspondientes. En el DIE, están conformados por dos o más Grupos de Investigación que en él convergen, 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 intergrupala de los procesos referidos.

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 y la psicopedagogía, etc.–; la convergencia de dos o más Grupos

de Investigación garantiza no sólo la diversidad teórico-metodológica, sino la apertura a procesos de innovación en el desarrollo de los procesos de formación y de investigación. Así, entonces, cada Grupo de Investigación puede estar adscrito a uno o varios Énfasis, en razón de sus contribuciones al CIEPD. (Anexo 8 – Énfasis t Grupos de Investigación del DIE). En ellos se hace la evaluación y seguimiento de las líneas.

LAS PASANTÍAS DE INVESTIGACIÓN

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. Dicho escrito, tanto como 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, fuera del país, como también en grupos de investigación nacionales, en las condiciones que especifique para el efecto el CAIDE de cada Institución. El CAIDE recomienda, que por lo menos una de tales pasantías sea de carácter internacional.

Dentro de las Pasantías de Investigación no sólo se cuenta con las actividades que en tal sentido llevan a cabo los estudiantes. También es un esfuerzo continuo que realizan los profesores a través de sus investigaciones posdoctorales, su presencia en foros internacionales, su trabajo como asesores a otros programas pares, sus seminarios on line con la participación de colegas de otras universidades tanto del país como del extranjero o sus proyectos de investigación con colegas de otros centros académicos, entre otras posibilidades de relaciones académicas internacionales (Anexo 17 y Anexo 18 - invitaciones PUCP (2010-2010) – Ver documentos específicos de las sedes).

En su conjunto, las pasantías tanto de doctorandos como de estudiantes constituyen una estrategia de flexibilidad para el desarrollo del programa: el encuentro con pares en la comunidad de campo, así como 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 a partir de la educación, con base en el conocimiento producido en dichas comunidades.

LOS EXÁMENES DE CANDIDATURA

Son tres, de carácter comprensivo: uno cuya temática es propuesta por el CADE y en relación con el núcleo común del programa. Los otros dos, son propuestos por el estudiante, de común acuerdo con su director de tesis y aprobados por el CADE; están relacionados con la fundamentación teórica de los énfasis. La reglamentación, procedimientos y valoración mínima para estos exámenes se establecen por el CADE, de acuerdo con la normatividad institucional pertinente.

LA PROFICIENCIA EN SEGUNDA LENGUA

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

Los parámetros para el cumplimiento de dicho requisito, se presentan en la parte correspondiente a los requisitos para alcanzar el estado de Candidato a Doctor.

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 (Anexo 34– Catálogo de seminarios del DIE 2007-1; oferta institucional de seminarios por sede. Ver documentos institucionales), en dependencia de las condiciones institucionales de las tres universidades, que favorecen o no la oferta global. 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 CADEs. Cuando existe la posibilidad de desarrollo sincrónico de actividades y períodos académicos en las sedes, la oferta se aprueba por parte del CAIDE, a partir de la discusión, refinamiento y aval del claustro de profesores de las tres universidades (Anexo 34 – Catálogo de seminarios del DIE 2007-1).

Para el estudio y aprobación del seminario, los docentes (directores) del seminario deben enviar a la dirección de sede la propuesta de seminario, acompañada del syllabus correspondiente. Básicamente, el syllabus contiene:

- Indicación del período académico en que será desarrollado el seminario.
- Número de créditos.
- Horario de trabajo.
- Nombre del (los) responsable(s).
- Descripción.
- Metodología
- Contenido y metodología de evaluación, con las ponderaciones correspondientes si es del caso.
- Bibliografía
- Formas particulares de desarrollo del seminario.
- Datos del profesor responsable.

Es importante aclarar, que todos los estudiantes conocen la oferta global de seminarios del programa en cada período académico, con el objeto de que puedan acceder al registro y desarrollo de estos espacios académicos en la universidad que los ofrece. La selección de dichos espacios está orientada por el director de tesis de cada estudiante, depende de la pertinencia para su formación doctoral y de manera particular, para su formación investigativa y desarrollo de la tesis doctoral.

Los seminarios son un excelente ejemplo tanto de trabajo colectivo (Anexo 34 – Catálogo de seminarios del DIE 2007-1, pg 18-19; 45-51), como de interinstitucionalidad y flexibilidad en el programa. De interinstitucionalidad, en tanto pueden ser desarrollados en una de las sedes contando con la participación de docentes de las otras (Anexo 34 – Catálogo de seminarios del DIE 2007-1, pg 86), o por docentes internacionales (Anexo 34– Catálogo de seminarios del DIE 2007-1, pg 22-23); 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 (Anexo 34– Catálogo de seminarios del DIE 2007-1, pg 18-19).
- **Intensivos:** atendiendo al número de créditos, la intensidad horaria puede ser distribuida en una o más semanas. Dicha distribución puede ser continua o discontinua. En el primer caso, el seminario se desarrolla durante el número de semanas que se requiera sin intervalos entre ellas. En la segunda modalidad, el trabajo puede ser desarrollado por uno o más docentes y los intervalos de tiempo entre la primera y segunda etapa pueden variar (Anexo 34 – Catálogo de seminarios del DIE 2007-1, pg 10-17). De igual manera, en el caso de ser

desarrollado por invitados nacionales o extranjeros, con frecuencia se da una combinación de trabajo entre dichos invitados y profesores del grupo que los invita (Anexo 34 – Catálogo de seminarios del DIE 2007-1 pg 71-72).

En estos casos, el docente del seminario envía, con base en el syllabus aprobado, indicaciones de bibliografía y materiales a trabajar, así como de las actividades que deben desarrollarlos seminaristas previo a la iniciación del seminario y productos derivados de ello, como preparación para su iniciación. De la misma manera, en el caso de ejecución discontinua quedan actividades por realizar que son producto de la primera etapa y que a su vez constituyen insumos para la realización de la(s) siguiente(s).

Un elemento adicional de flexibilidad consiste en la realización de estos seminarios con pares internacionales vía teleconferencia (Ver documento institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas), los encuentros y ponencias desarrolladas en el marco de dichos seminarios, la interdisciplinariedad en sus componentes.

Todos los desarrollos registrados anteriormente constituyen una estrategia de flexibilización del programa en cuanto a su metodología y modalidad, como respuesta a las necesidades actuales dada realidad de la población usuaria del programa y su dificultad para trabajar presencialmente por sus compromisos laborales. A su vez, constituye una acción de autorregulación, producto de la evaluación permanente del programa. Es necesario indicar, que cada una de las sedes viene implementando otras acciones en igual dirección según sus posibilidades de contexto, de las cuales se nutre el programa. De igual manera, se han venido desarrollando articulaciones entre el doctorado y maestrías (ver documentos institucionales UPN y Univalle), estrategia que también será de próxima implementación por parte de la Universidad Distrital (ver documento institucional); así mismo, existen propuestas de desarrollo de maestrías y doctorado en el marco del SIFA en modalidades de tiempo completo, medio tiempo y tiempo parcial, aún en estudio (Anexo 29– Propuesta SIFA; Ver documento institucional UPN-SIFA).

Dichas propuestas son socializadas, discutidas en el CAIDE del programa e implementadas paulatinamente en la medida de sus desarrollos.

Por último es necesario precisar, que todos los docentes directores de tesis doctorales, desarrollan seminario de investigación con su grupo.

LA TESIS DOCTORAL Y SU DISERTACIÓN.

Son una construcción del doctorando propios de su proceso de formación. En el gráfico No. 1 la Disertación se equivale con el centro del mismo, a

saber, con el proceso de formación investigativa. Para la misma, el estudiante tiene los apoyos indicados en los anteriores numerales. Se trata de una contribución bien en sí al CIEPD, bien al CIEPD desde la(s) disciplinas y saberes, bien en las disciplinas con efectos sobre la concepción y/o práctica en el CIEPD. El proceso de la elaboración y desarrollo de la disertación propiamente se inicia con las sucesivas transformaciones de la propuesta de investigación que hace el aspirante al Programa DIE; pero tiene—por lo diseñado en los numerales anteriores— pasando por una versión definitiva del proyecto de investigación, que una vez ejecutada culmina con la elaboración del informe final (disertación escrita) y su respectiva sustentación pública. Es recomendable que el jurado de tesis doctoral conozca el proceso desde su formulación hasta la presentación del informe y la defensa pública. Los criterios de evaluación están relacionados con la novedad del aporte, con la sistematicidad y el rigor de la investigación.

DE LOS ENFOQUES TEÓRICOS DISCIPLINARIOS, LOS SABERES Y EL CIEPD

Para el DIE es pertinente no tomar una opción por un *Modelo Pedagógico* determinado basado en una concepción psicopedagógica o, en general, teórica o metodológica. En cambio, sí le es preciso tomar una posición con base en una comprensión *de la investigación como estructurante de los procesos formativos*. Desde el punto de vista teórico, en cambio, *las cosas mismas* son las que determinan modelos, enfoques, metodologías, métodos, estrategias y sistemas de validación. En el programa convergen enfoques como los de la resolución de problemas, el cognitivismo, el constructivismo, la deconstrucción, la arqueología, la genealogía, la fenomenología, la hermenéutica, la teoría crítica, el decolonialismo, entre otras. Aquí hay que subrayar cómo de estos últimos enfoques se deriva una concepción, a su vez, del CIEPD. Así, entonces, en la práctica se acepta que en el CIEPD confluyen múltiples enfoques, metodologías y métodos en función de problemas, trazas históricas y procedimientos propios.

En todo caso, la adopción de un determinado enfoque está relacionada con: los objetos de investigación, las tradiciones de investigación de los grupos, las tomas de posición política, cultural e histórica de los investigadores con respecto al CIEPD.

El proceso de investigación —sus enfoques y métodos— en todo caso, pueden ser diferenciados de las estrategias psicopedagógicas. Éstas tienen sentido dentro del proceso de atención individualizada de *formación del investigador y construcción de conocimiento* en el ámbito de producción del Grupo de Investigación, del Énfasis y del Programa.

En conjunto, los Énfasis hacen las veces de una interpretación del Campo Intelectual de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica (CIEPD). No es, por tanto, que se use una expresión genérica, vacía de contenido, sino que, por el contrario, se trata de un *Campo* que está “habitado” o “conformado” por “objetos”, “enfoques”, “métodos” y “tensiones” particulares. Así, por ejemplo, el CIEPD contiene, dentro del DIE: *Educación en ciencias; Educación cultura y desarrollo; Educación matemática; Filosofía y enseñanza de la filosofía; Historia de la educación, pedagogía y educación comparada y Lenguaje y educación*. Por ello, en su actual versión, desde el DIE se han tejido relaciones con diversas comunidades disciplinares (la filosofía, el derecho, la economía, la historia, la sociología, las ciencias naturales por ejemplo), bajo la idea de que en el *campo intelectual de la educación convergen* aquéllas produciendo relaciones de fuerza *orelaciones agonales* dentro del mismo. En este sentido se advierte la *migración de los conceptos* y la *migración disciplinar* a través de diálogos de profesores, de sistemas de validación, de construcción de un tejido de relaciones con las disciplinas debidas a la dinámica de desarrollo del Programa. Es, en parte, el reconocimiento del nomadismo de los conceptos como una forma de estructurar los campos intelectuales (Prigogine, 1994). Desde aquí el DIE ha entrado en interrelación con programas de formación análogos tanto en el ámbito nacional como en el internacional, que en conjunto, en los últimos años han favorecido la formación y desarrollo de otros del mismo nivel, de pertinencia regional.

Aun cuando hay diversidad de enfoques y metodologías, es preciso aclarar que ellos hacen parte del acervo de conocimientos validados por la comunidad mediante las publicaciones, seminarios y demás actividades académicas.

En síntesis, este modelo que se refleja en la organización académica y de gestión académica del programa, resulta innovador en el contexto de programas de doctorado de gran tradición, gracias además a sus características generales y rasgos esenciales.

ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES POR CRÉDITOS ACADÉMICOS

En concordancia con lo expuesto en apartados anteriores en relación con la concepción teórica, metodológica y práctica del modelo de formación del DIE, y teniendo en cuenta la autonomía del doctorado en la programación de sus espacios académicos en las respectivas sedes, el programa atiende a dos variables significativas que son:

- Un crédito académico, como unidad de medida del trabajo académico del estudiante, equivale por normatividad a 48 horas de actividad del estudiante durante el período académico.
- La flexibilidad y autonomía en la ejecución de la estructura académica del programa por parte de las sedes.

Por lo tanto, en el caso del DIE se debe tener en cuenta que:

- El trabajo en los espacios de formación teórico-metodológica tiene dos modalidades: regular, desarrollado durante todo el periodo académico, e intensivo.
- El proceso de formación está concebido para ser desarrollado en tres (3) años, prorrogables a cinco (5).
- Es deseable que el estudiante no registre actividades durante el período académico, que superen los 12 créditos.
- El total de créditos para este doctorado es 81.
- En todos los casos, el desarrollo de todas las actividades programadas en los diferentes espacios de formación, implican trabajo presencial (hoy en día con apoyo en plataformas virtuales) sincrónica y asincrónicamente, así como trabajo independiente e interdependiente.
- Existe una estructura curricular común, con asignación total de créditos en común.
- Las sedes tienen autonomía para programar seminarios en los diferentes espacios de formación.

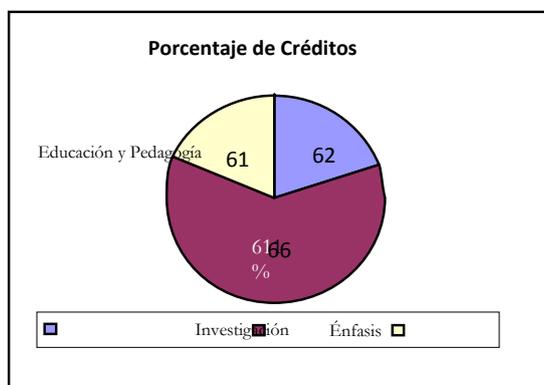
En el Diagrama No. 1, se resumen los espacios de formación y el número de créditos asignado para cada uno de ellos, según la estructura curricular del programa. Dicho diagrama se presenta en la página siguiente:

Duración Espacios	T R E S A Ñ O S	Créditos
Educación y Pedagogía EFEP	Seminarios programados por los CADE para cada semestre.	16
Investigación EFI	Diseño y desarrollo de tesis: 40 créditos Pasantía: 10 créditos	50
Énfasis EFE	Seminarios programados por los grupos para cada semestre.	15
Total		81

Tabla No. 1 - Estructura Curricular del DIE

Es preciso aclarar, que dicha estructura curricular es la base de formación en todas las sedes del programa, que pueden contar o no con un plan de estudios definido (Ver documento institucional UPN). En el Gráfico No. 1 se presenta la distribución de créditos como porcentaje del total.

Gráfico No. 1. Porcentaje de créditos asignado a cada uno de los espacios de formación doctoral



La estructura curricular presentada, que articula de manera flexible los espacios de formación teórico-metodológica, se desarrolla a través de seminarios y también de actividades dirigidas en el caso de una de las sedes (Ver documento institucional UPN).

En todos los casos, la estructura curricular tiene el mismo número de créditos por espacio de formación, como se presenta en la Tabla N° 1 en la página siguiente. Dichos seminarios forman parte de los tres espacios enumerados y descritos a continuación:

- Investigación (EFI)
- Educación y Pedagogía (EFEP)
- Énfasis (EFE)

**Tabla N° 2 -Presentación de la Estructura Curricular
por campos y créditos**

Espacios de Formación \ Duración	Tres años	Créditos Académicos	Total de horas	
			HAD	HTI ⁵
Educación y Pedagogía (EFEP)	Seminarios programados por los CADE, por periodo académico	16	192	576
Investigación (EFI)	Diseño y Desarrollo de Tesis	40	480	1440
	Pasantía	10	120	360
Énfasis (EFE)	Seminarios programados por grupos, por periodo académico	15	180	540
TOTAL		81	972	2196

HAD – Horas de acompañamiento directo

HTI – Horas de trabajo independiente

⁵ *Nota: es el tiempo mínimo de dedicación requerido, pues en la práctica los tiempos se amplían.*

DESCRIPCIÓN DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA

INVESTIGACIÓN, EFI

En este espacio, 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 estudiante a uno de los grupos de investigación que conforman el doctorado. 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 50, 10 de los cuales corresponden a una pasantía que puede ser realizada en diferentes momentos y oportunidades o de manera intensiva; es política del programa, que por lo menos uno de ellos deberá ser desarrollado en el exterior, en una universidad o centro de investigación. En consecuencia, la distribución de estos 10 créditos es 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 adelante la pasantía.

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.

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA, EFEP

Este espacio propicia 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 organicen en este espacio deben contribuir al fortalecimiento teórico y práctico de la competencia investigativa y a la formación integral en educación y pedagogía de todos los doctorandos; la condición de aprobación de una oferta de Seminario de este tipo, es que planee una contribución sistemática al desarrollo teórico o metodológico del CIEPD, y sus posibilidades de re-configuración. El número de créditos asignados a este componente es de 16. En este contexto, la formación en educación y pedagogía es el núcleo

común a todos los doctorandos; se fundamenta en el estudio de teorías educativas y pedagógicas e historia de la educación. Los CADE definen los seminarios que hacen parte de este espacio de formación.

Estos seminarios tienen por objeto contribuir a que los estudiantes, más que relacionarse exclusiva y endogámicamente con su Énfasis, tengan una relación con el campo en su conjunto. Pueden ser ofrecidos por un profesor de cualquiera de los Grupos de Investigación del programa, de las sedes u otros invitados. En los mismos pueden participar estudiantes de los diferentes énfasis, sedes y otros programas de postgrado.

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 diferentes 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 sede 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.

ÉNFASIS, EFE

En este espacio 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 deben contribuir 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 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 las líneas.

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 *intuitopersonae*, dirigidos a objetivar aportes del doctorando al desarrollo del *objeto de*

investigación del Grupo de Investigación en *procesos de intervención*, del Énfasis o del Programa. Su proceso de evaluación y los resultados son acordados con el Director de Tesis.

LA ESTRUCTURA CURRICULAR Y LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Dado que la admisión de los estudiantes se realiza de conformidad con los cupos que ofrece cada grupo de investigación en los énfasis, la programación semestral de las actividades que integran el espacio de formación en investigación, es responsabilidad del director de tesis. El director debe informar a los CADE, al comienzo de cada semestre, las actividades y el número de créditos sugerido para cada una de ellas. La asignación definitiva de los créditos para cada actividad es responsabilidad de los CADE.

La programación semestral de las actividades académicas relacionadas con el espacio de formación en educación y pedagogía es de competencia de los CADE, con participación activa de los coordinadores de cada énfasis.

A su vez, la programación semestral de las actividades académicas relacionadas con el énfasis es de competencia de los grupos que lo componen. El número de créditos que tome cada estudiante será definido de común acuerdo entre el estudiante y el director de tesis avalado por el énfasis.

Como ya se informó en los aspectos relativos al modelo de formación en el programa, la investigación constituye el eje fundamental de actividad en éste para contribuir a este propósito, dado que cualquier acción dentro del proceso está fundamentada en este eje y relacionada con la organización académico administrativa del programa en todos sus aspectos.

En el Anexo No. 8 – Énfasis y grupos de investigación del DIE, se presenta la estructura actualizada de los énfasis y grupos de investigación del programa. En ella se puede observar de mejor manera la interinstitucionalidad en la práctica a través de dicha estructura de investigación, que hace viable la dinámica de procesos de formación, investigación y proyección social desarrollados conjuntamente por las instituciones del Convenio.

SELECCIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES

En el DIE se cuenta con una reglamentación básica común, para llevar a la práctica diversos aspectos de desarrollo académico e investigativo de los estudiantes en el programa. A continuación se presentan los aspectos fundamentales de la misma.

CONVOCATORIA

La convocatoria para la vinculación de estudiantes deberá mencionar los énfasis, los grupos y las respectivas sedes donde el programa se ofrecerá. Se hará con arreglo a la capacidad instalada de las universidades del convenio, en cuanto a cupos existentes en los grupos de investigación y posibilidad de asignar un docente que acompañe al estudiante desde su primer registro hasta su egreso del programa.

REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN

Los exigidos por las instituciones, son comunes para todos los aspirantes a los programas académicos de posgrado de cada universidad; en consecuencia, cada institución sede del programa, organiza los procesos, procedimientos e instrumentos, con arreglo a la normativa interna (Reglamentos Institucionales para el programa: Universidad del Valle – Acuerdos 007/96 y 005/98 del Consejo Superior; Universidad Distrital – Acuerdo 02/2010 y Resolución 036/2010 del Consejo Superior; Universidad Pedagógica Nacional – Acuerdo 031/2007 del Consejo Superior; ver normatividad sedes). Sin embargo, los requisitos de admisión, transferencias, permanencia en el programa, acceso al estado de candidato(a) a doctor y grado, son comunes para los estudiantes de las tres universidades y se describen a continuación:

REQUISITOS DE ADMISIÓN

- Haber sido aceptado por uno de los grupos de investigación, responsables de un énfasis del programa, previa presentación y aceptación de una propuesta de investigación y el cumplimiento de los demás requisitos establecidos para ello.
- Haber cumplido todos los procedimientos establecidos por el CADE, entre ellos una entrevista en el énfasis, por delegación del CADE.
- Acreditar preferiblemente el título de Magíster o, en su defecto, producción investigativa en educación, la cual será homologada por el

CADE. Los parámetros de homologación serán determinados por las instancias académicas del programa.

- Demostrar comprensión de lectura en una segunda lengua.
- Comprometerse por escrito a dedicar 40 horas de trabajo semanales a los estudios de doctorado.

Nota: los estudiantes aceptados pertenecen académicamente al Doctorado Interinstitucional en Educación como programa; sin embargo, financieramente, dependen de la universidad en la cual se matriculan; preferiblemente, deben hacerlo en aquella a la cual pertenece su director de tesis. En todos los casos serán seleccionados por el respectivo CADE, previa recomendación de los énfasis.

Los parámetros de homologación serán determinados por las instancias académicas del programa, dado que es necesario tener en cuenta los modos de producción, así como las características de validez y validación en las respectivas comunidades académicas. Es necesario además, tener en cuenta las normatividades internas de las tres instituciones al respecto.

El requisito de dedicación al programa viene siendo analizado y ajustado, dado el tipo de población usuaria, que en su mayoría se encuentra laborando. En tal sentido, de una exigencia de dedicación exclusiva en la versión inicial del programa, en ésta se ha pasado a una de 40 horas de dedicación a la semana, pero se han venido implementando una serie de medidas tendientes a posibilitar de mejor manera no sólo el acceso, sino la permanencia y egreso del programa.

TRANSFERENCIAS

En el programa se contemplan tres tipos de transferencias:

- Entre énfasis de investigación del programa.
- Entre universidades firmantes del convenio.
- Otras transferencias.

El respectivo CADE estudiará y decidirá sobre las posibles homologaciones teniendo como base la equivalencia de créditos, las especificidades de los mismos y el cumplimiento con los demás requisitos de admisión para aquellos casos de otras transferencias solicitadas. Todo estudiante de doctorado puede solicitar al CADE el estudio de su transferencia.

REQUISITOS PARA LA CANDIDATURA AL TÍTULO DE DOCTOR

Para obtener el estado de Candidato a Doctor, el estudiante deberá cumplir los siguientes requisitos:

- Haber cursado y aprobado todos los créditos correspondientes a las actividades académicas de formación teórico – metodológica del programa, con un promedio de 4.0 o más, sobre 5.0
- Presentar un certificado vigente de proficiencia en una segunda lengua, expedido por una institución de reconocido prestigio o, en su defecto, un certificado de formación y aprobación de un mínimo de 480 horas, con una antelación no mayor a dos años, previo al inicio de la formación doctoral. Dicho certificado debe ser expedido por una institución reconocida por el Ministerio de Educación Nacional.
- Aprobar satisfactoriamente tres exámenes comprensivos: uno cuya temática es propuesta por el CADE y en relación con el núcleo común del programa (espacio de formación en educación y pedagogía –EFEP-). Los otros dos son propuestos por el estudiante de común acuerdo con su director de tesis, aprobados por el CADE y deben estar relacionados con la fundamentación teórica de los énfasis. La reglamentación y procedimientos para estos exámenes será establecida por el CADE. La nota mínima de aprobación de estos exámenes es de 4.0 sobre 5.0.
- Presentar el proyecto definitivo de tesis con el visto bueno del director y sustentarlo ante un jurado de tres miembros, designados por el CADE, más el director de la tesis. Esta presentación debe ser pública y en cada caso, el jurado levantará un acta acerca del desempeño del aspirante con las recomendaciones que se le hagan para mejorar su proyecto.

Nota: los desarrollos reglamentarios a esta normatividad y los protocolos del caso, son competencia del CADE.

REQUISITOS DE GRADO

- Tener el estado de candidato a doctor.
- Enviar la tesis al CADE con el visto bueno del director.
- Tener aprobada la tesis doctoral, por un jurado de tres miembros designados por el CADE más el director de la tesis. Como mínimo, uno de estos jurados debe ser externo a las universidades firmantes del convenio, y preferiblemente de nivel internacional. La evaluación de cada uno de los jurados será reportada en un formato diseñado por el CADE.

- Sustentar públicamente la tesis doctoral, una vez haya sido aprobada.
- Para valorar la tesis se tendrá en cuenta la aprobación del jurado y la sustentación pública en una escala entre 0.0 y 5.0. Para emitir el concepto final sobre la tesis, el jurado tendrá en cuenta el desempeño del candidato a lo largo de su formación y la evaluación de la tesis, así:
 - *Laureada*: cuando el candidato haya obtenido un promedio mínimo de 4.6 sobre 5.0 en los exámenes de candidatura y una nota mayor de 4.5 en la tesis.
 - *Aprobada con distinción*: cuando el candidato haya obtenido un promedio mínimo de 4.1 en los exámenes de candidatura y una nota mayor de 4.0 en la tesis.
 - *Aprobada*: en los demás casos.
- Haber publicado o, en su defecto, certificar la aceptación para la publicación de un artículo sobre los resultados de su investigación, en una revista nacional o internacional.

TITULACIÓN

El título que se expide es: Doctor en Educación. En el acta de grado debe quedar constancia de que se trata de un doctorado interinstitucional entre las tres universidades, mencionándolas de manera explícita e indicando el No. del convenio que sustenta el programa. El título será expedido por la Universidad donde se encuentre matriculado el doctorando. En el Acta de grado se dejará constancia explícita del otorgamiento del título en virtud del convenio interinstitucional firmado por las universidades signatarias.

Para el caso de los doctorados internacionales que se ofrecen en el marco del DIE, además del título se expedirá una certificación o “sello” en el que conste la experticia del doctor egresado del programa en los temas específicos objeto de estudio de dicho doctorado (ej: política pública y profesión docente; o integración latinoamericana, por poner sólo dos ejemplos), que permiten al egresado la circulación y desarrollo de actividades en los países de la región donde se requiera su experticia en esos temas (Anexo 7– Sello CAB).

En cuanto a las políticas, procedimientos institucionales sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes y el logro de las metas de formación de los estudiantes del programa, cada una de las sedes se regirá por la normatividad que al respecto haya desarrollado cada una de las instituciones del Convenio, consignadas en sus respectivas reglamentaciones así: (Reglamentos Institucionales para el programa: Universidad del Valle – Acuerdos 007/96 y 005/98 del Consejo Superior; Universidad Distrital – Acuerdo 02/2010 y Resolución 036/2010 del Consejo Superior; Universidad

Pedagógica Nacional – Acuerdo 031/2007 del Consejo Superior; ver documentos institucionales).

Las universidades del convenio han desarrollado diferentes normatividades, que regulan el otorgamiento de estímulos a estudiantes de posgrado y de manera particular, a los estudiantes del doctorado. Así, tanto la Universidad del Valle como la Universidad Pedagógica Nacional, han expedido resoluciones que reglamentan el costo de matrícula para doctorandos que son profesores de planta de cualquiera de las otras dos universidades del convenio; así mismo se hallan reglamentadas las matrículas de honor, los descuentos del valor de matrícula en una determinada proporción por trabajo como docente o investigador en otros programas de la misma institución, para profesores catedráticos y ocasionales, por pronto pago, por votación, etc. (UPN - Acuerdos 055/2006 y 012/2011 del Consejo Superior de la UPN; Resolución 016/2002 del Consejo Superior de la Universidad del Valle, entre otros; ver documentos institucionales), que de alguna manera contribuyen a su formación. Actualmente, las universidades del convenio se hallan estudiando las nuevas reglamentaciones, con el objeto de superar dificultades existentes específicamente con el nivel de doctorado.

PERSONAL ACADÉMICO

Además de cumplir con los requisitos de ley, para ser profesor del programa se debe pertenecer a uno de los grupos de investigación del mismo, realizar investigación, tener trayectoria investigativa y disponer del tiempo para dedicar a la formación de estudiantes en el programa. En las universidades del convenio, los requisitos relacionados con los niveles de posgrado, se manejan en concordancia con la normatividad interna de cada una de las sedes para el caso de los niveles de postgrado, en cumplimiento de los Acuerdos de los Consejos Superiores N°s: 007 del 19 de noviembre de 1996 y 005 de noviembre 30 de 1998 para el caso de la Universidad del Valle; 031 del 04 de Diciembre de 2007 para el caso de la Universidad Pedagógica Nacional Acuerdo 02 de mayo 13 de 2010 que reglamenta el DIE en la Universidad

Dadas las características diferenciales de la organización en las universidades sede, en cada una de ellas existen regulaciones en las que se enmarca la participación profesoral en el programa. Así, en la Universidad del Valle, éste forma parte del postgrado en Educación, que comprende los niveles de maestría y doctorado; se halla adscrito al Instituto de Educación y Pedagogía y se rige por la normatividad para el caso. Cuenta con profesores doctores del Instituto, pero también con profesores de otros doctorados y unidades académicas de la Universidad.

En el caso de la Universidad Distrital, el programa se halla adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación; además de contar con profesores que siendo parte de la planta de carrera de la Universidad estuvieron en el origen del DIE, se han realizado concursos específicos para personal docente de planta del mismo, para atender sus necesidades. La siguiente es

En la Universidad Pedagógica Nacional, el Doctorado Interinstitucional en Educación está adscrito a la Vicerrectoría Académica y forma parte de un sistema funcional que agrupa a los postgrados de la Universidad, denominado Sistema Integrado de Formación Avanzada –SIFA-, que comprende especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados de la Universidad, creado mediante el acuerdo del Consejo Superior No. 031 del 4 de diciembre de 2007. A su vez, la planta de docentes es global y también depende de la Vicerrectoría Académica, aunque los profesores se hallan adscritos a diferentes unidades académicas. Para el caso del doctorado, si bien no existe planta específica adscrita a este nivel de formación, según las necesidades del programa los profesores incluyen dentro de su plan de trabajo académico en las respectivas unidades académicas, las actividades y dedicación que corresponden a su trabajo en el DIE. Hay algunos casos en los cuales, a pesar de ser deseable la participación de profesores hasta medio tiempo en el doctorado y medio tiempo en otros programas y actividades de la Universidad, debido a las necesidades del DIE cuentan con

carga de tiempo completo para trabajar en el mismo. Adicionalmente, la Universidad planteó y desarrolla un plan de formación de generación doctoral de relevo, tanto en el país como en el exterior, cuyos profesores se han ido doctorando y nutren las posibilidades y requerimientos del programa.

En cualquier caso, las tres universidades sede cuentan con una normatividad interna que permite el ingreso, permanencia, formación, capacitación y promoción del personal docente del programa, que en uso de su autonomía y planes de desarrollo ponen en ejecución. Adicionalmente, según las necesidades de cada sede, los docentes de las otras participan en el desarrollo de seminarios de los tres espacios de formación, dirigen tesis doctorales o participan en proyectos de investigación y proyección social de la sede solicitante; dicha actividad se registra y se hace viable de manera oficial, forma parte del plan de trabajo académico del profesor solicitado y cuenta con el debido soporte institucional, gracias a la decisión tomada en tal sentido por el Consejo de Rectores del Programa (Anexo 11 – Acta N° 3 del Consejo de Rectores).

Para ser profesor del programa se requiere:

- Poseer título de Doctor.
- Pertenecer a un grupo de investigación vinculado al DIE.
- Desarrollar investigación.
- Incluir dentro de su asignación académica institucional el tiempo necesario para desarrollar las actividades académico administrativas propias de su ejercicio doctoral en el programa.

Los docentes con que cuenta el programa, se distribuyen en las tres sedes, como se presenta en la página siguiente, así:

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACION – DIE

Tabla No.3 Profesores Planta con dedicación al Doctorado - UPN a 2011 – 2

No.	NOMBRES	ENFASIS AL QUE PERTENECE	GRUPO	Departamento al que está vinculado	Nivel máximo de formación
1	JESSUP CACERES MARGIE NOHEMY	EDUCACION EN CIENCIAS	PROBLEUDICIENCIAS	Departamento de Biología	Phd-Posd.
2	PULIDO DE CASTELLANOS ROSALBA	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	PROBLEUDICIENCIAS	Departamento de Biología	DOCTORADO
3	VALBUENA ORLAY EDGAR	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR	Departamento de Biología	DOCTORADO
4	ATEHORTUA CRUZ ADOLFO LEÓN	EDUCACION, CULTURA Y DESARROLLO	SUJETOS Y NUEVAS NARRATIVAS	Departamento de Ciencias Sociales	DOCTORADO
5	TORRES CARRILLO ALFONSO	EDUCACIÓN, CULTURA Y DESARROLLO	SUJETOS Y NUEVAS NARRATIVAS	Departamento de Ciencias Sociales	DOCTORADO
6	VARGAS GUILLEN GERMAN	FILOSOFIA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA	FILOSOFÍA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	Departamento de Ciencias Sociales	DOCTORADO-Posd.
7	VELEZ URIBE FABIO	EDUCACION EN CIENCIAS	CIENCIAS ACCIONES Y CREENCIAS	Departamento de Física	DOCTORADO
8	CARDENAS PAEZ JESUS ALFONSO	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	HIMINI	Departamento de Lenguas	DOCTORADO
9	CARDENAS SALGADO FIDEL ANTONIO	EDUCACION EN CIENCIAS	CIENCIAS, ACCIONES Y CREENCIAS	Departamento de Química	DOCTORADO
10	SALCEDO TORRES LUIS ENRIQUE	EDUCACION EN CIENCIAS	CIENCIAS, ACCIONES Y CREENCIAS	Departamento de Química	DOCTORADO
11	ZAPATA CASTANEDA PEDRO NEL	EDUCACION EN CIENCIAS	CIENCIAS, ACCIONES Y CREENCIAS	Departamento que Química	DOCTORADO
12	CALDERON GARCIA ALBERTO	EDUCACION EN CIENCIAS	INVAUCOL	Facultad de Educación Física	DOCTORADO
13	ALVAREZ ALEJANDRO	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA EDUCACIÓN COMPARADA	Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia	Departamento de Postgrados	DOCTORADO
14	HEDERICH MARTINEZ CHRISTIAN	EDUCACION EN CIENCIAS	ESTILOS COGNITIVOS	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
15	MARTINEZ BOOM CRISTO ALBERTO	HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA EDUCACIÓN COMPARADA	HISTORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN COLOMBIA	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
16	POSADA ESCOBAR JORGE JAIRO	EDUCACION, CULTURA Y DESARROLLO	SUJETOS Y NUEVAS NARRATIVAS	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
17	HERRERA CORTES MARTHA CECILIA	EDUCACION, CULTURA Y DESARROLLO	EDUCACION Y CULTURA POLÍTICA	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
18	PERAFAN ECHEVERRY GERARDO ANDRES	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	INVAUCOL	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
19	PARAMO PABLO	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	ANALISIS DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS ASISTIDOS POR EL COMPUTADOR	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
20	RUIZ SILVA ALEXANDER	Enfasis: Educación, cultura y desarrollo	Sujetos y Nuevas Narrativas	Departamento de Psicopedagogía	DOCTORADO
21	LUIS BAYARDO SANABRIA	EDUCACION EN CIENCIAS	COGNITK	Departamento de Tecnología	DOCTORADO

No.	NOMBRES	ENFASIS AL QUE PERTENECE	GRUPO	Departamento al que está vinculado	Nivel máximo de formación
22	BUSTAMANTE GUILLERMO	LENGUAJE Y EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	HIMINI - FILOSOFÍA Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
23	CAMARGO ANGELA	EDUCACION EN CIENCIAS	ESTILOS COGNITIVOS	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
24	CHAPETON CLAUDIA MARCELA	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	HIMINI	Departamento de Lenguas	DOCTORADO
25	LÓPEZ OMAR	EDUCACION EN CIENCIAS	ESTILOS COGNITIVOS	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
26	RAMIREZ PENA LUIS ALFONSO	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	HIMINI		DOCTORADO
27	MARTINEZ P. MARIA CRISTINA	EDUCACION, CULTURA Y DESARROLLO	EDUCACION Y CULTURA POLÍTICA	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
28	NARVÁEZ ANCIZAR	EDUCACION, CULTURA Y DESARROLLO	EDUCACION Y CULTURA POLÍTICA	Departamento de Postgrado	DOCTORADO
Profesores Planta con dedicación al Doctorado - Univalle a 2011 – 2					
1	Evelio Bedoya,	EDUCACION MATEMATICA	Grupo de Educación Matemática, Historia de las Matemáticas		Phd
2	Luis Cornelio Recalde	EDUCACION MATEMATICA	Grupo de Educación Matemática, Historia de las Matemáticas		Phd
3	Guillermo Ortiz	EDUCACION MATEMATICA	Grupo de Educación Matemática, Historia de las Matemáticas		Phd
4	Alfonso Claret	EDUCACION EN CIENCIAS	Grupo interinstitucional Ciencia, acciones y creencias UPN - UV		Phd
5	Edwin German Garcia A	EDUCACION EN CIENCIAS	Grupo interinstitucional Ciencia, acciones y creencias UPN - UV		Phd
6	Carlos Uribe Gartnet	EDUCACION EN CIENCIAS	Grupo interinstitucional Ciencia, acciones y creencias UPN - UV		Phd
7	AlvaroPerea	EDUCACION EN CIENCIAS	Grupo interinstitucional Ciencia, acciones y creencias UPN - UV		Phd
8	Rita Maria Linares Lopeznaga	EDUCACION EN CIENCIAS	Grupo interinstitucional Ciencia, acciones y creencias UPN - UV		Phd
9	Humberto Quiceno	HISTORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN COLOMBIA	Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia		Phd
10	Javier Fayad	HISTORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN COLOMBIA	Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia		Phd
11	Rafael Rios	HISTORIA DE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN COLOMBIA	Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia		Phd
12	Rocio Gómez	EDUCACION, CULTURA Y DESARROLLO	Grupo de Educación Popular		Doctorado

Profesores Planta con dedicación al Doctorado - UDISTRITAL a 2011 – 2			
1	Blanca Inés Ortiz Molina	Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada	Doctora en Ciencias de la Educación
2	Barbara García Sánchez	Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada	Doctora en Ciencias de la Educación
3	Luis Carlos Ortiz Vásquez	Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada	Doctor en Historia de América
4	Rigoberto Castillo	Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada	Ph. D. in Foreign Language Education
5	Adela Molina Andrade	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	Doctora en Educación
6	Carmen Alicia Martínez	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales
7	Carlos Javier Mosquera Suárez	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales
8	Álvaro García Martínez	EDUCACIÓN EN CIENCIAS	Doctor en Didáctica de las Ciencias Experimentales.
9	Bruno D'amore	EDUCACION MATEMATICA	Doctor En Educación Matemática
10	Carlos Eduardo vasco	EDUCACION MATEMATICA	Doctor en Matemáticas
11	Olga Lucía León Corredor	EDUCACION MATEMATICA	Doctora en Educación
12	Dora Inés Calderón	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	Doctora en Educación
13	Sandra Soler Castillo	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	Doctora en Lingüística y Comunicación
14	Germán Muñoz González	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	Doctor en Ciencias Sociales Niñez y Juventud.
15	María Elvira Rodríguez Luna	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	Doctora en Pensamiento Latinoamericano
16	Marieta Quintero	LENGUAJE Y EDUCACIÓN	Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud

En síntesis, el programa cuenta con un núcleo de 56 profesores de carrera, en su mayoría con formación doctoral, Ph. D. y algunos con formación posdoctoral. Tienen contrato a término indefinido y según necesidades, cada sede cuenta con su propio apoyo adicional en diversas modalidades contractuales (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, de las sedes). Adicionalmente es necesario recordar, que en este programa las sedes pueden compartir el personal docente según sus necesidades. Se espera en un futuro contar con formación posdoctoral en la mayoría del profesorado del programa.

Por otra parte, en desarrollo autónomo de esas normatividades, las universidades cuentan con la posibilidad de perfeccionar contratos con determinados profesores, que por sus características y trayectoria cubren las necesidades del programa, cuando se requiere por alguna circunstancia especial, tal como la ausencia temporal o definitiva de un profesor, o su desempeño en comisiones de diferente índole, entre otros. A su vez, algunos profesores del programa desarrollan proyectos con el sector externo,

siempre relacionados con la naturaleza del programa y de sus propios grupos de investigación (Anexos 12 y 13; ver documentos institucionales de las sedes).

En este punto es necesario precisar, que los profesores del programa tienen la posibilidad de realizar pasantías en otros doctorados o grupos de investigación, bien sea para desarrollar allí actividades propias de los doctorados (Anexo 17 y 18 –Invitación conversatorio Perú 2010 y 2011), bien para realizar investigación, desarrollo posdoctoral (Anexo 35-Comisión formación posdoctoral) y asesorías entre otros(Anexo 36 –Difusión Conversatorio 2011-Pontificia Universidad Católica del Perú) Desarrollos particulares en tal sentido, pueden ser evidenciados en los documentos institucionales de sede.

Además de lo anterior, la dinámica de participación de profesores nacionales y extranjeros en el programa es elevada. Dichos profesores participan en el desarrollo de las actividades de formación (docencia), investigación y asesorías de investigación, participación en eventos de proyección social y académica del programa tales como conferencias, simposios, congresos, seminarios y otros, así como también en proyectos editoriales de diferente índole (Ver documentos institucionales de las sedes). En estos casos, con frecuencia las sedes contribuyen entre sí, no sólo para apoyar la movilidad de sus profesores con el fin de participar en actividades con dichos pares académicos, sino también para hacer viable la movilidad del experto entre ellas. De la misma manera, los estudiantes de las tres sedes pueden participar y de hecho lo hacen, en dichas actividades.

Vale también la pena destacar, que profesores del programa participan usualmente en calidad de invitados en actividades de docencia, investigación y proyección social en otros doctorados de la región. Así, no sólo los estudiantes del programa tienen la posibilidad de realizar pasantía en doctorados internacionales, sino también, estudiantes de otros doctorados de la región participan en pasantías y actividades académicas en el nuestro (Anexo 37 – pasantía de estudiantes internacionales). Gracias a la dinámica interinstitucional nacional e internacional, las acciones de las redes se van nutriendo con la participación del DIE y viceversa.

Es preciso tener en cuenta, que las tres universidades cuentan con sus propios estatutos profesoriales y sistema de estímulo a los (Estatutos del profesor en cada sede - ver documentos institucionales), pero que además definen las formas de ingreso, promoción, etc. en cada una de las universidades.

INVESTIGACIÓN

PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN

La convergencia de las tres Universidades en la creación del DIE ha sido un paso en el camino de la interinstitucionalidad para organizar, académica y administrativamente, un conjunto de escenarios y estrategias para interrogar los *discursos*, las *prácticas*, las *instituciones* y la *formación* de los *sujetos* pedagógicos, de acuerdo con las normas propias de la gramática académica. Se trata, por consiguiente, de un campo complejo de problemas y de objetos de estudio que ofrece una inagotable “cantera” de investigación para los doctorandos. De manera concreta, la existencia de estos objetos de estudio y la capacidad real para sus gráficas en el marco del programa doctoral, tiene que ver con el nivel de desarrollo de las líneas de investigación y la trayectoria de formación avanzada de los Grupos de Investigación de las 3 instituciones. Igualmente los dispositivos de interinstitucionalidad se han puesto en juego para compartir estas capacidades y trayectorias en el marco del DIE, como los seminarios, la investigación conjunta, los compromisos entre tutores y estudiantes del Programa, los procesos editoriales y las acciones de extensión.

En el contexto anterior, la expresión “*interrogar los discursos*” se entiende como un proceso de diseño y operación de los escenarios académicos requeridos para construir relaciones propias con los grandes problemas de la educación, la filosofía, la ciencia, la cultura, la pedagogía, la didáctica y la misma investigación. La dinámica generada en estos escenarios se realiza como un medio para que la formación de los doctorandos pueda incidir, autónoma y racionalmente, en la formación de otros investigadores y en la búsqueda de soluciones a los problemas propios del campo teórico y práctico de la educación en el país.

En relación con ello, “*interrogar las prácticas pedagógicas*” implica preguntarse, individual y colectivamente, de una parte, por las formas como los doctorandos y demás agentes educativos se desempeñan en el ejercicio de su función específica, en términos de coherencia entre sus discursos y su quehacer profesional; y de otra, por las estrategias que le faciliten el cuestionamiento de este quehacer con el fin de potenciar y vivir una transformación continua, acorde con las exigencias contextuales.

Así mismo, “*interrogar las instituciones pedagógicas*” implica preguntarse por las distintas formas de pensar la escuela como una organización social, entre otras, desde puntos de vista tales como: su concepción, su génesis histórico-social, sus modos de organización, sus modos de gestión, el cumplimiento de su misión social, y, su articulación con sus contextos.

Con respecto a la “*formación de sujetos pedagógicos*” son muchos los interrogantes que se instalan en el DIE. En primer lugar: ¿Cómo se entiende la *formación*? ¿Cuáles son los propósitos que deben orientar el *proceso formativo de los maestros*? ¿Se están formando técnicos? ¿O se están formando profesionales capaces de tomar decisiones argumentadas con base en criterios propios, e información verídica y verificable? ¿Cuáles son los currículos apropiados para esto? ¿Qué relación existe entre proyecto educativo institucional y currículo?, etc.

Adicionalmente a todos estos interrogantes, en el DIE es materia de continua preocupación la construcción de un ambiente pedagógico de relaciones entre doctorandos y profesores-investigadores del Programa, que privilegie la *responsabilidad compartida* sobre la jerarquía de los roles, en lo que pudiera llamarse una “pedagogía del nosotros”, que promueva escenarios colectivos de reflexión sobre la misión, la organización y la gestión misma del Programa.

Durante el tiempo de su ejecución, en este programa se han llevado a cabo diversos proyectos de investigación tanto de docentes como de estudiantes, que responden a dinámicas muy interesantes, que se hacen viables gracias a la naturaleza del programa. Así, la investigación realizada en el programa puede ser catalogada en los siguientes tipos:

DE CARÁCTER INTERINSTITUCIONAL

Han sido realizados varios proyectos en los que han participado docentes de dos, o de las tres instituciones, bien sea en calidad de co-investigadores, colaboradores o asesores. Así, a modo de ejemplo, se pueden mencionar los siguientes: en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD), se desarrolla el proyecto “Concepciones de los profesores de ciencias sobre el fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza” – 1ª. Fase, con la consultoría de un profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la participación de una estudiante de Universidad del Valle (UV). De igual manera se halla en curso el proyecto “El conocimiento profesional de los profesores de ciencias de primaria sobre el conocimiento escolar en el Distrito Capital” desarrollado por la UD y la UPN (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, de la sede UD). De igual manera, se halla en etapa de culminación el proyecto “Caracterización de las estrategias curriculares de formación en historia de las matemáticas en programas de formación inicial de profesores de matemáticas” entre la UPN y la UV, con código 5220 de 2010 y participación de los profesores Ligia Amparo Torres y Fernando Murcia(UV), y Édgar Guacaneme (UPN – docente UPN/doctorando UV); también se llevó a cabo el proyecto Colciencias “Cultura política, ciudad y ciberciudadanías” (Contrato COL-UPN

No. 213 de 2006), realizado entre los grupos Educación y Cultura Política de la UPN y Educación Popular de la UV, en el cual participaron dos profesoras de la UPN y una estudiante de UV, hoy graduada en el programa (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, de la sede UPN). Así mismo, está a modo de ejemplo, el proyecto 5192 de 2007 de UV, “Un currículum alternativo para las ciencias naturales en la educación básica y media en instituciones educativas del distrito educativo de Barranquilla” que contó con la participación de dos docentes de la UPN (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, de las tres sedes).

DE CARÁCTER INSTITUCIONAL

Así mismo, en las tres sedes del programa se ha venido desarrollando investigación enmarcada en convocatorias internas y externas, cuyos productos se relacionan en la síntesis correspondiente a cada una de las instituciones (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, de las sedes). Como se puede observar del análisis de los anexos de autoevaluación correspondientes, varios de estos proyectos involucran a docentes y doctorandos de las demás sedes del programa.

CON FINANCIACIÓN EXTERNA

Como es tradicional en el programa, desde las tres sedes se ha venido trabajando en el desarrollo de investigaciones financiadas por COLCIENCIAS, en las diferentes convocatorias. Dicha información también se consigna en los anexos correspondientes a cada sede.

Dentro de esta modalidad, es importante señalar, que algunos de los grupos de investigación también han desarrollado o se encuentran desarrollando proyectos de investigación con Ministerios, Secretarías, Municipios u otras entidades, que contribuyen con base en la investigación, a la resolución de problemas educativos socialmente relevantes, o a la generación de políticas públicas locales y nacionales en las materias de que se ocupan. A modo de ejemplo están los proyectos amparados por los contratos COL-UPN 223-08; 1632 de 2011 (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, de las sedes).

Todos estos tipos de investigación se realizan en coherencia con los problemas de investigación propios de los grupos, líneas y programas de investigación a los que pertenecen doctores y doctorandos del programa. Como valor agregado de dicha dinámica, a partir de esa actividad se gestan nuevas posibilidades de interrelación con grupos de investigación de otros énfasis y sedes del programa, dependencias y facultades de las universidades, o de otras universidades, que favorecen una dinámica

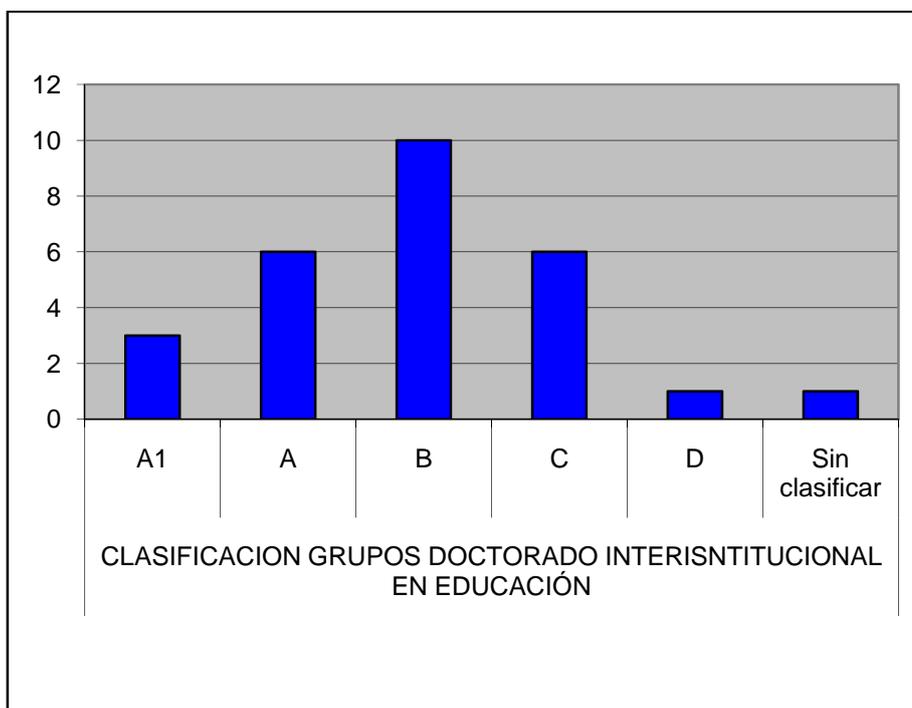
integradora en pro de un mayor impacto, que subsecuentemente redundará en beneficio del desarrollo educativo nacional e internacional, incluso en relación con instancias gubernamentales responsables de dicho desarrollo. A modo de ejemplo se puede mencionar el proyecto 1632 de 2011 y otros en las respectivas sedes (Ver anexo autoevaluación factor 11 – investigación, UPN).

Para realizar los diferentes tipos de investigación, las universidades del convenio desarrollan sus acciones en el marco de políticas, procesos y procedimientos establecidos en las instituciones (acuerdos de política en las tres universidades; ver documentos institucionales), que regulan su organización, participación, planeación, ejecución y difusión de los productos derivados de ella.

Para llevar a cabo tanto la investigación formativa, como la investigación propia del programa, éste cuenta con una organización de 27 grupos de diferentes categorías, que da soporte a los énfasis y al programa. Dicha categorización se da a conocer a continuación.

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

El DIE cuenta con 27 grupos de investigación activos, la mayoría de ellos categorizados en Colciencias como se presenta en el siguiente gráfico (Ver informes individuales en documentos institucionales por sedes)

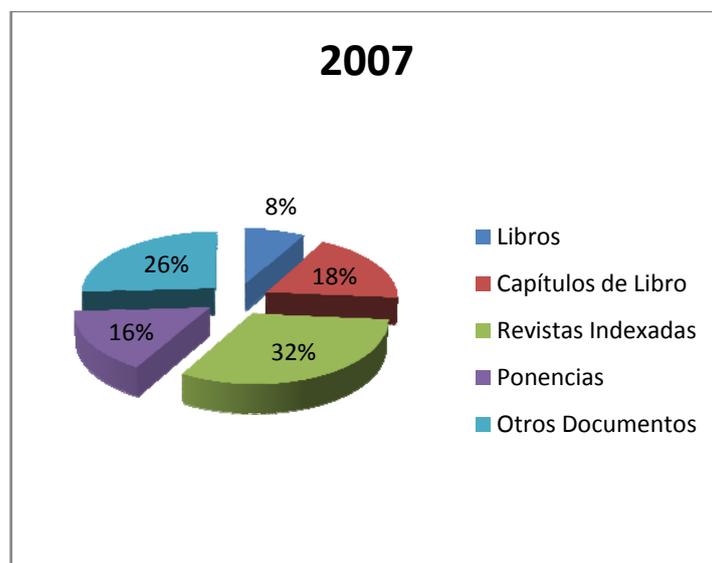


Los resultados de investigación de dichos grupos, se difunden a través de publicaciones especializadas de diferente índole, mediante la participación en eventos y foros especializados. Como se mencionó, el DIE cuenta con una política editorial que brinda los apoyos mutuos para dicha difusión, aprobada por el CAIDE y el Consejo de Rectores. Adicionalmente, se cuenta con los diversos medios impresos y electrónicos de difusión, que contribuyen de mejor manera a la circulación de estos productos de conocimiento (Ver información documentos institucionales de las sedes).

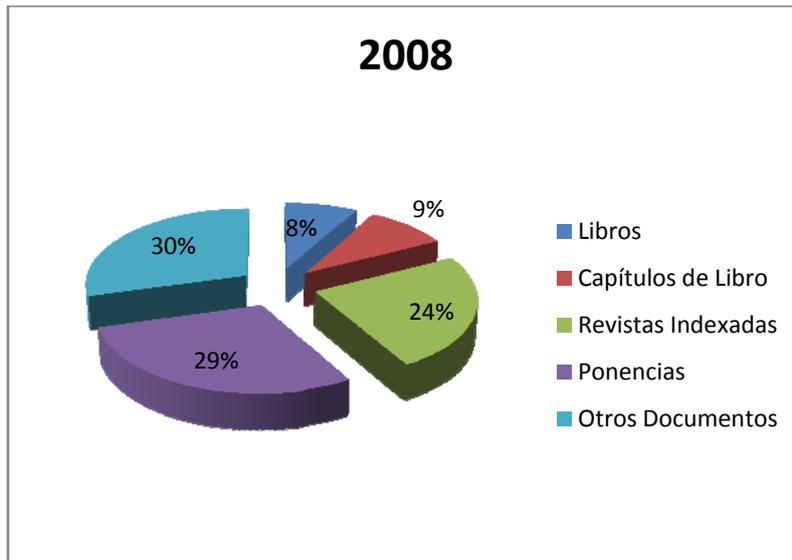
En materia académica, es preciso llamar la atención acerca de que en el DIE se llevan a cabo proyectos de investigación de naturaleza interdisciplinaria, dada la complejidad de los problemas que allí se abordan. En tal sentido, con relativa frecuencia es posible encontrar codirección de tesis doctorales entre doctores pertenecientes a dos grupos diferentes de investigación, o participación en convocatorias para realización de proyectos internacionales (ver documentos institucionales Universidad Distrital, Universidad del Valle).

Diagrama N° 2 PRODUCCIÓN GRUPOS DE INVESTIGACIÓN DIE

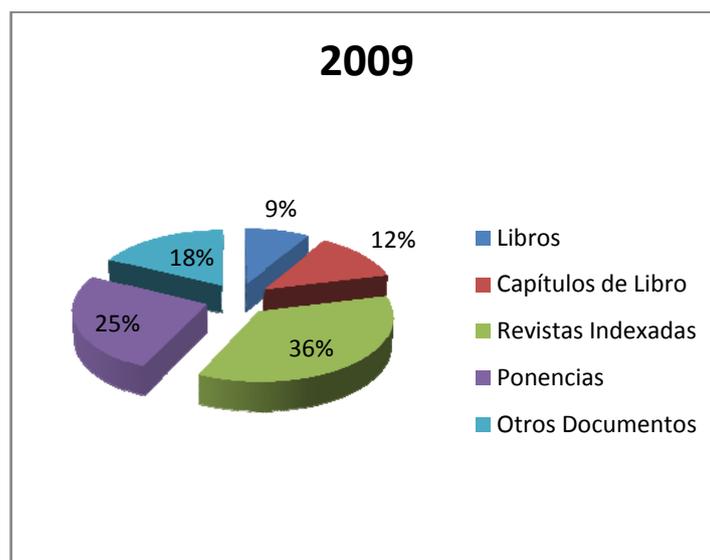
	2007	2008	2009	2010	2011	total
Libros	21	27	24	12	10	94
Capítulos de Libro	48	31	35	21	16	151
Revistas Indexadas	83	81	100	65	34	363
Ponencias	41	96	71	50	34	292
Otros Documentos	68	98	49	44	42	301



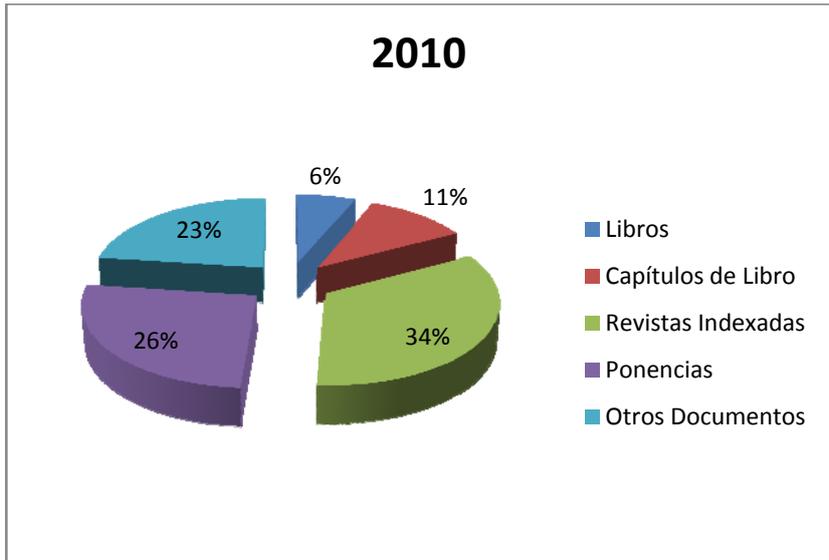
	2008
Libros	27
Capítulos de Libro	31
Revistas Indexadas	81
Ponencias	96
Otros Documentos	98



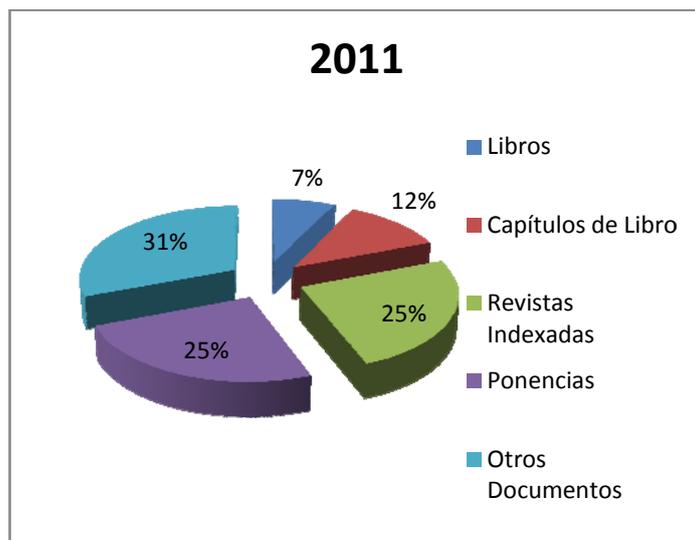
	2009
Libros	24
Capítulos de Libro	35
Revistas Indexadas	100
Ponencias	71
Otros Documentos	49



	2010
Libros	12
Capítulos de Libro	21
Revistas Indexadas	65
Ponencias	50
Otros Documentos	44

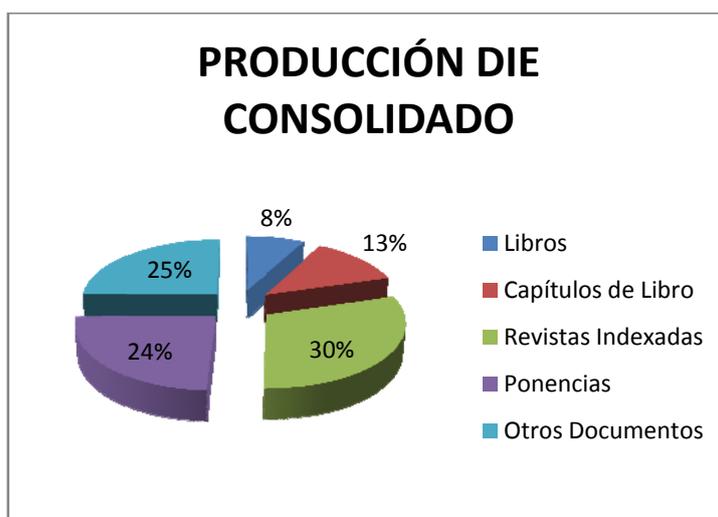


	2011
Libros	10
Capítulos de Libro	16
Revistas Indexadas	34
Ponencias	34
Otros Documentos	42



PRODUCCIÓN DIE CONSOLIDADO

Libros	94
Capítulos de Libro	151
Revistas Indexadas	363
Ponencias	292
Otros Documentos	301



Como es de esperar, los conocimientos, reflexiones y productos derivados de los procesos investigativos del programa, reierten en la formación de otros niveles educativos y del propio doctorado a través de los procesos de formación en el DIE y del DIE en relación con maestrías; en la organización y ejecución de nuevos seminarios en los diferentes espacios académicos; en la generación de nuevas investigaciones y en la participación en diversos proyectos en el sector externo. En cualquiera de los casos, las investigaciones guardan relación con los objetos o problemas de investigación de los grupos.

De lo expuesto se puede deducir, que las fuentes de financiación de la investigación del programa son varias. Por una parte están los recursos propios de las universidades, pero también está la investigación cofinanciada que se realiza bien por las vías de investigación propiamente dicha, bien por proyectos de extensión que exigen investigación en su desarrollo. Ello implica que la financiación de los proyectos de investigación puede ser tanto de carácter nacional como internacional; implica además, que los procesos y procedimientos llevados a cabo para lograr la aprobación de los proyectos previo a participar en las convocatorias, garantizando la cofinanciación requerida de parte de las universidades, se enmarcan dentro de las políticas y ordenamiento normativo particular (Ver documentos institucionales de las sedes).

MEDIOS EDUCATIVOS

En los orígenes de esta versión del programa, se contaba con una serie de medios (Ver documento marco DIE 2004 – http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1310570692documento_marco.pdf) para su desarrollo.

No obstante, durante estos años las tres universidades han ido realizando una serie de mejoras en este aspecto con el fin de contribuir a elevar la calidad de la actividad académica, que han impactado de manera positiva el desarrollo del programa. De manera particular, se ha incrementado significativamente una serie de medios en las universidades en cuanto a disposición de recursos bibliográficos, equipos de cómputo y audiovisual, bases de datos adquiridas así como otra serie de materiales disponibles en cada una de las sedes, contribuyendo a elevar flexibilidad metodológica tanto en el ámbito académico como en el de gestión. Es necesario mencionar, que el mejoramiento de los recursos comunicativos ha favorecido la dinámica académica del programa. De igual manera es preciso indicar que si bien a continuación se dan a conocer algunos de los medios educativos con que cuenta el programa, adicionales a los disponibles en 2006, éstos se detallan de manera explícita en cada uno de los informes institucionales de las sedes.

Algunos de los medios educativos de los cuales dispone el Programa son:

Ítem	Descripción	Cantidad disponible para el Programa
1	Bibliotecas centrales	4
2	Centros de documentación especializados	12
3	Centros de medios educativos	8
4	Centros de ayudas audiovisuales (producción, área de fotografía, área de servicio, laboratorio de idiomas, salas de multimedia)	16
5	Bases de datos	50 aprox.
6	Hemerotecas	Más de 781 títulos
7	Alianzas o redes de bibliotecas	8
8	Suscripción con revistas electrónicas	50 aprox.
9	Revistas especializadas	350 aprox.
10	Equipos de Video -conferencia	3
11	Disponibilidad wi-fi	En las tres sedes

Tabla N° 4 Medios Educativos

INFRAESTRUCTURA FISICA

Es indiscutible que en relación con las condiciones iniciales del DIE, las universidades han ido destinando recursos financieros para el mejoramiento de sus instalaciones. Así, en la Universidad del Valle se han aumentado y mejorado instalaciones para el programa, mientras que las Universidades Distrital y Pedagógica Nacional han realizado mejoramiento y/o cambio de instalaciones.

Así mismo, en los planes de desarrollo institucional de las sedes se prevé consolidar dicho mejoramiento: en el caso plan maestro de desarrollo físico de la Universidad Distrital se planea la construcción del edificio de posgrados (que incluye el DIE-UD) en la sede *Aduanilla de Paiba*; de la misma manera, la continuación del desarrollo de la sede Valmaría en la Universidad Pedagógica Nacional, para lo cual recientemente fue aprobada la ley de estampilla correspondiente por parte del Congreso de la República, afectará positivamente el mejoramiento de infraestructura física del doctorado. La Universidad del Valle incluye el desarrollo del Instituto en su plan de desarrollo institucional.

A continuación se presenta un consolidado de diferentes escenarios disponibles para el uso del Programa en las tres sedes; la información detallada se presenta en el Informe Institucional de cada una de ellas.

Item	Descripción	Cantidad
1	<i>Aulas</i>	14
2	<i>Auditorios</i>	13
3	<i>Bibliotecascentrales</i>	3
4	<i>Laboratorios</i>	15
5	<i>Aulas de informática</i>	3
6	<i>Oficinas</i>	4
7	<i>Salas de videoconferencia</i>	3
8	<i>Escenarios de Deportivos</i>	3 ⁶
9	<i>Cafeterías</i>	3
10	<i>Zonas recreación</i>	3

Tabla N° 5 Escenarios Físicos

⁶ Estos escenarios se cuentan globalmente por universidad. En la práctica, dado que cada una de las universidades cuenta con varias sedes, los escenarios deportivos se multiplican. Ver documentos institucionales de las tres sedes.

ORGANIZACIÓN ACADÉMICO-ADMINISTRATIVA Y DE FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA

Una de las características de la educación en Colombia es su excesiva rigidez, que se expresa, por lo general, en currículos convencionales y homogéneos centrados más en la forma, en los contenidos estáticos, en los tiempos y espacios cerrados que en visiones contemporáneas para abordar formas de producción y socialización de conocimiento. Esta característica determina la manera como se concibe la planeación, la organización y la gestión de los programas.

Se considera que un principio opuesto a la rigidez, que permite dimensionar una concepción administrativa del doctorado interinstitucional, es la flexibilidad, entendida como el proceso que privilegia la producción de conocimiento con la fluidez y la autonomía requeridas en este nivel.

La flexibilidad, vista como una forma de innovar las maneras de actuar en una institución, afecta positivamente la naturaleza de la estructura organizativa, se constituye en un desafío para la organización y la gestión de los programas e impacta las prácticas académicas y curriculares.

Administrativamente, el Doctorado Interinstitucional se entiende como un espacio flexible en el que convergen intereses, preocupaciones y potencialidades de las instituciones vinculadas al convenio, unidas para construir y desarrollar el programa, organizar los grupos, líneas y proyectos, gestionar recursos, becas, pasantías y administrarlos. Así, la flexibilidad supone un cambio en los estilos de gestión, que incluye aspectos como: el ingreso de los estudiantes, el lugar y el tiempo de realización de la formación, los apoyos para la misma, los procesos de organización curricular y la vinculación y movilidad de profesores, entre otros aspectos.

ÓRGANOS DE DIRECCIÓN DEL PROGRAMA

Los órganos de dirección del Programa Interinstitucional de doctorado son:

CONSEJO DE RECTORES

Es el máximo organismo de dirección del Programa y está integrado por los Rectores de las Universidades firmantes del Convenio. Tendrá las siguientes funciones:

- Comprometer recursos propios y gestionar apoyos externos para el desarrollo del Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación.

- Impulsar en cada una de las instituciones la aprobación de la normatividad requerida para el funcionamiento del Programa.
- Apoyar la interinstitucionalidad en todas y cada una de las etapas del Programa.
- Gestionar los contactos necesarios para incrementar el reconocimiento nacional e internacional del Programa.
- Promover la participación del Programa en redes nacionales e internacionales.
- Estimular desarrollos del Programa en sus diferentes sedes con base en los convenios de cooperación académica nacional e internacional suscritos por alguna de las universidades firmantes del Convenio.
- Apoyar las publicaciones de la producción académica del Doctorado.
- Solicitar y evaluar informes de la Dirección Nacional del Programa, del CAIDE o de otras instancias o personas pertenecientes al mismo.
- Acordar la designación de la Dirección Nacional del Programa y recomendarla al Rector de la Universidad a la cual se encuentra vinculado el docente, para los efectos pertinentes.
- Las demás que sean requeridas en desarrollo del Programa.
- Establecer su propio reglamento.

DIRECCIÓN NACIONAL

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. 6) 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.

CONSEJO ACADÉMICO INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN – 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 CADEs de cada Universidad. 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 CADEs.
- 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 su propio reglamento.
- 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.

CONSEJO ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN – CADE.

Cada Universidad tendrá un Consejo Académico de Doctorado en Educación constituido por los doctores directores de los grupos de investigación vinculados al Programa y el Director del Programa o quien haga sus veces en esa sede. 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 asigne el Estatuto General, las normas y reglamentos de cada Universidad.
- Establecer su propio reglamento.

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 –CAIDE-.
- 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.

La organización descrita, se representa en el organigrama detallado en la siguiente página:

ORGANIGRAMA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DIE

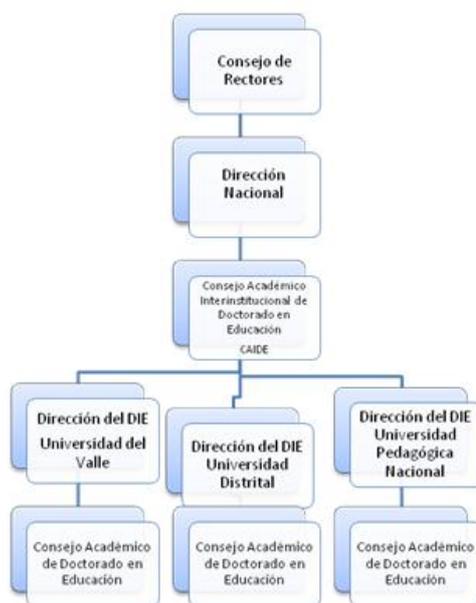


Diagrama No. 2 - Organigrama del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación

ESTRUCTURA DE GESTIÓN INSTITUCIONAL

Además de las instancias estructurales descritas anteriormente, en cada universidad existe una organización particular de la gestión, que se ilustra en la siguiente página:

UNIVERSIDAD DEL VALLE

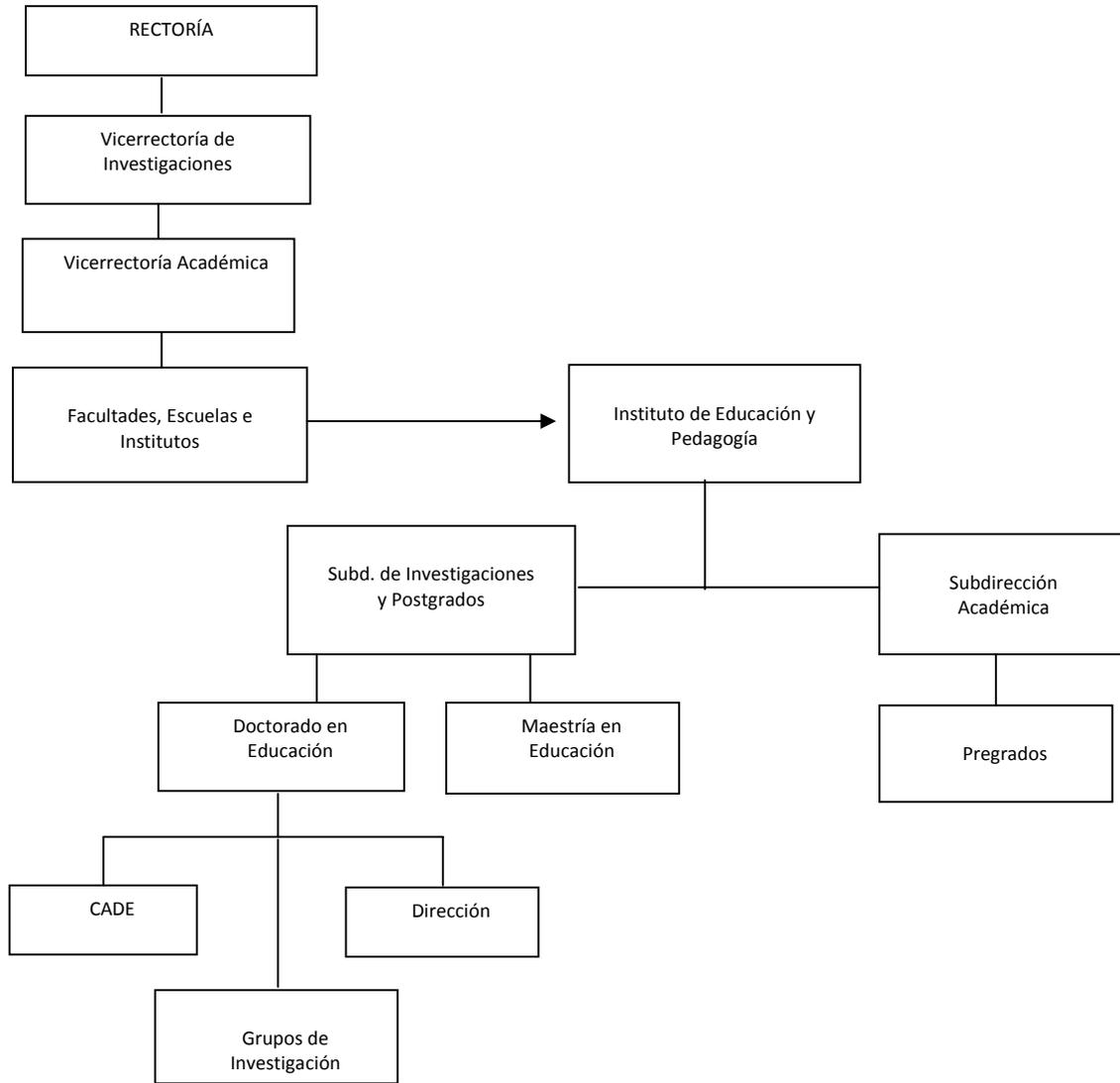


Diagrama N° 3 Organigrama U. V.

UNIVERSIDAD DISTRITAL "FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS"

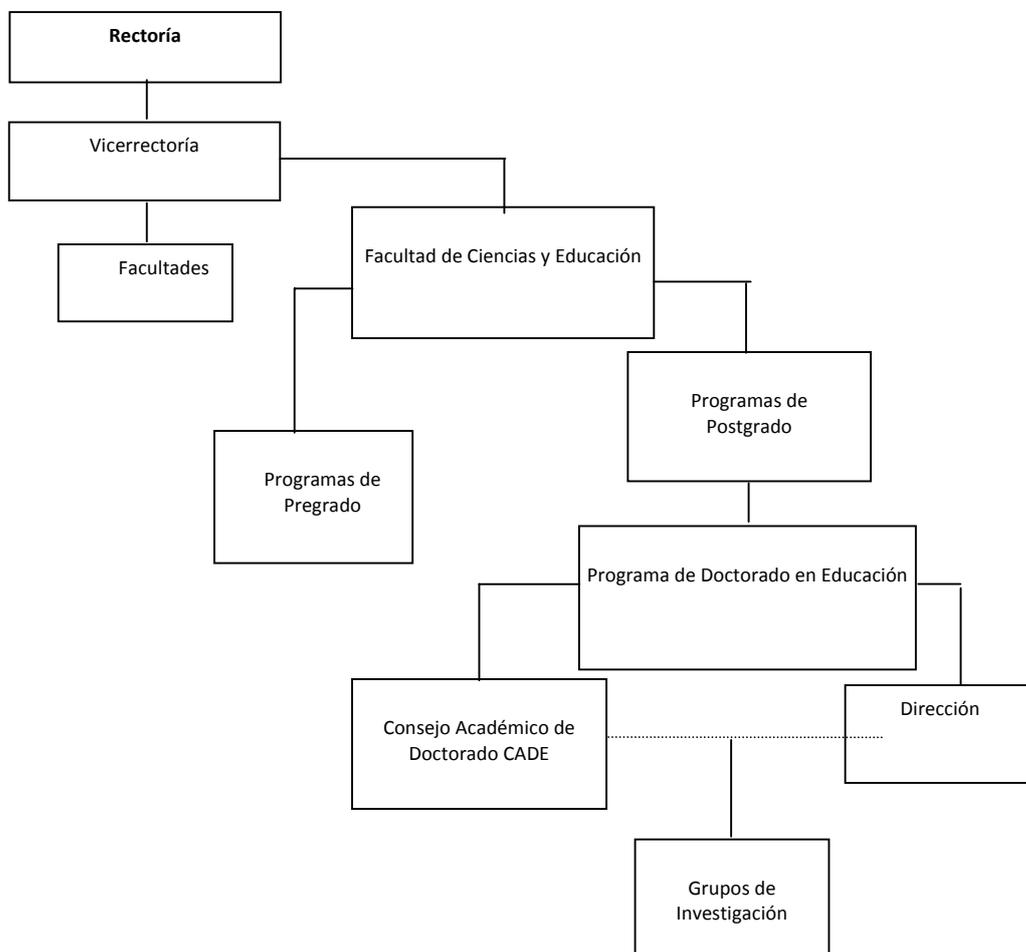


Diagrama N° 4 Organigrama U.D.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

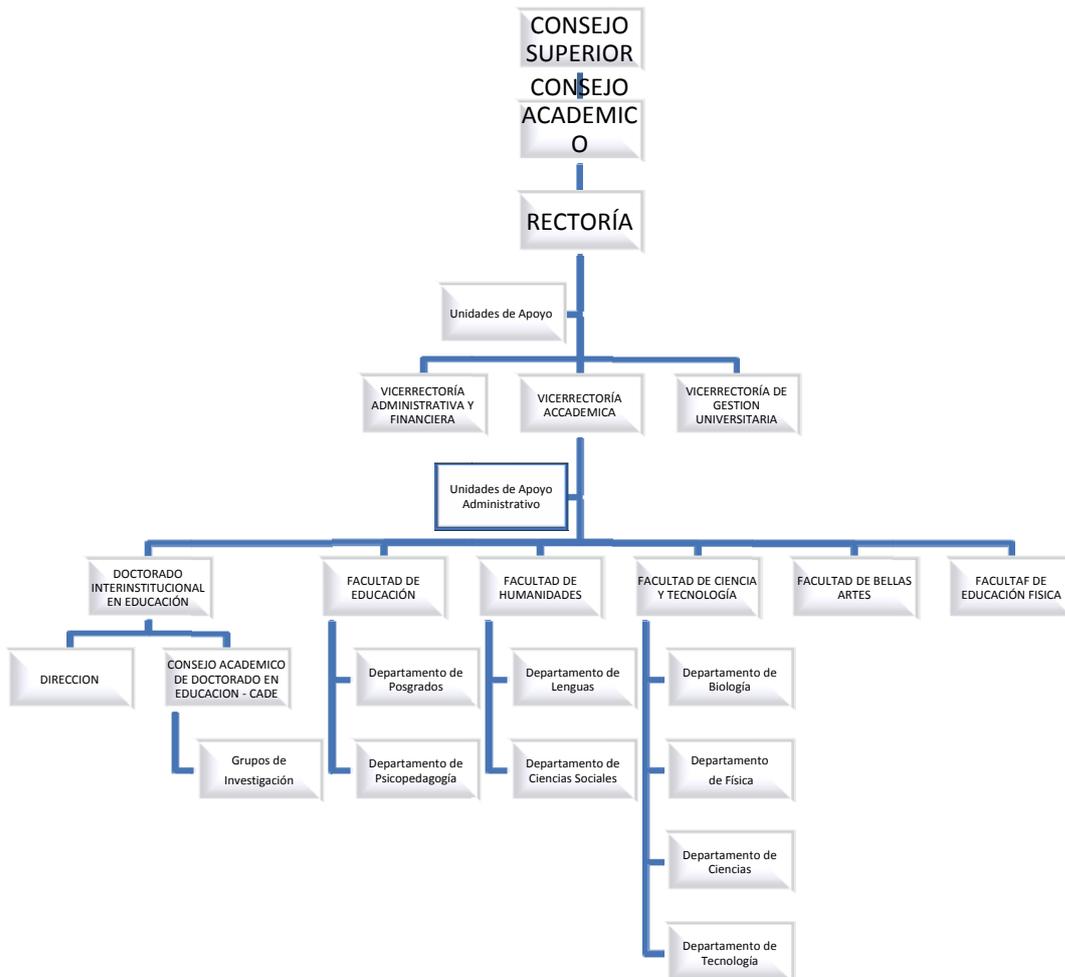


Diagrama N° 5 Organigrama UPN

AUTOEVALUACION

En concordancia con los proyectos educativos institucionales de las tres universidades y demás disposiciones internas que orientan sus organizaciones y desarrollos, cada una de ellas cuenta con las normas que en las que se enmarcan los procesos continuos de evaluación y autoevaluación, tendientes a identificar situaciones susceptibles de mejoramiento continuo de las instituciones. A su vez, dichas normativas están amparadas por los principios de autonomía universitaria tutelados por la Constitución Política Nacional y definidos en la Ley 30 de Educación Superior, de 1992. En todos los casos, las normativas y procesos tienden a consolidar una cultura de la calidad en lo relacionado con la academia universitaria.

En el contexto anterior, en la Universidad se creó el Programa Institucional de Autoevaluación y Calidad mediante Resolución N° 031 del Consejo Superior, expedida el 13 de Junio de 2002; dicho programa se halla adscrito a la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica de la Universidad. En la Universidad Distrital a su vez, los procesos de autoevaluación en la Universidad se formalizan mediante la Resolución Rectoral N° 129 del 15 de Junio de 2004, en la cual se dispuso la creación del Comité Institucional de Autoevaluación y Acreditación de la Universidad, como instancia responsable de identificar con claridad los objetivos y líneas estratégicas de acción mediante el análisis sistemático que aporta el proceso de autoevaluación permanente. En la Universidad Pedagógica Nacional por su parte, la organización y desarrollo del proceso de Autoevaluación con fines de acreditación de los proyectos curriculares, se dispuso mediante la Resolución Rectoral N° 014 del 18 de Enero de 2002. Mediante esta resolución se crean: el Comité Institucional de Autoevaluación, el Comité de Autoevaluación para cada proyecto curricular y los Grupos de Trabajo en los Comités de Autoevaluación para la ejecución en el Proyecto. El Grupo de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad, depende de la Vicerrectoría Académica (Ver documentos institucionales de las sedes).

En todos los casos, las acciones de los Comités de Autoevaluación y Acreditación se enmarcan dentro de los planes de desarrollo de cada institución (Ver documentos institucionales de las sedes).

En cuanto a la autoevaluación en los programas de doctorado, es necesario tener en cuenta en Colombia éstos son relativamente recientes y su articulación formal con la educación superior, se da a partir de la Ley 30 de 1992 (cap II objetivos de la educación superior, Cap. III, Art.13, la investigación como fundamento de la actividad, art 24 relacionado con la

titulación)⁷. Los doctorados en educación son de creación aún más reciente (finales de los años 90s); por tanto, se deben dar sus propios referentes de autoevaluación.

En otro aspecto de este proceso, es sabido que la rigurosidad de un proceso de autoevaluación exige que la institución (en este caso tres) asuma el liderazgo del proceso y favorezca una amplia participación de la comunidad académica en éste. Esta mirada al interior debe asumirse de manera integral, es decir, mediante la valoración de todos y cada uno de los procesos, con el propósito fundamental de identificar fortalezas, debilidades y plantear planes de mejoramiento, que tengan como finalidad mejorar la calidad del programa

Por otra parte, se conoce así mismo que la autoevaluación como proceso interno permite reconocer y diferenciar el carácter de las instituciones y los programas como un todo, así como valorar el cumplimiento de su misión y su impacto social. Este proceso complementa los desarrollos académicos y se asume como requisito previo a la acreditación de programas. Además, la autoevaluación ofrece la posibilidad de valorar la capacidad de las instituciones y los programas, de desplegar recursos físicos y humanos para el cumplimiento social de su misión, de manera eficiente y responsable⁸

Cuando se hace explícita esta cultura académica de la autoevaluación, se pone en evidencia un aspecto importante del programa y la institución reconociendo el modo como se conducen los procesos de construcción de conocimiento alrededor de temas y factores específicos que son fundamentales para la formación de actitudes y formas de relación con el saber, con el trabajo y con las personas con quienes, en general, se interactúa. Sin apartarse de los contenidos propios de una profesión, se aprende a trabajar en equipo, a argumentar el propio punto de vista y a respetar el del otro; a emplear los saberes y estrategias más razonables para resolver distintos problemas de la vida cotidiana y fundamentalmente para el reconocimiento de las fortalezas y aspectos que es necesario mejorar en la consolidación de la calidad.

En cuanto a la autoevaluación para el caso del Doctorado Interinstitucional en Educación, se tuvieron en cuenta dos referentes fundamentales: el Modelo Pedagógico del DIE y la noción de Comunidades de Práctica. Se trata de enlazar uno y otra mediante la focalización de la atención sobre las *relaciones*, más que sobre el sistema (Bustamante Zamudio, 2010, pág. 56). En última instancia, se trata de un dispositivo funcional en el contexto de un

1 Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992 Cap. I Objetivos, Cap.III, Art 13 y 24.

2. Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la Acreditación de programas de Maestría y Doctorado Bogotá 2010.

sistema abierto. La apertura de éste no sólo se relaciona con los *componentes*, sino esencialmente con la manera como se “entretejen” las interacciones: entre los directores de investigación y los tesisistas; entre los directores de seminarios y los estudiantes; internamente entre los profesores; internamente entre los estudiantes; entre todos los mencionados y el contexto institucional; entre todos ellos y el entorno.

Así, de lo que aquí se trata es de ver cómo se llega cada vez más a una visión del aporte que el DIE realiza al enriquecimiento personal de los participantes, en función de un proyecto social que concierne a todos por igual. De ahí que mediante la autoevaluación, lo que se procura establecer es, precisamente, los *componentes de la dimensión social del aprendizaje*. Más, pues, que con respecto a sí mismo, el DIE establece el valor de su operación con respecto a metas sociales de producción de conocimiento y creación de comunidad en función del horizonte histórico de la nación colombiana.

Ello ha llevado a que la autoevaluación en el DIE sea una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como en las instituciones y el programase asume el desarrollo de todos los procesos académicos, administrativos y de gestión, de forma que aseguren su calidad. Siempre se ha pretendido, que esta dinámica permanente de autoevaluación dé cuenta de los aciertos y desarrollos que se han venido gestando durante los últimos cinco años, que permita visualizar el logro de los objetivos académicos e institucionales en cada una de las universidades del convenio, al tiempo que posibilite tener una visión prospectiva en una perspectiva de incremento de calidad.

Desde esta perspectiva, la comunidad académica del doctorado asumió dentro de su autonomía, varios procedimientos de organización, comunicación, realización de talleres, aplicación de instrumentos y análisis de evidencias que dan cuenta de procedimientos internos de autoevaluación (concordantes con la metodología sugerida por el CNA), que hacen posible la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar en los procesos académicos y administrativos que se desarrollan al interior del programa.

En desarrollo de lo anterior, la autoevaluación del DIE tiene como referente fundamental, la función misional de las tres universidades en la formación de profesionales en la educación avanzada del más alto nivel de investigación y la construcción de nuevo conocimiento en las diferentes áreas de saber y disciplinas que en él se trabajan. De igual manera, el modelo asumido para la autoevaluación, metodológicamente se fundamenta en procedimientos orientadores que permiten indagar por cada uno de los desarrollos académicos e institucionales que sustentan el doctorado y por lo tanto, el concepto de calidad del programa referido, será el resultado que arrojen los procedimientos aplicados con estos propósitos.

Esta mirada es integral, es decir, se valoran uno a uno, todos los componentes del proceso en el estado actual y se establece la diferencia con los óptimos de calidad que deben estar expresados en la misión del programa y los proyectos institucionales de sus sedes, con el objeto de identificar de esta manera las fortalezas y aspectos a mejorar, a fin de construir los planes de mejoramiento que tengan como propósito mejorar la calidad del programa y asegurar a la sociedad y al Estado, que cumple con los más altos requisitos de calidad expresados en sus propósitos y objetivos.

Desde esta perspectiva, a continuación se explicitan, los dos componentes implementados para el proceso metodológico de la autoevaluación:

- Los 10 factores, 29 características e indicadores que propone el modelo el CNA, los cuales han sido adaptados para orientar el proceso metodológico de autoevaluación del doctorado.
- El producto final de la autoevaluación, es la descripción de fortalezas y aspectos a mejorar, definidos en el **plan de mejoramiento**.(Ver Anexo – 39 Plan de mejoramiento)

Adicionalmente es necesario indicar, que el doctorado ha asumido este proceso, con la amplia participación de la comunidad académica que lo configura. Este es un aspecto de gran importancia, dado que al configurar este proceso (como muchos de ellos en el doctorado) en el contexto de comunidades de práctica (Ver Anexo – 40 Comunidades de Práctica), se logra aprendizaje en una social. Éste podría ser diagramado de la manera siguiente:

COMPONENTES DE LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE*



Diagrama N° 6 Dimensión Social del Aprendizaje

EGRESADOS

PERFIL DE ACTUACIÓN DE LOS EGRESADOS

En concordancia con los propósitos del DIE y los objetivos presentados, el egresado del Programa Interinstitucional del Doctorado en Educación, al finalizar sus estudios tendrá entre otras, capacidades para:

- Desarrollar investigación original y producir conocimiento y saberes que hagan aportes significativos a la educación, a la pedagogía o la didáctica, y que permitan identificar las relaciones de éstos campos con las diversas áreas del conocimiento.
- Dirigir y orientar en los procesos propios de la investigación a investigadores en formación, mediante el fortalecimiento del debate sobre presupuestos teóricos, modelos, enfoques, líneas, programas y proyectos de investigación en educación, así como también, a través de su participación en grupos de investigación existentes y/o la generación de otros.
- Promover el desarrollo de la autonomía de los sujetos y de la nación, a partir de un trabajo de investigación y de formación comprometido con la cimentación de las identidades individuales y colectivas, desde el marco del diálogo pedagógico, educativo y didáctico sur-sur.
- Desarrollar alternativas y contribuir a la solución de problemas educativos mediante la generación o gestión de condiciones institucionales, académicas, personales y materiales, necesarias para fortalecer la capacidad investigativa, así como a través de la construcción y realización de propuestas de líneas, programas y proyectos de investigación en las diferentes áreas y niveles del campo educativo, que posibiliten la excelencia en los programas de educación. Lo anterior, en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación institucional, local, regional y nacional.

CAMPOS DE DESEMPEÑO

Los doctores en educación son los más calificados y competentes para fomentar la constitución de nuevos equipos de investigación, así como para apoyar el equipo de docentes del mismo DIE y de otros programas de formación posgraduada nacionales e internacionales. Un investigador formado por este Programa tiene a la Universidad como primer espacio de acción, para contribuir a la formación sostenida de la inteligencia,

introduciendo reformas en el diseño de políticas universitarias y en la reorientación de los procesos de enseñanza, en la investigación, en la extensión, y fundamentalmente en sus formas de organización institucional. Un segundo ámbito es el de la educación básica y media, en sus diferentes niveles, con el fin de orientar y asesorar programas innovadores de la educación formal y no formal como Ondas, semilleros de investigadores, redes de ciudades educadoras, pero también en la elaboración de los PEI, de los currículos, la formación de docentes, y la evaluación institucional. Y otro, muy importante, el que se puede desplegar en las instituciones promotoras de la Investigación (Colciencias, IDEP y otros Centros de Investigación) como asesores, diseñadores y evaluadores de proyectos. Es de anotar sin embargo, que fundamentalmente el campo de desempeño de un Doctor en Educación es la producción del conocimiento, su validación y su crítica.

A ello han venido contribuyendo docentes del programa, quienes gracias a los procesos de internacionalización propios y de otros programas que cuentan con su aporte en la dinámica de relaciones que paulatinamente se han ido estableciendo con el DIE, basados en convenios de todo orden con que cuentan las universidades del convenio y que comparten entre sí, así como el desempeño de los egresados con que cuenta el Programa en sus diferentes ámbito de acción e instituciones, en modalidades como gestores de programas, consultores de organismos intergubernamentales en el campo educativo, participación en calidad de profesores invitados en actividades de formación y de contribución al desarrollo de tesis doctorales en otros programas, participación en redes y consejos académicos internacionales por citar algunos.

De igual manera, desde el DIE se ha venido incentivando la participación activa de docentes del DIE y doctorandos en diversos procesos de orden académico, cultural y estratégico, formando parte de diversos procesos editoriales tales como colecciones de libros, membresías a comités editoriales y de arbitraje, participación activa en procesos de investigación en instancias como Ministerios, Secretarías, etc., o de colaboración con otras instancias, redes y organizaciones sociales de carácter gubernamental y no gubernamental, por ejemplo.

Todo ello ha venido contribuyendo a consolidar la misión y visión del programa, cada vez con mayor pertinencia y relevancia en lo relacionado con el rol y la responsabilidad social de un doctorado de esta naturaleza, dados los desarrollos del campo, algunos de los cuales se registran a continuación.

En lo relacionado con la acción específica de las instituciones, como se mencionaba anteriormente éstas han desarrollado normatividad (citada en su comentario) tendiente a mejorar la retención de los doctorandos. Esto ha favorecido su aporte a las mismas instituciones donde laboran en términos

de contribución al mejoramiento de sus procesos académicos y de investigación. En una próxima etapa, dado que el programa ya cuenta con egresados, se estará organizando una política específica y unos procesos de seguimiento e inserción doctores egresados en el programa, acción esta última que se ha venido implementando paulatinamente.

BIENESTAR UNIVERSITARIO

En concordancia con la Ley 30 de 1992, las universidades han ido desarrollando servicios de bienestar universitario, tendientes a la constitución de sujetos y a su desarrollo integral mediante su articulación a los diferentes procesos misionales de las tres instituciones. En ellas, existen formas diversas de organización y adscripción del servicio en el organigrama de cada una de ellas (ver documentos institucionales), incluso de diferente jerarquía.

Así, en la Universidad del Valle el Bienestar Universitario busca fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes y de la Comunidad Universitaria, a través de la articulación de los procesos académicos, investigativos, de la gestión administrativa y del diario acontecer lúdico, vivencial y psicoafectivo. Esto con el fin de consolidar un entorno universitario armónico en un ambiente intelectual, ético y estético, objetivo propuesto en el Proyecto Institucional de la Universidad del Valle. La Vicerrectoría de Bienestar Universitario, es la dependencia encargada de promover este contexto a través de un sistema de servicios múltiples enmarcados en una concepción de formación integral del ser humano dinámico y eficiente, que sea gestor de las transformaciones, el desarrollo institucional y social, y que sea referente para la vida en la Universidad. Sus servicios son suficientes, adecuados y accesibles; son utilizados por docentes, estudiantes y personal administrativo del programa.

En la Universidad Distrital, mediante el Acuerdo N° 010 de 1996 del Consejo Superior, se estableció el estatuto de Bienestar Institucional, basado en los principios de universalidad, integralidad, solidaridad y diversidad, a partir del cual se organizan tanto las políticas institucionales de bienestar, como los diferentes programas a través de las cuales éstas se implementan, tales como el de desarrollo social, cultural y deportivo, que benefician a toda la comunidad.

Dichas políticas se hallan constituidas por tres variables: formación integral, calidad de vida y construcción de comunidad, cuyo propósito fundamental consiste en promover el bienestar de los miembros de la Institución y

configurar una identidad en torno a ella, con el fin de proyectar ésta hacia la Sociedad en general.

En la Universidad Pedagógica Nacional, la concepción del bien-estar trasciende el tradicional imaginario paternalista y asistencial de prestar servicios y desarrollar actividades por áreas para la satisfacción de necesidades y la provee de un carácter formativo fundamentado en procesos de construcción social con la comunidad pedagógica de una cultura de bienestar y desarrollo humano, referidos a la comprensión integral de su realidad y su observación sobre sus estados de bienestar; a la formación y el desarrollo humano, a la promoción de la salud; a la participación, organización y articulación en red; a la promoción y prevención integral; al desarrollo y extensión cultural; al desarrollo recreativo-deportivo; a la gestión socioeconómica, producción y trabajo; a la comunicación interpersonal y la socialización de la información que conduzcan a estados superiores de bienestar y calidad de vida.

Por tanto, además de referirse al “estar-bien” de la persona, se lo concibe como un aporte al proceso educativo, mediante acciones intencionalmente formativas que permiten el desarrollo de las dimensiones física, psico-afectiva, intelectual, cultural, social, política, ética, estética, prospectiva y espiritual del ser humano, y constituyen, en la formación de los educadores, un vasto campo de experiencias y conocimientos esenciales para su ejercicio profesional y un componente fundamental de su formación pedagógica.

Al igual que en las otras dos universidades, como práctica que construye cultura y hace realidad una filosofía y una postura de vida, convoca la participación activa de todos los miembros de la comunidad pedagógica, su consciencia crítica y el ejercicio responsable de su libertad, como condiciones de posibilidad para fortalecer la actitud y voluntad firme para lograr y mantener su propio bien-estar, lo cual va más allá de los programas de bienestar tradicionales que son asignados organizativamente a una unidad en la universidad.

Cada día se hacen más visibles las acciones que diferentes unidades académicas y administrativas emprenden autónomamente para dar respuesta a los intereses de su comunidad pedagógica. Son varias las que han hecho explícito su interés de mejorar los procesos de comunicación entre los diferentes estamentos de la comunidad y la sociedad, de procurar un sentido de arraigo y de pertenencia con la comunidad universitaria desde la convivencia pacífica, la posición crítica, la conciliación de intereses entre distintos actores y la formación política para comprender los procesos que se dan desde y hacia la Universidad; de hacer extensiva en las diferentes sedes locales y regionales la política de construcción social que recoja la participación y el compromiso de todos los estamentos a favor del mejoramiento del clima laboral; de avanzar en la humanización de la cultura

institucional y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de vida institucional de la comunidad pedagógica.

El bienestar y desarrollo humano, propende y contribuye a la realización personal y a la obtención de una calidad de vida plena y auténtica que facilite el equilibrio, la integración social y desempeño de las labores propias de cada uno de los miembros de la comunidad universitaria.

En esta dirección, el bienestar pleno de la comunidad universitaria, sólo se logra con la consolidación de una cultura institucional fundamentada en el reconocimiento de las capacidades de sus miembros, en el respeto a sus ideas, en la comprensión de sus diferencias y en la creación de espacios realmente participativos y de inclusión. Para ello, la Universidad ha de continuar propiciando la construcción colectiva de sus grandes propósitos, conforme al contexto social y político, con el fin de definir su identidad dentro del sistema educativo, el fortalecimiento de los valores el trabajo en equipo, la participación, la no exclusión, la concertación y democratización de las decisiones en su quehacer cotidiano.

Su principal reto lo entiende en lograr la coherencia entre el discurso, la filosofía de la institución y la realidad cotidiana de su quehacer. Para hacerlo posible, este programa observará y hará visible las propuestas, caminos y recorridos de sus grupos humanos en pos de llegar, cada vez más, a sus ideales frente a la institución y a valores como la solidaridad, el diálogo, la confianza, la autonomía y la responsabilidad individual y colectiva, de tal forma que se consolide la identidad institucional y se establezca una red de relaciones que permita a cada una de las personas crecer y desarrollarse integralmente en su proyecto de vida.

La coordinación de las acciones que han de desarrollarse en este programa, están bajo la responsabilidad de la Vicerrectoría Administrativa.

En todos los casos, las universidades del convenio vienen planeando acciones concretas e incluyéndolas dentro de sus respectivos planes de desarrollo institucional. Por ello, para profundizar en aspectos relativos al bienestar de cada sede, es preciso revisar los documentos institucionales correspondientes.

RECURSOS FINANCIEROS

Para el funcionamiento común del programa, anualmente el Consejo de Rectores aprueba el presupuesto de gastos comunes para la vigencia correspondiente. Dicho presupuesto es responsabilidad compartida equitativamente por las tres universidades, y por lo tanto, cada una de ellas

asume los costos del funcionamiento común del programa, en una tercera parte (Ver Anexo 38 – extracto Actas del Consejo de Rectores y modelos de presupuesto).

En dicho presupuesto, se contemplan aspectos cruciales relacionados con la dinámica académica común, con la implementación de las funciones inherentes a las diversas instancias de dirección el programa y con las acciones de proyección social del programa en los planos nacional e internacional del programa; de igual manera, se incluyen aspectos logísticos comunes a ser desarrollados por las tres instituciones.

Internamente, cada universidad sede tiene a cargo la financiación del programa en condiciones semejantes a como se hace con los demás programas de la universidad (Ver recursos financieros en informes específicos en el informe de cada sede).

A continuación se presenta el presupuesto asignado para el programa y una proyección para los próximos tres años, en cada una de las sedes:

UNIVERSIDAD DISTRITAL							
PROCEDENCIA DE LOS RECURSOS DEL PRESUPUESTO DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DISTRITAL							
		2006	2007	2008	2009	2010	2011
ASIGNACIÓN DE LA UNIVERSIDAD	FUNCIONAMIENTO	\$ 0	\$ 206.502.000	\$ 233.607.584	\$ 198.105.450	\$ 270.000.000	\$ 331.000.000
	INVERSIÓN	\$ 143.000.000		\$ 50.638.688	\$ 127.347.765	\$ 130.000.000	\$ 427.175.642
	TOTAL	\$ 143.000.000	\$ 206.502.000	\$ 284.246.272	\$ 325.453.215	\$ 400.000.000	\$ 758.175.642
RECURSOS GENERADOS	MATRICULAS ESTUDIANTES UD	\$ 3.060.000	\$ 66.380.250	\$ 100.710.000	\$ 107.820.000	\$ 159.374.250	\$ 177.675.000
	MATRICULAS OTROS ESTUDIANTES	\$ 12.240.000	\$ 85.031.775	\$ 86.610.600	\$ 99.194.400	\$ 224.641.800	\$ 190.755.032
	TOTAL	\$ 15.300.000	\$ 151.412.025	\$ 187.320.600	\$ 207.014.400	\$ 384.016.050	\$ 368.430.032
	VENTA DE SERVICIOS	\$ 3.500.000					
	COLCIENCIAS		\$ 29.610.542	\$ 29.005.716			
	ICETEX		\$ 5.310.000	\$ 8.069.136	\$ 3.500.000	\$ 5.000.000	
	TOTAL	\$ 24.852.000	\$ 218.722.754	\$ 277.630.602	\$ 210.514.400	\$ 389.016.050	
DIFERENCIA	TOTAL	\$ 118.148.000	\$ 12.220.754	\$ 6.617.678	\$ 114.938.815	\$ 10.983.950	
PROYECCIÓN O. PLANEACIÓN	TOTAL	\$ 291.036.916	\$ 952.733.747	\$ 1.257.831.986	\$ 1.558.391.636		

Tabla N° 6 Presupuesto DIE – Universidad Distrital

TABLA N° 7 - UNIVERSIDAD DEL VALLE

PROYECCIÓN DE INGRESOS Y GASTOS

(A valores de 2011)

PROYECCION DE INGRESOS Y GASTOS							
CONCEPTO	SEM 1	SEM 2	SEM 3	SEM 4	SEM 5	SEM 6	TOTAL
INGRESOS (Ver anexo No 1)	13.201.803	13.201.803	13.201.803	13.201.803	1.173.494	586.747	54.567.452
EGRESOS (Ver anexo No 2)	310.356.631	303.446.631	311.356.631	303.446.631	173.137.410	173.137.410	1.574.881.342
GASTOS DE PERSONAL NOMBRADO	158.253.631	158.253.631	158.253.631	158.253.631	39.172.410	39.172.410	711.359.342
Dirección del Programa	7.595.236	7.595.236	7.595.236	7.595.236	7.595.236	7.595.236	45.571.418
Enfasis en Ciencias Naturales	81.205.644	81.205.644	81.205.644	81.205.644	15.780.424	15.780.424	356.383.425
Enfasis en Educación Matemáticas	34.108.625	34.108.625	34.108.625	34.108.625	6.821.725	6.821.725	150.077.950
<i>Enfasis en Historia</i>	<i>35.344.125</i>	<i>35.344.125</i>	<i>35.344.125</i>	<i>35.344.125</i>	<i>8.975.025</i>	<i>8.975.025</i>	<i>159.326.550</i>
GASTOS DE PERSONAL CONTRATISTA	<i>34.200.000</i>	<i>34.200.000</i>	<i>34.200.000</i>	<i>34.200.000</i>	<i>34.200.000</i>	<i>34.200.000</i>	205.200.000
Enfasis en Educación Matemáticas	<i>22.800.000</i>	<i>22.800.000</i>	<i>22.800.000</i>	<i>22.800.000</i>	<i>22.800.000</i>	<i>22.800.000</i>	136.800.000
Enfasis en Historia	<i>11.400.000</i>	<i>11.400.000</i>	<i>11.400.000</i>	<i>11.400.000</i>	<i>11.400.000</i>	<i>11.400.000</i>	68.400.000
Apoyo Administrativo	<i>8.750.000</i>	<i>8.750.000</i>	<i>8.750.000</i>	<i>8.750.000</i>	<i>8.750.000</i>	<i>8.750.000</i>	52.500.000
Pasantías	9.068.000	9.068.000	9.068.000	9.068.000	2.000.000	2.000.000	40.272.000
<i>Docentes Visitantes</i>	<i>11.070.000</i>	<i>4.160.000</i>	<i>12.070.000</i>	<i>4.160.000</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	31.460.000
Asistentes de Docencia e Investigación	79.280.000	79.280.000	79.280.000	79.280.000	79.280.000	79.280.000	475.680.000
Gastos Generales	9.735.000	9.735.000	9.735.000	9.735.000	9.735.000	9.735.000	58.410.000
INGRESOS MENOS GASTOS	-297.154.828	-290.244.828	-298.154.828	-290.244.828	-171.963.916	-172.550.663	-1.520.313.890

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

INGRESOS	2007	2008	2009	2010	2011
Derechos de Inscripción	174.000	552.000	2.293.100	2.037.270	2.037.270
Derechos de Matricula	205.866.807	198.458.181	214.304.253	253.931.980	386.732.140
Derechos de Grado	131.000	0	0	384.670	615.472
Otros Derechos Academicos (Acuerdo 009 de Abril 9/97)	826.196	876.351	1.204.000	1.256.487	1.274.060
TOTAL INGRESOS ANUALES	206.998.003	199.886.532	217.801.353	257.610.407	390.658.942

Tabla N° 8 Fuente: Estudio de sostenibilidad financiera - Doctorado Interinstitucional UPN

Proyección de ingresos a 2016

INGRESOS	2012	2013	2014	2015	2016
Derechos de Inscripción	2.037.270	2.037.270	2.037.270	2.037.270	2.037.270
Derechos de Matricula	425.405.354	510.486.425	510.486.425	510.486.425	510.486.425
Derechos de Grado	615.472	846.274	1.000.142	1.154.010	1.154.010
Otros Derechos Academicos (Acuerdo 009 de Abril 9/97)	1.317.993	1.317.993	1.317.993	1.317.993	1.317.993
TOTAL INGRESOS ANUALES	429.376.089	514.687.962	514.841.830	514.995.698	514.995.698

Tabla N° 9 - Fuente: Estudio de sostenibilidad financiera - Doctorado Interinstitucional UPN

BIBLIOGRAFÍA

Arellano, G. -E. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.

ASCUN. (2010). *Hacia una nueva dinámica social de la educación superior*. Bogotá: ASCUN.

Ávila Penagos, R. (1990). *¿Qué es pedagogía?* Bogotá: Nueva América.

Ávila Penagos, R. (2001). *La cultura, modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Antropos.

Ávila Penagos, R. (1998). *Organización y gestión de la investigación en la Universidad*. Bogotá: Antropos y COLCIENCIAS.

Beck, U. (1998). *Políticas ecológicas en la edad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

Bruner, J. J., Ferrada, H. R., & Eds. (2011). *La Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile: CINDA-UNIVERSIA.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Brunner, J. J. (1995). Tiempo de innovar, políticas innovativas. En L. E. Orozco Silva, *Educación superior, desafío global y respuesta nacional* (pág. s.d.). Bogotá: Universidad de Los Andes.

Bustamante Zamudio, G. (2001). *Evaluación escolar y educativa*. Bogotá: Alejandría Libros.

Bustamante Zamudio, G. (2010). *La escuela: paraíso de los lugares comunes*. México: Instituto Politécnico Nacional.

Bustamante Zamudio, G., & Caicedo Obando, L. (2005). *La evaluación: ¿objetiva o construida?* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Cárdenas Salgado, F. A. (2000). Competencias y Proyecto Pedagógico. En AA.VV., *Desarrollo y evaluación de competencias en ciencias* (pág. s.d.). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Cárdenas Salgado, F. A. (1998). Desarrollo y evaluación de los procesos de razonamiento complejo en ciencias. *TED, Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, s.d.

Castells, M. (2001). Tecnología de la información y capitalismo global. En G. A., & W. Hutton, *En el límite. La vida en el capitalismo global*. (pág. s.d.). Barcelona: Tusquets.

Castrillón, G., & Arboleda, L. C. (2003). Pedagogía; enseñanza; enseñanza de la matemática. *Educación Matemática* , 241-269.

Ciencias Sociales y Humanas. (1993). *Los retos de la diversidad. Bases para un plan del programa nacional de ciencias sociales y humanas*. Bogotá: COLCIENCIAS.

Coser, L. (1978). *Las instituciones voraces*. México: Fondo de Cultura Económica.

Derrida, J. (2005). *De la gramatomología*. México: Siglo XXI.

Derrida, J. (1998). *La universidad sin condición*. Bs.As.: www En: <http://jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>. Consultado: 12 de abril de 2010.

Derrida, J. (1994). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Bs.As.: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos /mal+de+archivo.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/mal+de+archivo.htm). Consultado: 12 de abril de 2010.

Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Cali: Univalle.

Díaz, M., & otros. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía, ensayos y controversias*. Bogotá: ICFES- UPN.

Eco, U. (1988). *Signo*. Barcelona: Labor.

Eduardo, G. L. (22 de 09 de 2009). Debilidad en formación de doctorados y de posgrados en general. Entrevista. *Universia* , págs. En: <http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2009///236081/debilidad-formacion-doctoral-formacion-postgrados-general.ht>.

Gadamer, H.-G. (2001). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Ténos.

Gallego, R. (1990). *Saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio.

García Canclini, N. (1982). *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gil Pérez, D., & Pessoa de Carvahlo, A. (2000). Dificultades para la incorporación a la enseñanza de los hallazgos de la investigación e innovación en didáctica de las ciencias. *Educación Química*, 11 (2), , 250-257.

Gil, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, s.d.

Gómez Buendía, H. (1998). *Educación, la agenda del siglo XXI*. Bogotá: PNUD y Tercer Mundo Editores.

González, L. E. (22 de septiembre de 2009). Debilidad en formación de doctorados y de posgrados en general. Entrevista. *Unversida Noticias*, págs. <http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2009/09/22/236081/debilidad-formacion-doctoral-formacion-postgrados-general.html>.

Gutiérrez, C. (. (1991). *La investigación en Colombia en las artes, las humanidades y las ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de Los Andes.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

Henao, I., & Castañeda, E. (2002). *Ciencia y pedagogía, el papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. Bogotá: ICFES.

Henao, M. (1994). Contribución a una política de ciencia y tecnología. En J. Bernal, & Coordinador, *Integración y equidad. Democracia, desarrollo y política social*. Bogotá: Corporación viva la ciudadanía.

Jaeger, W. (1980). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (J. X. Roces, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

Jaramillo Salazar, H. (2009). La formación de Posgrado en Colombia. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*. 5 (13), s.d.

Lucio, R. (1994). La construcción del saber y del saber hacer, en pedagogía y educación popular. *Aportes, Dimensión Educativa, No. 41*, s.d.

Lucio, R., & Serrano, M. (1992). *La educación superior. Tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.

Luhmann, N. (1998). Weltgesellschaft . En N. Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft (vol 1)* (págs. 1-19). Francfort: Suhrkamp.

Malinowsky, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: Maspero.

Martín Barbero, J. (2000). *Cambios culturales, desafíos y juventud, en Umbrales, cambios culturales, desafíos nacionales y juventud*. Medellín: Corporación Región.

Martin, P. W. (2009). Key aspects of teaching in arts, humanities and social sciences. En H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall, *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing* (págs. 300-322). New York: 3rd edn, Routledge.

Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.

Medina Echavarría, J. (1973). *Filosofía, educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.

Melino, M. (2008). *La crítica poscolonial. Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires: Paidós.

Mesa, G., & Echeverri, L. (1992). *Ciencias Sociales en Colombia*. Bogotá: COLCIENCIAS-Universidad Nacional.

Ministerio de Educación Nacional y Consejo Nacional de Acreditación. (2009). *“Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado” del*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Misión, Ciencia, Tecnología. (1990). *La conformación de comunidades científicas en Colombia, Informe Final, Vol. III*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Departamento Nacional de Planeación.

Mockus, A., & otros. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: 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: Anthropos.

Myriam, H., & otros. (2002). *Educación superior. Sociedad e investigación*. Bogotá: COLCIENCIAS-ASCUN.

Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro. ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Bs. As.: Katz.

Ortiz, R. (1996). *Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Parsons, T. (1964). *The social system*. New York: Mcmillan Publishing Co.

Patiño, L. &. (2002). *El profesor Universitario, entre la tradición y la transformación de la universidad colombiana*. Bogotá: ICFES.

- Piaget, J. (1975). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Porlan, R. (1993). La didáctica de las ciencias, una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 210, 68-71.
- Prigogine, I. (1994). *La Nueva Alianza: Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rein, M., & Rabinovits, F. (1993). La implementación: una perspectiva teórica. Entre la invención y la acción. En L. F. Aguilar, *La implementación de las políticas* (pág. s.d.). México: Porrúa.
- Rein, M., & Rabinovitz, F. (1993). La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción. En L. Aguilar Villanueva, & editor, *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica, 3 volúmenes: I. Hermenéutica y psicoanálisis, II. Hermenéutica y estructuralismo, III. Introducción a la simbólica del mal*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rueda Ortiz, R. (2007). *Para una pedagogía del hipertexto una teoría entre la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona: Anthropos.
- Ruiz, A. (2011). *Nación, moral y narración*. Buenos Aires: Paidós.
- Salazar, C. (1995). *Las políticas públicas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie (dos volúmenes)*. Paris: Editions du Seuil.
- Senge, P. M. (1999). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Soto Posada, G. (2007). *Filosofía medieval*. Bogotá: UPN-San Pablo.
- Sousa Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del SUR*. México: Siglo XXI Editores.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (1989). *Análisis de políticas públicas y eficiencia de la administración*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Bs.As.: Taurus.
- Tovar, L. (2000). *¿Es posible construir una democracia intercultural en Colombia?* Bogotá: Ministerio de Cultura.

Varela, J. (1995). *El estatuto del saber pedagógico, en Volver a pensar la educación, Vol. II*. Madrid: Morata.

Vargas Guillén, G. (2011). *Ausencia y presencia de Dios. 11 estudios fenomenológicos*. Bogotá: San Pablo.

Vargas Guillén, G. (2010). *La Humanitas como Universitas*. Bogotá: San Pablo.

Vélez, F. (1998). La elaboración de los conceptos científicos. *TEA, Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología. Universidad Pedagógica Nacional, No. 3*, S.D.

Vico, G. (2002). *Obras. Oraciones inaugurales & La antiquísima sabiduría de los italianos*. Barcelona: Anthropos.

Vigotsky, L. S. (1982). *Obras Escogidas, tres tomos*. Moscú: Editorial Pedagóguika.

Zambrano, A. C. (2003). Las teorías pedagógicas. ". ; pág. . En AA.VV., *Educación y formación del pensamiento Científico* (págs. 21-45). Cali: S.D.P.I.

Zea, L. (1998). *Filosofar: por lo universal a lo profundo*. Bogotá: Universidad Central.

Zuluaga, O., & otros. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

LISTA DE TABLAS

1. Tabla 1 – Estructura curricular del DIE
2. Tabla 2 – Presentación de la estructura curricular por campos y créditos
3. Tabla 3 – Profesores planta con dedicación al Doctorado
4. Tabla 4 – Medios educativos
5. Tabla 5 – Escenarios físicos
6. Tabla 6 – Presupuesto DIE Universidad Distrital
7. Tabla 7 – Proyección de ingresos y gastos Universidad del Valle
8. Tabla 8 – Estudio de sostenibilidad financiera Doctorado Interinstitucional UPN.
9. Tabla 9 – Estudio de sostenibilidad financiera Doctorado Interinstitucional UPN.

LISTA DE GRAFICOS

1. Grafico 1 - Porcentaje de créditos asignados a cada uno de los espacios de formación doctoral.

LISTA DE FIGURAS

1. Figura 1 – Interacciones entre los componentes del proceso de formación doctoral.

LISTA DE DIAGRAMAS

1. Diagrama 1 – Producción grupos de investigación DIE
2. Diagrama 2 – Organigrama del Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación - DIE
3. Diagrama 3 – Organigrama Universidad del Valle
4. Diagrama 4– Organigrama Universidad Distrital
5. Diagrama 5– Organigrama Universidad Pedagógica Nacional
6. Diagrama 6 – Dimensión Social del Aprendizaje

LISTA DE ANEXOS

1. Anexo 1 - Convenio DIE-009 de 2010
2. Anexo 2 - Resolución 6440 del 29 de diciembre de 2005
3. Anexo 3 - Contribución segundo Plan Nacional Decenal–CRES
4. Anexo 4 – Declaración de los Directores de Doctorados Nacionales en Plan Decenal
5. Anexo 5 – Documento Marco Programa Doctorado Latinoamericano en Políticas Públicas y Profesión Docente
6. Anexo 6 - Documento Ambiente de Formación Postgraduada
7. Anexo 7 - Formación postgraduada-sello CAB
8. Anexo 8 – Énfasis y Grupos de Investigación del DIE
9. Anexo 9 – Extracto Acta N° 5 Consejo de Rectores
10. Anexo 10 – Estructura series Publicaciones del Doctorado
11. Anexo 11 – Extracto Acta No. 3 – Consejo de Rectores
12. Anexo 12 – Contrato N° 549 de 2007-Dr. Reeder-2007
13. Anexo 13 – Contrato N° 210 de 2008- Dr. Reeder-2008
14. Anexo 14 – Carta de Invitación Dra. Agueda-2010EE1185 UPN-
15. Anexo 15 - Tríptico del I Congreso Nacional de Investigación en Ciencias y Tecnología
16. Anexo 16 – Carta de invitación PUCP-Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010
17. Anexos 17 – Carta de invitación PUCP-Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011
18. Anexo 18 - Carta de invitación, Universidad de Burgos
19. Anexo 19 – BICENTENARIO-Foro Nacional Aprendiendo con el Bicentenario, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en un panel de doctorados en Educación.
20. Anexo 20 – Notas Universidad de Antioquia-Bonilla
21. Anexo 21 – Carta de invitación y cumplido Dr. Albán
22. Anexo 22 – Carta de invitación a reunión 2011-Minas Gerais
23. Anexo 23 - Memorias del evento –Congreso Nacional e Internacional
24. Anexo 24 – Convenios realización - VIII Congreso Nacional y III Internacional de investigación en educación y pedagogía y formación docente
25. Anexo 25 – video en you tube – I encuentro internacional de doctorados de tiempo compartido; extracto de informe de gestión 2008
26. Anexo 26 – Documentación soporte interinstitucionalidad-Seminarios compartidos
27. Anexo 27 – Estudiante Extranjera -Cristiane
28. Anexo 28 – Contrato Adriana Parra
29. Anexo 29 – Acuerdo 031 de 2007 UPN- SIFA
30. Anexo 30 –Seminarios compartidos con maestría-UPN
31. Anexo 31 – Contrato 571 de 2008 CAB

32. Anexo 32 — Contrato 1632 de 2011 - Mincultura
33. Anexo 33 – Convenio U. Frontera-Chile
34. Anexo 34 – Catalogo seminarios DIE 2007
35. Anexo 35 – Comisión formación posdoctoral Dr. Vargas
36. Anexo 36 – Difusión conversatorio-PUCP invitación 2011
37. Anexo 37 – Pasantía Internacionales UASB–Sandra Guido
38. Anexo 38 – Extracto Actas del Consejo y Modelos de Presupuesto
39. Anexo 39 – Plan de mejoramiento DIE
40. Anexo 40 - Comunidades de práctica