

UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Sujeto, pedagogía e investigación en los **doctorados** en **educación** en **Colombia**

Una aproximación
diagnóstica

Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Adelina Peña
Reina Saldaña Duque

2014

Sujeto, pedagogía e investigación
en los doctorados en educación en Colombia.
Una aproximación diagnóstica



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

Sujeto, pedagogía e investigación
en los doctorados en educación en Colombia.
Una aproximación diagnóstica

Claudia del Pilar Vélez de la Calle
Adelina Peña
Reina Saldaña Duque

2014

Vélez de la Calle, Claudia del Pilar

Sujeto, pedagogía e investigación en los doctorados en educación en Colombia. Una aproximación diagnóstica / Claudia del Pilar Vélez de la Calle, Adelina Peña, Reina Saldaña Duque. — Cali: Editorial Bonaventuriana, 2014

120 p.

ISBN: 978-958-8785-36-3

1. Educación superior – Colombia 2. Estudios de posgrado – Colombia 3. Calidad de la educación superior – Colombia 4. Educación superior – Investigaciones – Colombia 5. Profesores universitarios – Colombia 6. Universidad de San Buenaventura – Estudios de posgrado 7. Educación superior – Planes de estudio 8. Formación profesional de maestros 9. Pedagogía – Investigaciones I. Peña, Adelina II. Saldaña Duque, Reina III. Tít.

378.861 (D 23)

V436s

©Universidad de San Buenaventura Cali

 Editorial Bonaventuriana

Sujeto, pedagogía e investigación en los doctorados en educación en Colombia. Una aproximación diagnóstica

© Autoras: Claudia del Pilar Vélez de la Calle, Adelina Peña,
Reina Saldaña Duque.

Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano
Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Cali.

© Editorial Bonaventuriana, 2014

Universidad de San Buenaventura Cali

Dirección Editorial Cali

Calle 117 No. 11 A 62

PBX: 57 (1) 5200299 - 57 (2) 318 22 00 - 57 (2) 488 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.editorialbonaventuriana.edu.co

Colombia, Sur América

Los autores son responsables del contenido de la presente obra. Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-8785-36-3

Tiraje: 300 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Cali, Colombia

2014

Contenido

7	INTRODUCCIÓN	
	– Problematización de la formación avanzada doctoral	9
	<i>Legalidad frente a legitimidad</i>	13
	<i>Cobertura frente a calidad</i>	13
	<i>Sujeto frente a consumidores</i>	14
	<i>Investigación instituida frente a investigación instituyente</i>	14
	<i>Ciencia frente a tecnología</i>	14
	<i>Pensamiento frente a conocimiento y saber</i>	14
15	CAPÍTULO 1. LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN: ENTRE LA DEFINICIÓN DE SUJETOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS Y UN CONTEXTO DIVERSO DE FORMACIÓN AVANZADA	
	– El sujeto de la educación contemporánea	17
	<i>Constitución del sujeto/doctorando:</i>	
	<i>sociedad y universidad</i>	17
	<i>Sujeto/doctorando como sujeto/pensante</i>	28
	– Formación avanzada doctoral.....	35
	– De la curricularización a la descurricularización	39
	– Trayecto de la didáctica disciplinar a la didáctica mediática	43
	– De la evaluación a la autoevaluación	48
	– El lugar de lo pedagógico en un doctorado en educación	51
	– La formación investigativa en los doctorados.....	57
77	CAPÍTULO 2. EL ESTADO DEL ARTE DE LOS DOCTORADOS EN EDUCACIÓN	
	– Trayecto de la investigación desde el estado del arte	79

– Tendencias de los doctorados en educación en Colombia 2000-2010	82
<i>Estructura administrativa de los programas doctorales</i>	82
– Énfasis y localización de los programas doctorales	85
– Origen e historia de los doctorados en educación en Colombia	88
– Trayectos de las tendencias del sujeto de la educación contemporánea	89
– Trayecto de las tendencias pedagógicas de la formación avanzada doctoral	92
– Las tendencias de la investigación en la formación doctoral	101
CONCLUSIONES	105
BIBLIOGRAFÍA	107
– Referencias electrónicas	119

Introducción

La presente investigación formó parte del macroproyecto *Doctorado en Educación*, dirigido por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali y a cargo del grupo de investigación *Educación y Desarrollo Humano* en su línea de investigación “Educación, sociedad y desarrollo humano”, dentro de la sublínea de formación avanzada. Este trabajo fue dirigido por Claudia Vélez de la Calle, docente de la Facultad de Educación, quien funge como investigadora principal y la coinvestigación de Adelina Peña y Reina Saldaña Duque, quienes a su vez obtuvieron su título de maestría con la presentación de este escrito como condición de trabajo de grado, el cual fue declarado meritorio por la Universidad de San Buenaventura Cali.

El propósito central de este libro es caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos diez años (2000-2010) mediante el estudio parcial de su producción documental, en respuesta a tres campos de problematización identificados a partir de la revisión de literatura sobre doctorados en Colombia: la construcción de una propuesta pedagógica propia del contexto y la región, la reflexión sobre la constitución del sujeto de la educación representado por el doctorando y la investigación enmarcada en lógicas instituidas e instituyentes.

Con base en lo anterior, la investigación desarrolló tres categorías centrales: el sujeto de la educación contemporánea, la formación avanzada y la investigación instituida e instituyente. Estas categorías se establecen en los ámbitos teórico, legal e institucional, cada una de las cuales transita por diversas miradas, a saber: autores (documentos teóricos), entes gubernamentales y legales (documentos legales) y experiencias de los programas (documentos institucionales)¹ que los ofertan; de ahí que alrededor de ellas aparezcan múltiples trayectos, posturas y tensiones.

1. Para acceder a los documentos institucionales se consulta información de las páginas web de las universidades nacionales que imparten sus programas doctorales en educación: Rudecolombia (diez universidades en convenio), interinstitucional (tres universidades) y dos institucionales; y en ciencias sociales y humanas (cinco universidades).

Cada categoría evidencia una serie de pugnas que le son inherentes. En cuanto a la primera, se parte de la base de que el sujeto de la educación está conformado por tres trayectos. El primero apunta a su dinámica constitutiva en la sociedad y en la universidad, ambas inmersas en el tránsito entre la sociedad disciplinar y la sociedad del control. De esta forma, en el contexto formativo se entrecruzan un doctorando que ya viene formado, una universidad que perpetúa la disciplina y una sociedad que define el tipo de conocimiento y de sujeto que ha de producir.

El segundo trayecto hace referencia a las implicaciones de la sociedad del conocimiento sobre la formación doctoral, tanto en las transformaciones acaecidas en los medios para la producción de conocimiento como en la pertinencia de este conocimiento con vistas al necesario desarrollo social.

A partir de lo anteriormente expuesto, surge el tercer trayecto en virtud del cual se reconoce el reto que afronta la formación doctoral frente a la constitución de un doctorando como sujeto pensante que trascienda la visión simplificada de un sujeto/razón, para lo cual se apuesta al desarrollo de la triple reforma: pensamiento, conocimiento, sensibilidad.

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

De ahí que en el doctorado se requiera pasar del currículo a la descurricularización; de una didáctica tradicional a una didáctica mediática; y de la evaluación a la autoevaluación:

[...] la enseñanza en el nivel universitario es una práctica que requiere con urgencia ser asumida científicamente y con pertinencia social. Es decir, debe ser concebida como un campo de estudio que demanda mayores investigaciones, redefiniciones, validaciones y reconstrucciones teóricas para que como práctica pueda estar a tono con las exigencias de las transformaciones sociales, científicas y técnicas del nuevo siglo y fundamentalmente incidir en la calidad de profesionales y en la calidad de vida del tercer milenio (Díaz, 1999, p. 108).

De igual manera, el trayecto desde la didáctica tradicional hasta la didáctica mediática en la formación avanzada, plantea un panorama de múltiples alternativas que trascienden lo disciplinar, donde el acontecimiento tenga lugar, se generen colectivamente nuevos saberes a partir de experiencias prácticas reales,

se aborden aspectos propios de la comunidad y se esté a la vanguardia de la ciencia y la tecnología. En otras palabras, la didáctica hipertextual y mediática como medio de acceso a diferentes referentes en los procesos de investigación, posibilidad de encuentros presenciales y virtuales con el otro y el saber a través de la red, es decir, de la tecnología, con pretensión de visibilidad simbólica global.

En la transición entre la evaluación y la autoevaluación, los programas de formación doctoral están sujetos a la normativa creada para acreditar la calidad de los programas propios a este nivel. Un requisito fundamental es la investigación como medio que articula la producción de conocimiento de los grupos de investigación y la creación de comunidad académica a través de redes interinstitucionales y convenios nacionales e internacionales, rasgo vital al momento de implementar procesos de autoevaluación, en los que no se trata solo de medir estándares, sino también de posibilitar inversión en la investigación.

La tercera categoría se centra en un aspecto importante e indispensable de la formación doctoral: la investigación, la cual en las instancias educativas, pasa de ser un carácter instituido a uno instituyente. El primero obedece a todas las reglamentaciones de tipo legal y normativo que cada campo de formación universitaria requiere cumplir y el segundo se centra en la independencia propiamente dicha de la universidad –programas– en relación con el tipo de investigación que se quiere hacer.

Los resultados del estado del arte ponen de presente cómo se deben pensar los programas doctorales, el currículo, la didáctica y la evaluación, de cara al contexto y al sujeto que está participando en una transformación de su mirada como individuo creativo, ético, sensible y social.

Problematización de la formación avanzada doctoral

En los últimos años, Colombia ha reformado su política educativa con nuevas legislaciones, enfoques, perspectivas de planeación y gestión educativa y procesos de calidad, entre otros; cambios que, sin duda, han transformado las prácticas educativas –enmarcadas en las lógicas de la sociedad del conocimiento– en los diferentes niveles del sistema educativo, entre ellos el relacionado con la formación avanzada.

Lo anterior implica que las maestrías y doctorados deben hacerse permeables a estas renovaciones, como lo sugieren varios autores entre ellos el de Víctor

Cruz,² en el sentido de los objetivos que pueden perseguir estas experiencias de formación doctoral:

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

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

En la amplia revisión de fuentes documentales llevada a cabo con respecto a la formación avanzada, se encuentra que la producción de conocimiento propuesta en investigaciones, artículos, documentos oficiales y demás, priorza los aspectos legales y administrativos sobre los curriculares, académicos e investigativos. Estos documentos se agrupan en tres perspectivas: histórica, legal y pedagógica.

De acuerdo con la perspectiva histórica, los orígenes de la formación avanzada a través de la creación de programas de doctorado en Colombia se remontan a la década de los noventa. Según Henao (2006) los doctorados en Colombia son de reciente aparición, afrontan dificultades para su financiación y se fundamentan en la investigación, aspectos ratificados por Soto (2009) y Chaparro (2008). Según Soto, los doctorados en el país se instauran en 1952 y luego de

2. Víctor Cruz Cardona, Ph.D. Profesor titular de la Universidad del Valle y director general de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), España.

cincuenta y seis años se introduce el primer doctorado en educación en red. Asimismo, señala que los doctorados en Colombia se sustentaban en la investigación científica y a este respecto subraya que “[...] la Ley 30 de 1992 establece un nuevo concepto de universidad [...] Los programas de doctorado y postdoctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad” (p. 171), aspecto clave para la acreditación concebida según las corrientes europeas y latinoamericanas.

Por su parte, Henao (2006) afirma que:

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

De otro lado, Chaparro (2008) expone que el número de personas que ingresa a estudios de doctorado es mínimo e inferior, en comparación con otros países latinoamericanos como México, Brasil y Chile. Igualmente, efectúa un recuento de los doctorados existentes en el país y refiere que

[...] en la década de los noventa el 65,9 % de los doctores se graduaron en ciencias naturales (58) y el 28,4% lo hicieron en filosofía y teología (25). Las ingenierías, la agronomía, las ciencias sociales y las ciencias de la salud prácticamente no existían a nivel de doctorado (p. 4).

Puntualiza, igualmente, la necesidad de fortalecer la investigación en el país a pesar de que gran parte de los doctores egresados se vinculan a centros y universidades extranjeras, dada la absorción de los doctores por parte de las universidades y centros del país. Sin duda, uno de los obstáculos más grandes en el camino hacia la investigación.

Desde la perspectiva legal, en la última década se observa un incremento en el número de doctorados en ciencia y tecnología, en áreas como la biotecnología, la agroindustria, y la energía, entre otras, gracias a la inversión en investigación a cargo de Colciencias (MEN, 2008; Jaramillo, 2003). La producción de conocimiento por vía de la investigación en ciencia y tecnología, está en relación directa con las demandas del sector productivo en pro de elevar la capacidad competitiva del país en un mundo globalizado.

De igual manera, la legislación que regula los mecanismos de evaluación y calidad en términos de articulación al sector productivo e internacionalización, juega un papel fundamental en la constitución de los programas de formación avanzada. Ejemplo de ello fue el encuentro celebrado entre rectores de universidades colombianas y representantes de universidades españolas con el propósito de generar alianzas.

Según el MEN (2010), en Colombia la evaluación está reglamentada por el Decreto 1295 de 2010 con respecto al registro de programas académicos de educación superior. La formación en investigación a nivel de doctorado, debe conducir a la producción de conocimiento que se traduzca en la renovación y actualización metodológica y científica, así como responder a las necesidades de formación de comunidades científicas y académicas y a las necesidades de desarrollo y bienestar social.

La actual dinámica mundial, demanda a las comunidades humanas la implementación de políticas específicas que faciliten la movilidad necesaria para que estos programas se integren cultural y simbólicamente. Ante estos requerimientos, la educación superior en Colombia en las áreas de postgrado presenta serias dificultades en comparación con los estándares internacionales y latinoamericanos, lo que le resta competitividad y capacidad en la producción de conocimiento. La universidad aún conserva su estructura tradicional por facultades cuando se tiene por demostrado que los doctorados deben nacer de la producción de conocimiento de los grupos de investigación existentes (Puche Navarro, s.f.).

En este panorama, surge el postgrado global y a este respecto Abreu, Cruz y Martos (2009) señalan lo siguiente:

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

Como se observa, la formación avanzada en Colombia se rige por directrices legales provenientes de instancias internacionales y nacionales cuya finalidad es la alineación de dichos procesos de cara a los intereses globales del sistema económico.

Desde la perspectiva pedagógica, estas estrategias de colonización se hacen evidentes en la propuesta de modelos pedagógicos dentro de la formación

avanzada. Según Cruz Cardona, no existe una estructura pedagógica definida y propia de Latinoamérica, lo cual conduce a tomar siempre elementos foráneos de Estados Unidos y Europa.

En la revisión de estas prácticas presentes en la formación doctoral, se genera una serie de tensiones que en muchos casos son transversales a estas prácticas. Entre ellas se encuentran:

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

Legalidad frente a legitimidad

Es un hecho que la universidad está inscrita en un contexto económico y político del que emana una serie de normatividades que regulan sus prácticas educativas y en este sentido surge un imperativo ético que engloba a los agentes educativos universitarios académicos y administrativos, quienes están convocados a valorar ambas dimensiones con el fin de armonizar la influencia externa con las presiones internas, en aras de construir programas que garanticen tanto la legalidad como el constituirse en nortes humanos y éticos que rebasen los simples criterios de calidad dispuestos en la normativa.

Cobertura frente a calidad

La existencia y supervivencia de un programa están determinadas por la cobertura de su demanda. De igual forma, los indicadores de calidad pactados en la región latinoamericana e iberoamericana (con afinidades respecto del espacio común europeo luego del pacto de Bolonia) son inevitables. Sin embargo, no es dable quedarse anclado en esta díada también susceptible de criticarse en términos de validez absoluta para la continuidad, transformación o extinción de una propuesta. En su defecto estarían los consensos de reestructuración de los sistemas de formación avanzada en las instituciones de educación superior (IES) que den cuenta de una forma particular de apropiar el proyecto educativo, el plan de desarrollo y la misión, con fines más amplios que la inmediatez de las cohortes o de las coyunturas de acreditación.

Sujeto frente a consumidores

La era del mercado global y el capitalismo transnacional dio un vuelco a la importancia e influencia de los socializadores. Actualmente, la configuración del sujeto en la sociedad de control se enmarca en las lógicas racionalistas en las que predomina la *dividucción* y el consumo, ante lo cual la universidad insiste en proponer opciones anacrónicas que no toman en cuenta este cambio del sujeto. Hay que conocer y fundamentar al actor social y al sujeto subjetivado que una formación de doctorado debe aportar, en el sentido de potenciar el pensamiento innovador del participante y sus docentes para romper los encadenamientos del pensamiento controlador propio de la sociedad disciplinar.

Investigación instituida frente a investigación instituyente

Los procesos de investigación son fundamentales en la formación avanzada en sus diferentes niveles y modalidades. La generación, conservación y validación del conocimiento es una finalidad constitutiva de las misiones universitarias; sin embargo, las formas, modos, dinámicas, deconstrucciones y rupturas son propios de la evolución investigativa como práctica y como concepto. Por lo tanto, es importante conocer los modos de formar en investigación en doctorados para dilucidar si continúan replicando de forma exclusiva la tradición ilustrada o si ensayan nuevos modos de construir saber.

Ciencia frente a tecnología

Entre las características principales del mundo de hoy salta a la vista la estrecha relación entre ciencia y tecnología. Sus desarrollos vertiginosos priman sobre otras formas de conocimiento igualmente válidas, al tiempo que se observa una tendencia a polarizarlas en lugar de considerarlas complementarias.

Pensamiento frente a conocimiento y saber

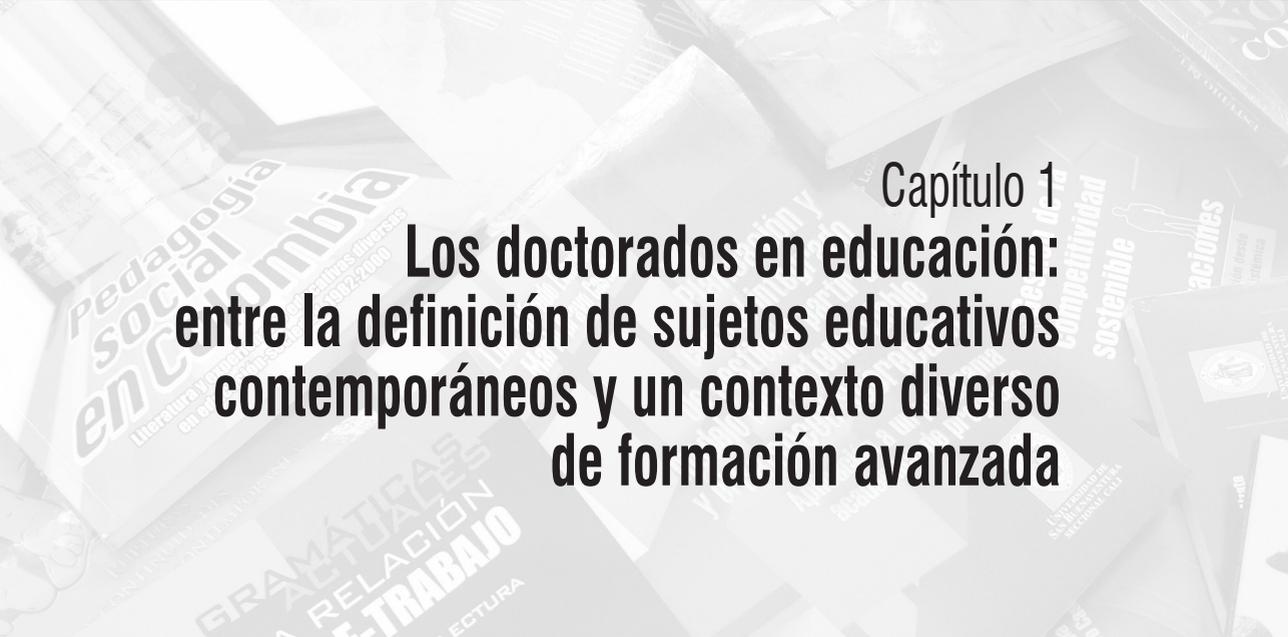
En estos niveles de la formación de doctores no se trata de transmitir conocimientos, sino de potenciar el pensamiento como acontecimiento esencial de la condición de humano. No obstante, aún subsisten prácticas que toman el discurso universitario como el discurso del amo y el saber institucionalizado como verdad absoluta, con lo cual se evita la irrupción de interrogantes que desafíen sus formas mecánicas y conservadoras de transmisión.

El reconocimiento de estas tensiones, siempre presentes en la formación posgradual, permite asumir y dinamizar posgrados más legítimos para el contexto nacional, latinoamericano e internacional como los que actualmente se requieren.



Capítulo 1

Los doctorados en educación: entre la definición de sujetos educativos contemporáneos y un contexto diverso de formación avanzada



Los trayectos que conducen a la reflexión sobre el sujeto de la educación contemporánea en la formación avanzada doctoral, presentan tres procesos de abordaje. Un primer proceso considera las dinámicas constitutivas del sujeto tanto en la sociedad como en la universidad, a la luz de los planteamientos de la sociedad disciplinar y de la sociedad del control. Un segundo proceso describe las implicaciones de la sociedad del conocimiento sobre la formación doctoral en dos aspectos: la lógica de producción del conocimiento de este tipo de sociedad y las demandas que se dan en torno a la producción del conocimiento en el campo educativo y un tercer proceso en el cual se entra a reconocer el reto que tiene la formación doctoral frente a la constitución de un doctorando como sujeto pensante que trascienda la visión simplificada de un sujeto/razón, para lo cual se apuesta al desarrollo de la triple reforma: pensamiento-conocimiento-sensibilidad.

El sujeto de la educación contemporánea

Constitución del sujeto/doctorando: sociedad y universidad

La comprensión del sujeto de la educación supone considerar las condiciones que para su constitución proveen la sociedad y la institución universitaria (en este caso) en sus prácticas de formación avanzada a nivel doctoral. Lo anterior genera la premisa de que sociedad, instituciones (universidad) y sujeto son aspectos interdependientes e inseparables del proceso educativo, aspecto sobre el cual llama la atención García Canclini (2004) cuando señala:

El sujeto individual no puede ser el punto de partida para entender las estructuras, pero al examinarlas ninguna exigencia de objetividad da derecho a ignorar sus vivencias. La reducción del sujeto a ser “soporte”, “portador” o mero “efecto” de las estructuras parece olvidar lo que en cada uno se levanta o se repliega en los conflictos sociales, los núcleos personales y colectivos donde reelaboramos lo que las estructuras hacen con nosotros. Si no dejamos que ocupe su lugar en la teoría este espacio interactivo, no es posible comprender las contradicciones entre la coerción del sistema y los intentos de responderle. El idealismo reclusó en la intimidad de la conciencia solitaria esa interacción psicosocial, pero en realidad es el sitio donde padecemos las determinaciones objetivas y estas se cruzan con nuestros esfuerzos por superarlas (p. 160).

Como bien expone este autor, el espacio de interacción da cuenta de la constitución del sujeto de acuerdo con su condición social. No hay sujeto en el vacío, pues se configura dentro de las diversas relaciones sociales que establece a partir de procesos de socialización que tienen lugar a lo largo de toda la vida. No obstante, como la sociedad vive un proceso continuo de transformación, cabe reflexionar sobre la transición de las sociedades disciplinares a las sociedades de control, las cuales proveen condiciones de socialización diferenciadas.

En las sociedades disciplinares, la interacción se produce entre los sujetos y las instituciones que estos conforman; sin embargo, estas entran en crisis a medida que se instala la sociedad de control (Deleuze, 1996) y se transforman los elementos con los cuales interactúan los sujetos. Así, en los tiempos de hoy la interacción está mediada por nuevos socializadores, a saber, internet, teléfono celular, televisión, etc., propios de las formas actuales que adopta la sociedad de control en las denominadas sociedades del consumo tecnológico y del conocimiento o sociedades de la información. Según Núñez García (2009), la sociedad de control emerge en la década de los cincuenta con los fenómenos de la globalización, aspectos ampliamente ilustrados por Negri y Hard (2000) y Guattari (2004).

La constitución del sujeto en la sociedad disciplinar es presentada por Foucault (1992) como necesaria para los intereses del capitalismo naciente. Postula que las técnicas de disciplinamiento que tienen lugar en Occidente están presentes desde tiempos antiguos de manera aislada y fragmentada, pero es a partir del siglo XVII y XVIII cuando se perfecciona una nueva técnica de gestión del hombre para mejorar la efectividad del trabajo:

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

En los comienzos de la modernidad prevalece lo institucional para crear las condiciones de emergencia del sujeto “disciplinado”. La disciplina sobre el cuerpo y la mente tiene como finalidad su normalización, regulación y sometimiento al sistema dominante. En consecuencia, la disciplina es considerada por Foucault (1990) como:

[...] un análisis del espacio. Es la individualización por el espacio, la colocación de los cuerpos en un espacio individualizado que permita la clasificación y las combinaciones. La disciplina es una técnica de poder que encierra una vigilancia perpetua y constante de los individuos. No basta con observarlos de vez en cuando o de ver si lo que hicieron se ajusta a las reglas. Es preciso vigilarlos durante todo el tiempo en el que se realice la actividad y someterlos a una pirámide constante de vigilantes. La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado los individuos singularizados. Es el poder de la individualización cuyo instrumento fundamental estriba en el examen. El examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder (pp. 74-75).

No en vano, en el presupuesto de las instituciones que cumplen la función de vigilar y castigar (como la institución educativa y que la universidad continúa en el paradigma de educación permanente) se asumen estas características y así las maestrías y doctorados en educación solo sofistican los contenidos curriculares sin plantear rupturas sobre estas rutinas de vínculo con el saber formal. Finalmente, Foucault (1996) exhorta a rechazar lo que somos por imposición:

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

En contraste, Deleuze (1996) luego de hacer un reconocimiento al trabajo de Foucault, señala las diferencias entre ambas sociedades y marca la apertura de la reflexión sobre las sociedades de –control cuyo origen es enunciado por Foucault– así:

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

Deleuze argumenta que la sociedad de control se instala a medida que se consolida el capitalismo:

Es un capitalismo [...] de productos; es decir, de ventas o de mercados. Por eso es especialmente disperso, por eso la empresa ha ocupado el lugar de la fábrica. La

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

Si bien es cierto que Deleuze y Foucault tenían puntos de vista diferentes acerca de la constitución del sujeto actual, estos correspondían a sus diferentes épocas y contextos y también al hecho de que Deleuze prefirió –junto con Guattari– observar en los sujetos actuales la influencia del mercado y aclarar así que la determinación sobre la *dividuidad* era más fuerte en los sujetos contemporáneos por los agenciamientos del consumo, que el saber; o en su defecto, este se transformaba también en mercancía.

Adicionalmente, Negri y Hard (2000) describen cómo en las sociedades de control el poder es ejercido por medio de máquinas que organizan directamente las mentes y los cuerpos. De esta forma se da una intensificación y una generalización de los aparatos normalizadores del disciplinamiento que animan internamente las prácticas comunes y cotidianas, control que se extiende por fuera de los sitios estructurados de las instituciones sociales por medio de redes flexibles y fluctuantes. Para ilustrar esta dinámica, los autores definen el término biopoder:

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

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

Desde otras perspectivas se reflexiona sobre las diversas formas que asume la sociedad del control, entre ellas la sociedad del consumo. Las obras de Baudrillard (1969) y Bauman (2007) dan cuenta de las lógicas imperantes en la sociedad del consumo en relación con la constitución del sujeto a partir de la liberación irracional del deseo y la libertad de elegir “condicionada” sobre lo preformado en la oferta y demanda de “yoes mercantilizados”.

Según Baudrillard, el capitalismo ha constituido un cambio fundamental en la ecología de la especie humana. Los seres humanos no se relacionan cotidianamente tanto con sus semejantes sino principalmente con objetos/mercancías y sus necesidades existen porque son necesarias al sistema. El *dividuo* es un mito funcional de la sociedad productivista y sujetos y objetos por igual son productos de relaciones sociales enmarcadas en la conjunción de las estrategias económicas y políticas en el orden productivo, con la manipulación de signos en el orden del consumo. Para Baudrillard (1969):

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

En la lógica del consumo, el sujeto-consumidor constituye el dividuo que hoy llega a los escenarios universitarios en sus diferentes posicionamientos y allí, en medio del simulacro de la formación, se tramitan estas nuevas formas de subjetividad en las cuales el saber queda desplazado de su función constitutiva del pensador y se reemplaza o simula por la información cuantificada en las bases de datos, donde el saber queda constituido como fantasma.

El sujeto queda recluido en un sistema cerrado de signos referidos al consumo –incluido el saber como capital simbólico– y conectado imaginariamente con la

sociedad por medio de imágenes que le relatan lo que allí sucede (la información sistematizada). Ese sistema de interpretación legitima la pasividad de un sujeto limitado a espectador, cuya única libertad la ejerce a través de la absorción desechable de los objetos de consumo (libros, artículos, discursos) con los cuales se relaciona en los espacios de formación que, como los doctorados, significan un estatus más que una transformación del pensamiento, cuando se realizan de forma instrumental.

De su parte, Bauman (2007) apunta que aunque el consumo ha existido desde siempre,

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

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

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

En la transición de la sociedad disciplinar a la sociedad del control, los procesos de constitución del sujeto se extienden del cuerpo disciplinado al cuerpo y mente controlados y de la racionalidad cartesiana a la irracionalidad pulsional. Vale decir, presenciamos una relación de sujetos escindidos entre su disciplinamiento fruto de su experiencia escolar, su disciplinamiento familiar, los medios

de comunicación y el mercado y un impulso irracional por escapar a estas determinaciones, pero requeridos por el estatus de formación de la educación permanente que los obliga a no desprenderse nunca del control. Por ello los posgrados se convierten en necesidad urgente.

En relación con este último aspecto, Lacan plantea la existencia de un sujeto dividido por su propio discurso, comoquiera que el discurso es del registro de un inconsciente estructurado en forma de lenguaje, conformado por significantes y significados y no accesible a la razón. Si parafraseamos a Sáenz (2010), un significante es lo que representa un sujeto para otro significante y el sujeto mismo es un significante más dentro de ese conjunto de significantes. Tal concepto de sujeto cuestiona el tipo de racionalidad que introducen la ciencia y la tecnología y la concepción del sujeto que estas esconden: un sujeto autónomo, consciente de sí mismo, completo, individual (literalmente no dividido) en el cual la razón y el ser coincidan, cuando realmente no es así.

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

En este orden de ideas, Deleuze (1996) detalla que las instituciones propias de la sociedad disciplinar entran en crisis dada la penetración en ellas de las dinámicas propias de la sociedad de control. Sugiere que

[...] seguimos hablando de cárceles, escuelas y hospitales, pero se trata de instituciones en crisis [...] Lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia [...] Es previsible que la educación deje de ser progresivamente un compartimento estanco diferente del compartimento estanco profesional y que ambos desaparezcan en provecho de una terrible formación permanente, un control continuo que se ejercerá sobre el obrero-estudiante de secundaria o sobre el directivo-universitario. Se nos quiere hacer creer en una reforma educativa, pero se trata de una liquidación. En un régimen de control, nada se termina nunca (p. 248).

Desde esta perspectiva, Deleuze (1996) exhorta a profundizar en el conocimiento de los mecanismos de control que se instalan en el sistema educativo y en las acciones de formación, y que progresivamente se extiende a medida que se amplía la presencia de la empresa en las instituciones educativas, con la mediación de sus políticas de gestión de la calidad y acreditación.

Foucault (1992) sostiene que la superación por parte de la universidad de sus rasgos disciplinares es una tarea compleja. En cuyo saber,

[...] la universidad representa el aparato institucional a través del que la sociedad aseguraba su reproducción [...] Preguntáis que haría falta para romper el ciclo de la reproducción social del sistema [...] La institución universitaria posee todavía vigorosos mecanismos de defensa. Sigue siendo capaz de integrar muchas cosas, y de eliminar los cuerpos extraños inasimilables (pp. 38-39).

Por su parte, Bourdieu (1988) señala en relación con la acción pedagógica propia de la institución educativa, lo siguiente:

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

Esta reproducción tiene lugar en la acción pedagógica encargada de reproducir la cultura dominante mediante el monopolio de la violencia simbólica legítima, ya que se imponen significados elegidos arbitrariamente por un grupo en particular. La reproducción se ve garantizada gracias a la conformación del *habitus*,

[...] un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada. El habitus [opera] como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas (pp. 72-73).

Consecuentemente, en la estructura del campo universitario se reproduce el campo del poder cuya estructura contribuye a repetir por su propia acción de selección e inculcación

[...] el capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes, como todas las instituciones encargadas de controlar el acceso al cuerpo ese poder sobre las instancias de reproducción del cuerpo universitario asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria, suerte (Bourdieu, 2008, p. 114).

Al corriente de lo anterior, Bourdieu (2008) puntualiza que los agentes educativos se abandonan a las disposiciones que les son inculcadas, con lo cual se producen indefinidamente las condiciones de reproducción de las instituciones.

De otro lado, Lacan (1992) plantea que en la universidad el discurso se equipara a la modernización del discurso del amo; en este caso, el lugar del amo es ocupado por el saber cuando se transmite como ciencia hegemónica positiva concebida como metarrelato. Se trata, según el pensador francés, de captar que el discurso universitario simula el aprendizaje y el que adviene en el lugar dominante es el saber como pensamiento único. Por tanto, la estructura del discurso universitario alienta la posibilidad de un saber absoluto, de un puro saber sostenido por el imperativo del significante amo de saber más y más. El amo ocupa el lugar dominante de la ilusión de mantenerse idéntico a sí mismo; es un significante con sentido absoluto.

De tal manera, en la estructura del discurso universitario –la verdad eludida, desconocida, subyacente, en la que el sujeto dividido ocupa el lugar de la verdad reprimida– el sujeto es expulsado casi como resto de la estructura universitaria. En el discurso del amo el sujeto queda enmascarado porque la verdad no se dice: en el discurso de la universidad el sujeto queda en el lugar de lo que el discurso universitario produce: sujetos hablantes, presas de la trama del lenguaje, que solo asumen la calidad de sujeto en los momentos en que el discurso universitario tropieza (Bicecci, 1993).

En otro aspecto, para Vélez, Arellano y Martínez (2002) la sociedad es productora de sujetos y los estos producen sociedad, pero en este doble agenciamiento las instituciones educativas –y en especial las universidades– tienden en sus prácticas a priorizar la función reproductora de lo educativo por encima de la resistencia a la innovación. Dicho de otra forma:

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

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

Los efectos en el sujeto confirman –en los discursos domesticados que ellos reflejan (estudiantes y docentes)– la escisión e instrumentalización de su singularidad tanto en su dimensión intrapersonal como en su dimensión transpersonal. Así, en el *intra* prevalece la escisión entre lo cognitivo, lo socioafectivo, lo espiritual y lo político, entre otros; y en lo *inter* y *trans* se evidencia la ruptura entre el yo y el otro-lo otro. Un ejemplo fehaciente de tal estado de cosas, se encuentra en el actual discurso de la formación por competencias que ha permeado los contextos educativos universitarios de alto nivel que ratifica esta sujeción.

La escisión interna del ser humano y la ruptura externa se refuerzan mutuamente. Esta es la esencia del presente en tiempos de incertidumbre; es decir, la muerte de la vida del ser humano totalizado e idealizado. En su lugar, está el ser humano fragmentado, dividido, anulado; condición del ser consecuencia de la cultura del patriarcado enunciada por Arellano Duque (2005) y que, por cierto, resulta útil y necesaria a los intereses colonizadores del poder de las representaciones académicas.

Si bien no se trata de que las universidades formen un sujeto –pues este ya se encuentra constituido en su estructura, deseo, historia y jurídica como adulto– sí juega un papel importante en el disciplinamiento de la mente y de la práctica laboral de sus estudiantes, pues es una intermediaria entre el entrenamiento y la ocupación que el contexto socioeconómico particular determina. El sujeto ya viene formado, de ahí la importancia de plantear la constitución de un sujeto de la educación con capacidad para reflexionar y agenciar transformaciones en sus dinámicas universitarias a fin de que recupere su estatus de sujeto y por ende de ser “humano pensante”.

No se puede ser ingenuo con respecto al papel que la universidad desempeña (especialmente en la actualidad). Por ello, es pertinente identificar las condiciones que estructuran las dinámicas propias de la educación universitaria contemporánea, pues de ellas dependen las exigencias que el sistema educativo superior les impone a la constitución y advenimiento del sujeto educativo que se posiciona como participante de un doctorado en el ámbito educativo.

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

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

Sobre la velocidad propia de esta época y sus efectos en la producción de conocimiento, Virilio (2003) puntualiza que con ella viene “[...] la interrupción de la vida consciente. En efecto, se trata de limitar al máximo el tiempo de intervención consciente del sujeto a tal punto que el cuerpo parecerá actuar por sí solo sin el auxilio de la reflexión” (p. 103).

La velocidad inhibe esta capacidad de reflexionar y en este sentido vale la pena plantear bajo tales condiciones cómo se posibilita la construcción de conocimiento, un conocimiento válido en el instante de su emergencia pero obsoleto al poco tiempo, pues las condiciones y requerimientos contextuales cambian y por ende lo hace la demanda de conocimiento, especialmente del relacionado con la ciencia y la tecnología.

En este orden de ideas, Virilio (2003) expone lo siguiente:

La realidad de la información está contenida en su totalidad en su velocidad de propagación y en consecuencia, la información nunca es otra cosa que “la designación del estado asumido por un fenómeno en un momento dado” [...] el ciberespacio o más exactamente, el “espacio-tiempo cibernético”, surgirá de esa comprobación [...] la información solo tiene valor por la rapidez de su difusión, más aún, la velocidad es la información misma! (pp. 150-151).

En estos tiempos, “la información es prácticamente la única mercancía que ya no vale nada al cabo de veinticuatro horas” (Virilio, 2003, p. 59).

En cuanto a los impactos de la tecnología comunicacional en la producción de conocimiento, tenemos las relaciones dadas entre la imagen y la escritura, las características de la información y las capacidades que implica su manejo para quienes se dedican a la producción de conocimiento, como los doctores.

La sociedad actual, es cierto, está caracterizada por la desocialización (en términos de Touraine) y en ella se diluyen los vínculos y pierde fuerza el potencial transformador del ser humano. Tal condición es referida por Touraine (1997) con la acepción de “desmodernización”, comprendida como la disociación entre economía y cultura y la degradación de ambas como su consecuencia directa.

De igual manera, describe sus dos aspectos principales y complementarios. Por un lado, la “desinstitucionalización”, entendida como debilitamiento o desa-

parición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales; y por otro, la “desocialización”, que engloba la desaparición de los papeles, normas y valores sociales en virtud de los cuales se construía el mundo vivido por el ser humano. Tales aspectos conllevan la ruptura entre el sistema y el actor; en otras palabras, entre el mundo exterior y el interior (Touraine, 1997).

Sujeto/doctorando como sujeto/pensante

En este trayecto, se recopila las reflexiones en torno a la configuración del doctorando como un sujeto pensante, cuyo reto —especialmente en los doctorados en educación— apunta a su carácter de sujeto pensante frente a su misión como constructor de conocimiento y pensador. En este asunto hay que considerar que la condición de sujeto pensante implica una triple reforma: del pensamiento, del conocimiento y de la sensibilidad humana (Cardona González, 2011), las cuales se encuentran estrechamente relacionadas en los contextos educativos intersubjetivos.

Tal postura pone de presente la constitución del doctorando a partir de su ser humano multidimensional inscrito en una sociedad igualmente multidimensional. Según Morín (2000), “[...] el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas” (p. 42), multidimensionalidad que supone su unión. Morín, en alusión al *complexus*, dice:

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas.

Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (p. 42).

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

Con respecto al pensamiento de la época retomamos los planteamientos de Maffesoli (1997):

Cuando en el seno de la vida social el ambiente de la época tiende a valorar los aspectos estéticos. Resulta claro, en efecto, que la teatralidad cotidiana, las diversas manifestaciones emocionales en medio de las multitudes delirantes, los agrupamientos afectivos en el seno de las pequeñas tribus, los cultos al cuerpo y el retorno de la religiosidad escapan a las instituciones racionales elaboradas durante la modernidad y requieren una postura intelectual que sea capaz de integrar esas nuevas formas de sensibilidad [...] El discurso que sobre la sociedad, la imagen y lo sensible están estrechamente mezclados. Constituyen el fenómeno mismo de “la inteligencia de lo social”. Y si nos empeñamos en ignorarlos, nos exponemos a no entender nada de los fenómenos de los que acabo de hablar, que ya no se reconocen en las grandes categorías racionalistas elaboradas a lo largo del último siglo (p. 171).

Este retorno de la época a “lo sensible”, es un elemento clave para plantear una reforma del pensamiento que trascienda la fragmentación impuesta por el predominio de la racionalidad y ganar en unificación. Su esencia es tender hacia la unión de aquello que está desarticulado, fragmentado y a veces opuesto; en este caso, la razón y la sensibilidad y en este aspecto nos atenemos al pensamiento de Maffesoli (1997), en cuyo saber

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

Al corriente de esta lógica, tal reforma implica la trascendencia de un pensamiento encerrado en la razón hacia un pensamiento con capacidad de sutura. Garavito (1997) citando a Deleuze, afirma:

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

los viejos modelos del pensar. Con ello toda la imagen del mundo resulta a la vez transformada (p. 193).

En este orden de ideas, el encierro de la razón, finalmente, no permite el pensar para que este exista. Hay que generar una ruptura frente a la razón, como diría Garavito (1997) citando a Blanchot:

[...] la ruptura con Descartes y el clasicismo, el yo pienso, es aquello de lo que debemos dudar. Solo es posible pensar lo nuevo, dirá Blanchot, y en última instancia solo es posible pensar actualmente cuando se produce una irrupción del afuera que implica el silenciamiento del cogito cartesiano (pp. 193-194).

La constitución de un pensamiento con capacidad de sutura ha de propiciar, entonces, la reforma del conocimiento. Un pensamiento como el propuesto trasciende el pensamiento centrado en la razón y conduce a romper con un conocimiento de verdades absolutas y cerradas para promover un conocimiento que parta de los saberes que emergen de las prácticas, los cuales según Foucault, han sido excluidos e invisibilizados por el predominio del conocimiento validado científicamente.

Ya Maffesoli (1997) advierte acerca de los riesgos de un pensamiento centrado en la razón:

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

Tales condiciones del pensamiento tienen sus efectos sobre la constitución del conocimiento. Al respecto, este autor enseña:

Cuando el conocimiento se convierte en fin en sí mismo, se vuelve abstracto, y a partir de entonces es gestionado únicamente por sus propias leyes [...] Muy distinto es el vasto dominio viviente de la sociabilidad [...] El vitalismo brota por todos los poros de la piel social, no puede ser reducido a la unidad de la razón (pp. 62-65).

El pensamiento moderno resulta insuficiente ante las dinámicas de la vida social del cual nace. En este sentido, hace énfasis en una razón instituida desde los conceptos

que se refieran a priori a objetos solo como acciones del pensar puro, que sean, por tanto, conceptos, pero cuyo origen no sea empírico ni estético, nos hacemos

de antemano la idea de una ciencia del entendimiento puro y del conocimiento racional (p. 46).

De otra parte, este tipo de conocimiento constituido por un pensamiento con capacidad de sutura, ha de promover la unión entre el conocimiento validado y la emergencia de los saberes. En este sentido, Foucault (1992) hace referencia a un saber transmitido y a un saber sometido. Frente al primero, conceptúa:

Cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse los circuitos reservados del saber, aquellos que se forman en el interior de un aparato de administración o de gobierno (p. 34).

Frente a los segundos, señala lo siguiente:

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

Estos saberes emergen de las prácticas que tienen lugar fuera de lo instituido; es decir, son acciones instituyentes dadas a partir de la “insurrección de los saberes contra la institucionalización y los efectos de saber y poder del discurso científico” (p. 141). La sensibilidad no solamente está en la base del pensamiento sino también del conocimiento. A partir de esta premisa y con base en los planteamientos de Garavito (1997), se pretende visibilizar las relaciones entre discurso y sensibilidad. Este autor propone el encuentro de dos mundos, a saber, el discursivo y el sensible, sobre el cual se avanza por medio de la construcción de su categoría denominada transcurso discursivo.

En primer lugar –y de acuerdo con el pensamiento de Kant– expone las diferencias entre estos dos mundos:

Hemos diferenciado, junto a Kant, el mundo del discurso del mundo de la intuición. El primero se apoya en el entendimiento; el segundo se apoya en la sensibilidad. El primero es un modo de razonar que utiliza conceptos; el segundo es un modo de percibir que aprehende fenómenos o cosas en mí. El paisaje del primero es el orden metafísico; el paisaje del segundo es el orden trascendental (p. 118).

Así, sobre el discurso argumenta que desde el siglo XVIII está vinculado a lo escrito que alude a asuntos específicos:

Desde entonces, el discurso más que manifestación oral de una persona es fundamentalmente un sistema de frases y proposiciones. Esto quiere decir que el discurso tiende a encerrarse en su propio agujero, en su propio régimen de abstracción, en su propio juego de contradicciones (p. 110).

Así, la historia del discurso es una historia de encierro progresivo.

El autor enuncia un conjunto de características del discurso. Primero, es un conjunto de frases y proposiciones que hacen uso de una misma lógica. Segundo, las frases y proposiciones se pueden profundizar y extender pero en los límites de su propio universo. Y tercero, estas se despliegan en la dimensión del conocimiento por medio de los conceptos. Afirma, entonces, que el discurso se ha instalado en la razón y más específicamente en el lenguaje.

Por otra parte, hace referencia a la sensibilidad y la diferencia de la intuición en el sentido de que la primera es condición material de la segunda:

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

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

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

Una vez definido el transcurso, pasa a considerar las relaciones entre discurso y transcurso, universos que parecían irreductibles resultan entrelazados. De una parte, el discurso con el entendimiento, los conceptos y también la conciencia;

y de otra, el transcurso con el despliegue de la sensibilidad, la intuición, las pulsiones y el poder de afectación. Sin embargo, de entrada

[...] el discurso fortalecido en su coherencia, intentará ahogar la expresión de toda transcurividad. Porque un transcurso, por su parte, no es tampoco un acontecimiento inofensivo. Desde un fondo pulsional, amenaza la coherencia lógica y su emergencia desarticula los encadenamientos de las frases y las proposiciones (pp. 167-168).

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

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

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

Así, Garavito establece el encuentro entre mundos divididos en una zona común para ambos:

Tales universos nos condujeron poco a poco hacia un umbral en el que a pesar de sus diferencias establecieron una zona de intercambios [...] entre discurso y transcurso se hace posible la tolerancia entre dos universos que parecían irreconciliables” (p. 168).

El autor se aproxima con la categoría de transcurso a la comprensión de la unión entre razón y sensibilidad; vale decir, entre pensamiento, conocimiento y sensibilidad. Ahora bien, una vez expuesto el panorama de la discusión se puede afirmar que las transformaciones de la época inciden en la forma como se plantea la relación entre el pensamiento, el conocimiento y la sensibilidad;

esta última para algunos anulada y para otros inscrita como fundante del pensar y del conocimiento.

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

La conciencia decanta la generación de rupturas y suturas en el pensamiento. Así, pensamiento y conciencia emergen juntos y en consecuencia, un pensamiento con capacidad de sutura lo es en tanto se dé el acontecimiento de la toma de conciencia que conduce a la sutura antecedida de la ruptura, la cual –en términos de Garavito– se logra ante la emergencia del transcurso.

La existencia del pensamiento, el conocimiento, la sensibilidad y la conciencia está mediada por el encuentro dialógico con los otros y con lo otro: “Nadie es consciente de lo que es hasta que se enfrenta con la alteridad” (Valderrama, 2010).

De este modo, la constitución del sujeto –sea cual fuere la condición de sujeción– se da siempre y cuando concurra la presencia de un “otro” y un reconocimiento mutuo de cual deviene la construcción de la realidad ratificada por la mirada compartida.

De ahí que el sujeto del discurso y el pensamiento con el que nos encontramos en una maestría o doctorado siempre es un sujeto en falta, porque es un ser inconcluso, siempre abierto y en cambio permanente: “[...] seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, con una realidad que siendo histórica también, es inacabada como ellos” (Freire, 1999, p. 88). La educación no debe tratar de completarlo, sino de re-conocerlo para poder “con-verse” con él sobre los pretextos del saber. De dia-logar-los para construir nuevos saberes decolonizados tanto en la dimensión del conocimiento como del ser.

El mundo de la academia, es decir, el mundo de la producción del conocimiento debe llevar implícito este devenir, para que de esta manera el doctorando como sujeto “pensante” –en palabras de Zemelman (2002)– sea un sujeto

[...] erguido ante el mundo y en el mundo [...] en circunstancias que él no ha elegido plenamente y cuyas consecuencias tampoco controla plenamente, pero que,

a pesar de tales condiciones limitantes de posibilidad, permanece “erguido”, en posición “siempre gestante”, de autodesafío sin fin. Siendo consciente de sus límites, sin embargo, no hace sino trascenderlos constantemente (pp. 13-14).

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

Formación avanzada doctoral

Un abordaje comprensivo de la formación avanzada doctoral significa, de una parte, definir este nivel educativo; y de otra, contemplar las acciones pedagógicas constituyentes de su razón de ser, entre las cuales se encuentran las especificidades de sus rutinas, rituales y prácticas pedagógicas.

Con relación a este último aspecto, el desarrollo de los procesos de formación comprende una serie de prácticas formativas sobre las cuales se hace necesario efectuar precisiones. Primero, estas se pueden agrupar en modalidades según el tipo de referentes en los que se originan. Segundo, en las prácticas formativas doctorales se parte de los elementos constitutivos integrantes del modelo pedagógico, considerados tanto desde la perspectiva disciplinar (currículo, didáctica y evaluación) como desde la perspectiva del proyecto educativo que lo contextualiza.

El doctorado es definido según la legislación educativa colombiana reguladora de este tipo de formación. Así el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, establece lo siguiente en su artículo 25:

Artículo 25. Programas de doctorado. *Un programa de doctorado tiene como propósito la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en un área específica del conocimiento y desarrollar, afianzar o profundizar competencias propias de este nivel de formación. Los resultados de las investigaciones de los estudiantes en este nivel de formación deben contribuir al avance en la ciencia, la tecnología, las humanidades o las artes (MEN, 2010, p. 12).*

De su parte, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) establece:

Es el programa académico de posgrado que otorga el título de más alto grado educativo, el cual acredita la formación y la competencia para el ejercicio académico e investigativo de alta calidad. Los programas de doctorado tienen como objetivo la formación de investigadores con capacidad de realizar y orientar en forma autónoma procesos académicos e investigativos en el área específica de un campo del conocimiento. Los resultados de su tesis doctoral deberán ser una contribución original y significativa al avance de la ciencia, la tecnología, las humanidades, las artes o la filosofía (CNA, 2010, p. 6).

En lo que toca a la academia, se proponen definiciones complementarias a las provenientes de la legislación educativa. En este sentido, Cruz (2006) expresa:

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

Así mismo, Abreu (2009) afirma: “Los doctorados y post doctorados ofrecen preparación para la investigación o para la innovación, que genere aportes originales significativos al acervo de conocimientos en un área específica” (pp. 20-21).

Al corriente de lo anteriormente expuesto, la comprensión de las prácticas formativas doctorales muestra cómo las dinámicas institucionales universitarias se inscriben en el cruce de lógicas propias a partir de las tensiones dadas en los movimientos dialécticos producidos en el encuentro de estas formas societales combinadas, donde las problemáticas educativas se resuelven por la vía de la superposición o por la vía de la intersección. Para el primer caso coexisten ambos elementos sin afectarse mutuamente; lo contrario ocurre para el segundo caso, en el que ambos elementos se afectan y transforman mutuamente. Legalidad y legitimidad vuelven y se tensionan dialógicamente en este nivel de formación.

Así, de un lado se dan los mecanismos disciplinares herederos de los fundamentos de la modernidad en el campo educativo, a saber, el modelo pedagógico con sus correspondientes elementos constitutivos: currículo, didáctica y evaluación. Y de otro, en el tránsito desde la sociedad disciplinar hacia la sociedad del control (década del cincuenta), emergen condiciones digitales transformadoras de las prácticas formativas: el efecto de las tecnologías digitales sobre la enseñanza y el aprendizaje, las relaciones entre conocimiento, información, saber y pensamiento, entre otras. Al respecto Hawes (2006), observa:

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

El cambio de perspectiva sobre las prácticas formativas apunta a otras lógicas de funcionamiento y requerimientos no centrados en el disciplinamiento, sino en la interactividad. Sistemas abiertos y dinámicos en los cuales se posibiliten nuevas formas de construir, resignificar pensamientos y reconocer saberes propios de una comunidad académica e investigativa presente en las redes virtuales.

Al desmontar el dominio de los modelos pedagógicos como sistema macropedagógico y optar por el posicionamiento de enfoques como perspectiva epistémica, se advierte cómo un modelo puede ser una construcción, una imagen o una representación de relaciones que definen un acontecimiento con miras a su mejor entendimiento y aplicabilidad dentro de un contexto.

Desde una perspectiva histórica, los modelos pedagógicos se remontan al siglo XVII junto con la escuela, el salón y el maestro. En esa época se privilegia la autoridad, la jerarquía y el autoritarismo del docente, mientras que el educando era un ser vacío, receptor, pasivo y sin autonomía. La enseñanza estaba centrada en los contenidos y se aprendía viendo, oyendo, observando y repitiendo. De esta forma, los modelos pedagógicos más que ayudar al desarrollo del pensamiento, normatizan y organizan esquemáticamente el sistema educativo. Según Guerra (2007), el modelo pedagógico no describe ni penetra en la esencia misma de la enseñanza, sino que “pasa por la relación entre la concepción de educación, ser humano, sociedad, cultura, principios pedagógicos, estrategias didácticas y criterios de organización curricular” (p. 11).

Entre los modelos pedagógicos que han existido a lo largo de la historia se encuentran el modelo tradicional, el modelo conductista, el modelo romántico, el modelo social y el modelo constructivista. Si bien es cierto que estos modelos se aplican en las instituciones educativas correspondientes a los primeros niveles educativos (básica primaria y bachillerato), de una u otra manera sus lógicas influyen en la educación superior. Igualmente, hay que considerar que en el escenario universitario se observa claramente la relación entre la tendencia pedagógica y la política educativa del momento.

En este orden de ideas cabe precisar que las tendencias de los modelos pedagógicos en Colombia están reguladas por una serie de políticas entre las que se cuentan el informe Atcon y el Plan Básico, acogidas y aprobadas por los gobiernos de turno. Estas políticas constituyen un fehaciente ejemplo de la dependencia y fuerte dominación ideológica:

A la Universidad colombiana y en general a la educación se les impuso un modelo que formaba parte de la tecnología educativa adoptada como fórmula para el crecimiento del capital, el desarrollo del capitalismo en la metrópoli y el fortalecimiento de los lazos de dependencia (Guerrero, 2009).

Este modelo atiende a los requerimientos del sistema económico, político y social y somete el sistema educativo a la teoría tayloriana, a la

[...] teoría de la burocracia y a la psicología conductista. El currículo, los planes, los métodos y los procesos educativos buscaron la articulación del aparato escolar con los requerimientos del capital, olvidando así los intereses nacionales. La universidad colombiana fue estructurada teniendo como base el informe de Rudolph Atcón y el Plan Básico (Guerrero, 2009).

Estas tendencias señalan el predominio de la regulación del sistema educativo, especialmente en la educación superior, cuyas reglamentaciones de las prácticas pedagógicas estaban predeterminadas según los intereses externos propios de las lógicas hegemónicas del capitalismo. Según Castro (2007), estos programas, planes y modelos ayudan a la formación de profesionales, ya que el énfasis se funda en los saberes técnicos y no en los humanos. De acuerdo con las últimas políticas del Banco Mundial, el conocimiento en las universidades estaría a cargo del mercado y la economía y no del pensamiento pedagógico.

Cuando se trata de programas doctorales, las demandas contextuales y por ende las prácticas formativas cambian significativamente y se toma distancia de los planteamientos tradicionales sobre los modelos pedagógicos dados. Como bien señala Cruz (2010), en Latinoamérica la discusión sobre la existencia de un modelo educativo doctoral es aún incipiente por dos razones: primero, la reciente aparición de la formación doctoral; y segundo, en materia de formación de doctores, todo mundo tiende a concurrir. En congruencia con esta última aseveración, Cruz expone:

El doctorado es un título de carácter académico, no de carácter profesional a diferencia de las maestrías que bien pueden conducir a un título académico o a uno de carácter profesional, exige un tiempo de dedicación y una intensidad de trabajo particularmente distintos a los que exige una maestría, podría exigir como prerrequisito una maestría o un título intermedio a manera de entrenamiento

básico en investigación. La tesis o la disertación doctoral debe ser un trabajo original, significativo, sustancial e independiente. La investigación doctoral debe ser básicamente, un proceso de autoaprendizaje, guiado y orientado por un tutor, juzgada por pares académicos independientes y el profesorado de un programa de doctorado debe estar en posesión del título de doctor (p. 7).

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

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

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

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

De la curricularización a la descurricularización

El currículo ha asumido diversidad de enfoques de acuerdo con los tiempos, necesidades, avances, modalidades y niveles del sistema de educación, incluida la formación avanzada. Las prácticas formativas doctorales relacionadas con el currículo e influidas por las políticas educativas propias de esta sociedad, tienden a la flexibilización curricular y por ende a una creciente descurricularización.

A nivel nacional se constata esta condición en las directrices legislativas. En primera instancia, la Ley 30 de 1993 establece en el artículo 28 lo siguiente:

“Se reconoce a las universidades el derecho de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”; y el artículo 29 estipula que “La autonomía de las instituciones universitarias estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión”.

La Ley 1188 de 2008 por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior, entre ellos los programas de formación doctoral, expone como una de las condiciones requeridas para el acceso al registro calificado³ la construcción del currículo, tal como lo señala en el artículo 2º: “Condiciones de los programas: 1. La correspondencia entre la denominación del programa, los contenidos curriculares y el logro de las metas para la obtención del correspondiente título”. Hasta este punto el currículo se concibe como “contenido” (MEN, 2008, p. 1). De igual manera, en los programas se pueden incluir elementos que particularicen el currículo en aras de dar cumplimiento al carácter autónomo.

Sin embargo, posteriormente la flexibilización del currículo es ratificada por el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, como condición para acceder al registro calificado. En este sentido, el artículo 5 señala lo siguiente:

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

5.3.1. *La fundamentación teórica del programa.*

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

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

5.3.4. *El componente de interdisciplinariedad del programa.*

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

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

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

5.3.7. *El contenido general de las actividades académicas (MEN, 2010, pp. 2-3).*

Las prácticas formativas doctorales requeridas en los procesos de acreditación demandan flexibilidad curricular. De acuerdo con los lineamientos de acreditación de programas doctorales en el país, el CNA determina que el programa doctoral *“debe ser flexible, en el sentido de que se pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa”* (CNA, 2010, p. 25). Por tanto, evalúa la flexibilidad curricular a partir de los siguientes aspectos:

- *Oferta académica amplia que suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar.*
- *Aprovechamiento de seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras.*
- *Convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estadías de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras (p. 25).*

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

Según Díaz Villa (2002), en Colombia la flexibilidad curricular está relacionada con una serie de reformas a la educación superior en aspectos como

[...] la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación, una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral, etc. (p. 62).

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

de flexibilidad está en correspondencia con las necesidades formativas del estudiante, en este caso, el doctorando.

En conclusión, según el autor

[...] en ambos casos, la flexibilidad implica en las instituciones de educación superior una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno social (p. 64).

Por ende, es de competencia de los programas doctorales efectuar una concienzuda reflexión sobre sus propuestas curriculares en la que considere criterios como apertura, pertinencia, coherencia y personalización. Estas nuevas formas de comprensión de lo curricular han de facilitar

[...] un equilibrio entre una formación abierta y flexible y la investigación, con el fin de posibilitar el trabajo pedagógico e investigativo de carácter creativo y propositivo por parte de profesores y estudiantes en contextos de interacción e integración del saber, críticos, de investigación y de aplicación (Díaz Villa, 2002, pp. 118-119).

En esta lógica, los programas doctorales se han de caracterizar por una “flexibilidad [que] debe entenderse como un movimiento hacia la apertura, la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario y la cooperación intrainstitucional e interinstitucional” (Díaz Villa, 2002, pp. 119-120).

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

una necesaria organización del conocimiento dentro de marcos institucionales para distribuir formas de saber que permitan el establecimiento y legitimación de profesiones, oficios y artes en un contexto concreto que responde a intereses políticos, culturales, económicos, sociales, e incluso religiosos (Echeverri, 2004, p. 4).

De igual manera, Escorsia, Gutiérrez, y Henríquez (2007) plantean el currículo como un proceso de investigación en el cual todo se renueva y actualiza, amén de que debe orientarse hacia la flexibilidad en términos de reestructuración y reorganización de tal forma que se avance hacia la calidad educativa.

Trayecto de la didáctica disciplinar a la didáctica mediática

A lo largo de los años, el concepto de didáctica ha cambiado al igual que sus enfoques. Antes de los años setenta predominaba un enfoque tradicional centrado en el contenido, fundamentado en el empirismo y el positivismo pedagógico y su finalidad era acumular y reproducir datos. Para esta perspectiva, la información formaba el intelecto, de ahí que el docente se basara en contenidos estáticos, la educación se constituyera en una técnica, las relaciones entre los estudiantes no existía y se concebía al sujeto como una tabula rasa.

Según Díaz (1999), en el ámbito universitario

[...] la carencia de una didáctica universitaria como teoría práctica, se evidencia en una restringida y simple concepción del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su acción de enseñante a la transmisión del saber (p. 109).

En correspondencia con este planteamiento, Vélez de la Calle, Arellano y Martínez (2002) señalan que

el maestro universitario ha llegado a ser un imitador, copiator y reproductor de discursos. Se limita muchas veces a repetir discursos pronunciados por autores, una repetición de nombres o de términos sin ser reflexionados y con poca conceptualización (p. 75).

La universidad, en general, agencia procesos académicos inscritos en las lógicas de las metodologías en las que prescribe paso a paso los procedimientos para alcanzar los objetivos propuestos en el proceso de formación profesional. Desde esta lógica,

[...] la didáctica [...] puesta en escena a través del discurso pedagógico universitario, evidencia la selección jerárquica de contenidos y dispositivos culturales que aparecen en el evento de la cátedra, en una relación expositiva transmisionista. Se vive claramente la posición del docente universitario como orador, y los estudiantes como un público que escucha y recibe lo que le brinda en el discurso como ciencia y verdad (Vélez de la Calle, Arellano y Martínez, 2002, p. 73).

A partir de estas prácticas didácticas como programación, se puede inferir que el sujeto de la educación –sea como docente o como estudiante– es reducido a la condición de objeto. Se adopta en el momento en el cual se constituye en receptor pasivo del mundo institucionalizado universitario, bien como docente orquestador de la reglamentación institucional o bien como estudiante receptor

de las directrices institucionalizadas. El mundo externo institucionalizado, se impone sobre el sujeto de la educación y regula su subjetividad en el espacio universitario.

Así y de acuerdo con Mélich (1998), los sujetos de la educación están condicionados por reglas fijas en una educación intencional en la cual todo está previsto de antemano; es decir, el “otro” está programado desde el inicio:

La educación intencional es libre, omnipotente y todopoderosa. No depende de nada más que de sí misma, de la voluntad del yo, del educador. La educación intencional comienza en el yo, en la voluntad libre, y acaba en el yo, en su satisfacción por haber alcanzado los objetivos y finalidades previstas (p. 100).

Tal educación privilegia un docente que explica y un estudiante que comprende. En palabras de Skliar (2007):

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

Esta dinámica valida los discursos hegemónicos provenientes de la verdad absoluta definida por la universidad, ante los cuales docentes y estudiantes son anulados en su condición de sujetos. Se les asigna un papel y se los excluye de sus saberes propios para incluir únicamente el saber ilustrado de la academia.

Pensar la universidad y la cultura implica abandonar el camino del “deber ser”, cuyo fundamento se escapa en el pensar y en el hacer, para retomar el fundamento habitando ambas tierras, abriendo un lugar para la pregunta por lo no dicho. El lugar común es una respuesta sin ninguna pregunta, que impide la pregunta. La universidad ha sido siempre un lugar de respuestas, de las respuestas de otros, que se aprenden para responderse de nuevo [...] la universidad es pues un lugar de respuestas condicionadas por un deber ser que olvidó plantear preguntas. Su discurso se ha ensimismado, se cerró sobre sí mismo y en esta autocomplacencia se repite y se propaga (Vélez de la Calle, Arellano y Martínez, 2002, pp. 58-59).

Por consiguiente, el paso de una didáctica disciplinar a una didáctica mediática en las prácticas formativas doctorales, supone la transversalidad de mediaciones potentes articuladas por la inserción progresiva de los avances de las tecnologías informáticas y comunicacionales, apropiadas por doctorandos con experiencias

ganadas en sus trayectorias formativas, laborales e investigativas. Además, las referencias a lo didáctico en las instancias de regulación de los programas doctorales se centran en el doctorando, tal como lo enuncia el CNA (2009):

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

Por tanto, se privilegia en los programas doctorales,

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

- *Formación, aprendizaje y desarrollo de investigadores: el papel de las tutorías de Posgrado.*
- *Formación del investigador con competencias sociales, éticas y de emprendimiento en los casos pertinentes.*
- *Flexibilidad del currículo.*
- *Aseguramiento de la calidad del programa, políticas y estrategias para el mejoramiento continuo (p. 25).*

Este aspecto es retomado a lo largo de la legislación que regula la formación doctoral. Según Conaces, el Decreto 1295 del 2010 indica los requerimientos dentro del campo doctoral, los cuales deben estar orientados hacia procesos de investigación, al liderazgo, la actitud crítica y la construcción de nuevos pensamientos de cara a las necesidades regionales, nacionales e internacionales, sin desconocer que sus resultados deben contribuir al avance de la ciencia, la tecnología, la cultura y las artes entre otras.

En este sentido, igualmente importante son las mediaciones del proceso de aprendizaje. Acorde con ello se tienen las apreciaciones del Conaces (2011), cuyo planteamiento apunta a que las estrategias pedagógicas y los contextos posibles de aprendizaje se deben dar en los siguientes términos:

El par académico debe verificar todas aquellas estrategias que en el programa promueven, facilitan y estimulan el aprendizaje y, por supuesto, sus contextos de interacción pertinentes. La incorporación en el programa de estrategias específicas

que permitan vincular los contenidos formativos a las prácticas de proyección social (p. 79).

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

Las mediaciones pedagógicas (desde su perspectiva epistémica/didáctica) son las herramientas básicas con las que cuenta el doctorando como guía de su propio aprendizaje y medio de interacción y colaboración entre los distintos actores que participan en el proceso formativo. La calidad de las mediaciones pedagógicas no radica solo en relación directa con la disponibilidad de equipos, medios o instrumentos, sino también en el uso que de ellas se hace, el cual a su vez depende de la programación de las actividades dirigidas a potenciar el aprendizaje de los doctorandos, el desarrollo de sus competencias y a relacionar permanentemente su realidad institucional con el trabajo académico que llevan a cabo.

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

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

Para Cruz (2010), a nivel doctoral hay consenso entre los países del mundo sobre las estrategias de enseñanza/aprendizaje:

Todos coinciden en que las siguientes, son algunas de las estrategias más comúnmente utilizadas: procesamiento y transferencia de información, análisis crítico,

formación de conceptos, interpretación de datos, aplicación de principios, tutoriales (p. 9).

Dada la importancia central del doctorando como productor de saber y de las mediaciones requeridas para este fin, la incorporación de los avances tecnológicos informacionales se erigen como elemento clave en la comprensión de la importancia de lo didáctico en la formación doctoral. Hoy, la emergencia frente al uso de los hipertextos y mediáticas permite el reconocimiento de nuevos saberes. Según Díaz (1999): “[...] es necesario repensar hoy la didáctica para que contribuya a realzar la tarea universitaria, interpretar la sociedad del conocimiento e incorporarse a la explosión de la informática y la telemática” (p. 7).

En convergencia con esta postura se encuentra la propuesta por Ariza (2008):

Considerando las nuevas formas de construir conocimiento, que se dan hoy en día, donde ya nada es estático y aislado; todo está conectado con fines de compartir, debatir y relacionar conocimiento, lo cual da lugar a la construcción del propio conocimiento; por lo que el hipertexto, con sus intrínsecas características, se acerca y se podría comparar con esta forma de construir conocimiento (p. 6).

Se ha de avanzar hacia la incorporación de lo hipertextual en los procesos de formación doctoral, aspecto que ya se configura en los planteamientos de “Barthes, Foucault, Bakhtin y Derrida [quienes] utilizan constantemente términos como nexo, trama y entretejer que exigen y presuponen la hipertextualidad” (Caamaño, 2008, p. 2).

Igualmente, Caamaño (2008), indica que:

La palabra “hipertexto” proviene del campo de la electrónica. En los años sesenta, T. H. Nelson acuña el término para referirse a un tipo de texto electrónico, una tecnología informática totalmente nueva y un modo de edición especial. Se trata, según él mismo lo dice, de una escritura no secuencial, un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que pueda leer mejor en una pantalla interactiva. Hipertexto electrónico [es] un bloque de palabras o de imágenes electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos que conforman una textualidad abierta, inacabada que se describe en términos de nexo, nodo, red, trama y trayecto (p. 3).

De ahí que el hipertexto se componga de textos no lineales, característica en la que radica su gran importancia para la apropiación del saber, puesto que permiten la multiplicidad de encuentros en un mismo espacio. Por tanto,

[...] el hipertexto puede conectar un pasaje de discurso verbal con imágenes, mapas, diagramas y sonido tan fácilmente como otro fragmento verbal [...] es un medio informático que conecta información tanto verbal como no verbal. La hipertexto

tualidad incluye una gran cantidad de información no verbal que colabora con el rompimiento de la linealidad textual, [así] el hipertexto electrónico interpela las nociones de docente, de alumno (p. 3).

El hipertexto implica, entonces, que el estudiante –en este caso el doctorando–

...se vea obligado a una participación más activa, lo que conlleva dos formas de actuar muy relacionadas entre sí: actúan como lectores-autores eligiendo sus propios recorridos entre los textos (ya sea primarios o secundarios, conectados entre sí) que conforman el hipertexto; intervienen directamente añadiendo textos y nexos al hipertexto (p. 6).

De igual manera lo plantea Ariza (2008) cuando señala que “mediante el hipertexto, el lector puede actuar de modo activo, seleccionando su itinerario y construyendo su propio texto (paralelo al del autor); por lo que las experiencias de leer y escribir textos, cambian radicalmente” (p. 1).

En consecuencia, el uso de la hipermedia le exige al doctorando estar mentalmente activo en el proceso de manejo de la información y formar parte del circuito de difusión y socialización del conocimiento, lo cual implica una mayor responsabilidad de su parte en el acceso, el análisis simbólico, la secuenciación y la significación de la información. Además, el hipertexto al mediar procesos interdisciplinarios se convierte en una herramienta para la investigación.

No obstante, lo que se busca a través de la didáctica mediática e hipertextual es tender hacia otras formas de comunicación y de saber; desplegar una mirada global que abarque diferentes fuentes de información y aprendizaje de gran utilidad en la formación avanzada, comoquiera que en este siglo XXI la tecnología ha marcado un hito importante en cuanto a las formas de conocer y al reconocimiento de diversidad de espacios no lineales, a los cuales los nuevos doctorando deben recurrir para sus procesos de investigación dentro y fuera de su espacio inmediato.

De la evaluación a la autoevaluación

Otro aspecto que interviene en los procesos de formación avanzada es el trayecto que va de la evaluación a la autoevaluación y describe las tendencias en lo evaluativo. Se comienza en el tramo de la evaluación a partir de la perspectiva disciplinar, para terminar en el de la autoevaluación de los efectos de la sociedad del control en el campo educativo.

Desde la perspectiva disciplinar, la tradición de la evaluación en el campo educativo se compone de dos momentos: el relacionado con los enfoques de la evaluación escolar o académica; y la evaluación dirigida a programas educativos postgraduales. En la evaluación, se han desarrollado en las dos últimas décadas

cincuenta modelos diferentes que han generado problemas metodológicos y conceptuales en términos de evaluación [...] Este fenómeno se explica si se tiene en cuenta que evaluar es un proceso subjetivo que refleja la realidad objetiva (Pérez y Bustamante, 2004).

El estudio llevado a cabo por los autores citados, señala que entre 1920 y 1940, la evaluación se limitó principalmente a medir el rendimiento escolar, razón por la cual se centró en informaciones objetivas sobre aptitudes del individuo. Es en 1940 cuando aparece la evaluación de programas.

El modelo tyleriano despusa sobre el conductismo y se enfoca en el método científico a fin de aportar a la calidad educativa a partir de la orientación de los objetivos del programa propuestos y abordados por el currículo. Aquí, el objeto de la evaluación es determinar los cambios y transformaciones de los sujetos que interactúan con el saber, con el fin de sondear la pertinencia del currículo y la continua capacitación a la que el maestro debe acudir.

El modelo de Cronbach se basa en abordar la evaluación como un proceso y no como resultado. Es decir, la evaluación debe incluir todo lo que acontece en el aula, tanto si es cognitivo como procedimental. Más adelante, el modelo Stufflebeam sostiene que para evaluar la educación social moderna hay que preguntarse qué tipo de educación requiere la sociedad; si el sistema adoptado es justo, equitativo, viable, eficaz y eficiente y acorde con lo que necesita la sociedad, el contexto y la población, comoquiera que la evaluación se hace para perfeccionar la formación educativa y brindar una educación de calidad.

En los procesos de formación postgradual persiste aún –y en gran proporción– una cultura de la evaluación en términos cuantitativos y meramente cognitivos. El maestro, desde su posición de poder, establece una valoración numérica del “conocimiento”; sin embargo, en relación con los procesos de autoevaluación desde la perspectiva de la sociedad del control, las prácticas formativas en los programas doctorales van más allá de la evaluación académica del doctorando, ya que las directrices legales comprenden tanto la evaluación de los programas que involucran la evaluación académica del estudiante y del docente, como otros aspectos; amén de la evaluación institucional (autoevaluación) como requisito para acceder a la acreditación de alta calidad de los programas doctorales.

En lo que toca con la evaluación académica del doctorando, la Ley 30 de 1992 señala en su artículo 13 que el doctorando debe culminar su proceso de formación con una tesis, en tanto que en la evaluación de programas doctorales se estipula que evaluación y calidad son temas convergentes y complementarios (CNA, 2010):

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

Estas prácticas de autoevaluación conducen a la creación de una cultura de la evaluación. De acuerdo con el CNA (2010),

La autoevaluación debe ser una práctica permanente que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen (p. 12).

Este proceso de autoevaluación considera una serie de elementos como definir los aspectos que se van a evaluar:

En los doctorados se evalúa la formación, el aprendizaje, el desarrollo de investigadores, las tutorías, la flexibilidad del currículo, el aseguramiento de la calidad y la mejora continua [Aunque] hay dos aspectos estratégicos que se debe evaluar: La valoración de la calidad de los procesos académicos y lineamientos curriculares que facilitan la formación de investigadores con capacidad para realizar y orientar, en forma autónoma, procesos académicos e investigativos en un campo específico del conocimiento (CNA, 2010, p. 43).

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

Cumplimiento con los objetivos del programa y coherencia con la visión, misión de la Universidad, la calidad de los estudiantes admitidos, el tiempo de su dedicación, su inmersión en investigación, la productividad académica y científica, el número de docentes doctores que desarrollen actividades académicas y con capacidad para dirigir tesis, número de profesores visitantes en los seminarios, internacionales y nacionales, dedicación de los docentes a la investigación, publicaciones científicas, impactos de las mismas, tutores de tiempo completo, flexibilidad de la universidad

para recibir tutores externos, formación continua de los profesores, renovación, contratación y selección de docentes (CNA, 2010, p. 21).

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

Hoy en día se piensa y se estructura la evaluación de un determinado saber desde su particularidad y no solo desde la lógica universal; se ha abandonado la evaluación basada en definiciones para asumirla con un enfoque de competencias, y se reconocen niveles más profundos de dominio: cada unidad dialoga ahora con las demás, revela varias dimensiones del saber y explora al mismo tiempo varios procesos. Asimismo, fomenta escenarios de discusión, diseño y construcción colegiada de los ítems, que ahora tienen un hilo conductor que los cohesionan y permite su interdependencia (MEN, 2006).

La preocupación de los programas doctorales no debiera centrarse en los contenidos, sino en analizar si la propuesta es pertinente para el contexto, las necesidades de la sociedad y los intereses de los doctorandos. Por tanto, la evaluación sería diferente para cada doctorando, puesto que la trayectoria formativa es disímil en cada sujeto y acorde con sus intereses epistémicos e investigativos. Los programas doctorales requieren, entonces, asumir la evaluación no como el acto de calificar, sino como el acto de potenciar debilidades y acrecentar fortalezas en la producción de conocimiento.

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

El lugar de lo pedagógico en un doctorado en educación

Lo pedagógico se propone como un campo transdiscursivo de saberes que se teje tanto a partir de la pluralidad como de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

En este orden de ideas y de acuerdo con Marín (2000), el campo es un universo discursivo que reconociendo las prácticas como prácticas discursivas, logra dar cuenta no solo de tradiciones, sino también de rizos, discontinuidades y rupturas, en las cuales el sujeto en aprendizaje entra en contacto con la tradición de un saber y con su coyuntura y prospectiva, dado que él mismo puede construir con su apropiación singular nuevos horizontes de inteligibilidad por donde se hace transitar y avanzar la teoría.

Zuluaga (2001) plantea tres condiciones para el empleo de la categoría “campo conceptual de la pedagogía”:

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

El campo trasciende la visión disciplinar para adentrarse en la construcción de una pedagogía capaz de articular la pluralidad. Así, se entretienen relaciones entre diversas disciplinas, saberes y narrativas que permiten considerar –para el propósito del doctorado– lo educativo/pedagógico como un campo transdiscursivo de saberes que supone la pluralidad y lo transdisciplinario.

La noción de campo de formación /estudio alude a una estructura abierta “cultural y educativa– que interrelacionan horizontes de sentido, conocimientos, perspectivas, prospectivas y proyectos [...] se asemeja más a un paradigma que a una disciplina científica, en tanto que hace referencia a la coexistencia, a la integración e interrelación de unos espacios o dimensiones entretendidos por redes de significación [...] no se define por un objeto y métodos propios como en las disciplinas científicas, sino como un escenario de visibilización o marco de inteligibilidad (Marín, 2000, pp. 5-6).

En este punto cabe aclarar qué se entiende por disciplina, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Una disciplina está enmarcada en una sola forma de disciplina, es el campo de acción de los conocimientos de un área del saber determinada a niveles instauradas en un contexto socioeconómico, [...] la interdisciplinariedad conjuga la relación sinérgica entre disciplinas en uno o varios campos de acción del conocimiento; la

transdisciplinariedad lleva al rompimiento de los límites de los campos de acción de una disciplina, instaurando un solapamiento del conocimiento por parte de otra disciplina en la cual el constructo cognitivo es asinérgico (Sáenz, 2009).

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

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

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

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

De su parte, Nicolescu citado por Ruiz (1997), propone leer dos connotaciones en lo transdisciplinario: en primer lugar, aquello que significa a través de las diferentes disciplinas; y en segundo lugar, aquello que significa más allá de todas las disciplinas. Es decir, “el supuesto ontológico de ella es la existencia de diversos niveles de realidad con dinámicas distintas, que permiten distintos niveles de percepción de esa realidad, conocimiento complejo” (Nicolescu, 1997, pp. 12-14).

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

Concebir lo pedagógico como un campo plural y transdisciplinario implica asumir una ruptura epistémica. Deleuze, en *La última lección*, indicaba que se debía dejar de gravitar sobre los mismos discursos en cuanto ellos no permitían más que recrear las mismas concepciones y miradas. En este caso, asumir la ruptura epistémica implica pasar de lo unidisciplinar a la necesidad de asumir los enfoques interdisciplinarios y transdisciplinarios como una discontinuidad de las disciplinas monolíticas y encerradas en sus propios paradigmas. Es este un paso obligado de la disciplina a la pedagogía como un saber emergente de carácter transdisciplinario que en sus múltiples vínculos se configura más que como disciplina hegemónica como campo de estudio diverso. La misma especificidad de la pedagogía en cuanto a su aplicación a prácticas diversas con diferentes actores y escenarios, le exige el diálogo de saberes y sus vínculos con nuevas racionalidades e institucionalidades y no el encerramiento científico.

El campo propone una metodología de indagación flexible que cuenta con los énfasis marcados por los tiempos. En unos son disciplinarios, en otros son discursos éticos y en algunos actuaciones sociales. Cada época deberá sustentar el suyo, lo que permite que la pedagogía, en su transdisciplinariedad, transite no solamente entre discursos, instituciones y sujetos, sino también entre problemáticas y realidades que demandan a la teoría reconstrucciones válidas para su contexto. Si la pedagogía es el campo que reflexiona las prácticas educativas, es obvio que si estas se modifican también deben hacerlo sus elaboraciones.

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

Esta relación entre la acción social y la acción pedagógica es retomada por Mélich (1994). No existe acción pedagógica en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad; no obstante, dentro de la misma cotidianidad deben permitirse aquellas intencionalidades que subyacen en la emergencia misma de la vida. De ahí que se mire esta intencionalidad presente en el campo educativo como indispensable para su comprensión.

Para el autor citado, la acción social se diferencia de la acción pedagógica en el sentido de que aparece un “otro”; por lo tanto, ese principio de alteridad –intencionado de manera deliberada o latente– construye una intersubjetividad con sentido. Por ello, el educador del mundo de la vida y de lo cotidiano no planifica intencionalmente su intervención, sino que logra una interacción de

corte bidireccional. En la mayoría de las acciones sociales no hay intención explícita, sino una nacida de los sentimientos, las emociones o los valores que esperamos hacer coincidir con la forma de pensar y de enunciar lo que se piensa.

Las diferencia que el autor propone entre acción social y acción pedagógica —esa que ocurre en los escenarios sociales— consiste en que en la segunda suceden relaciones plurales y recíprocas que escapan a la institucionalidad disciplinaria. Esa pluralidad funda la alteridad; el otro social visible con el que debo interactuar y que supone la dinámica de las relaciones intersubjetivas que se presentan en la escena social moderna y contemporánea.

Es importante, entonces, que se comprendan las diferencias entre los modelos educativos de tipo tradicional y transmisionista que niegan la posibilidad de una educación por fuera de la escuela y enfrentada a otros procesos sociales más dinámicos, complejos y flexibles situados en los flujos sociales/comunitarios e imposibles de caracterizar, dado que dependen de los referentes culturales específicos de cada época y espacio determinados y simbolizados. Construir un campo de formación, investigación e intervención en este sentido, requiere hacer esta claridad a efectos de levantar mapas sobre la configuración de relaciones en lo social, lo cultural y lo comunicativo y sus tensiones entre la teoría y la práctica.

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

Este planteamiento conduce a diferenciar el orden epistemológico del orden social:

Los siglos XIX y XX son el tiempo de las metaciencias sobre el conocimiento (historia, sociología y psicología) que nos aportan una diferente visión epistemológica que aquella reduccionista, segura y cierta de la leyenda. La razón y la racionalidad han tenido que aprender a jugar en y con el azar, con el desorden. También se ha hecho cultural, introduciendo al sujeto de carne y hueso, de diálogos culturales, de valores. En la tradición anterior, la racionalidad humana era un trasunto óptico-epistémico de una razón trascendente. Ahora el conocer humano empieza el camino implicative y dialogante de quien vive que la misma racionalidad es ejercicio de significación derivada de la concreta convivencia con los hechos. Los ideales óptico-epistémicos de la universalidad, necesidad, objetividad y metodología se han desvanecido [...] (López Herrerías, 2000, p. 27).

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

El concepto tiene una incuestionable capacidad de suscitar modificaciones no solo en el orden de las teorías sino también en el orden de lo social, inclusive modificando sus propias maneras de percibir la vida, como sucedió en la modernidad a propósito de la percepción del tiempo: antes de la época moderna en el mundo campesino y artesano, las experiencias precedentes de los antepasados alimentaban las expectativas de las generaciones siguientes, el futuro se hallaba varado en el pasado. Esta situación solo cambió con el descubrimiento de un nuevo horizonte de expectativa resultante de las experiencias del progreso. El horizonte de expectativa, hasta entonces rehén del pasado, ganó una cualidad históricamente nueva [...] la experiencia del pasado y la expectativa del futuro ya no se corresponden. El progreso las disocia (Villacañas y Oncinas, 1997, p. 6).

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

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

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

No se trata de volver a la vieja dicotomía entre teoría y práctica (que, se sabe, son interdependientes y complementarias) sino de comparar, en el caso de la pedagogía, los preceptos de la pedagogía general bajo el modelo ilustrado, con el de los hechos sociales que ocurren en el escenario educativo. En la

ciencia, el conocimiento sucede en una apariencia de linealidad (explicación-consecuencia) que la vida cotidiana niega. En el mundo social, el poder impera sobre la racionalidad y los dogmas se desdican frente a acciones recursivas e insospechadas. Los cambios sociales obligan a los cambios de pensamiento y por supuesto a los cambios en educación.

De acuerdo con Petrus (2000), la educación va más allá del sistema escolar. Requiere ser repensada y adaptada a los nuevos requerimientos de la sociedad, a los avances tecnológicos y científicos de punta y a las nuevas exigencias de un sujeto competente, líder y proactivo. No obstante, el ser humano desde el momento en que comienza sus primeros pasos educativos, ya está inmerso en un proceso de socialización que se cristaliza en encuentros tanto con el conocimiento como con el otro o los otros. Por tanto, la educación juega un papel indispensable en cada actor y posibilitar (o no) acontecimiento de saber, ciencia y humanidad.

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

La formación investigativa en los doctorados

El componente principal de la formación doctoral es la investigación. Representa el medio a través del cual se construye conocimiento, nuevo saber y pensamiento. Siendo así, resulta pertinente esbozar una panorámica general acerca de las tendencias internacionales y nacionales de la formación investigativa, así como su concreción en los programas de formación doctoral.

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

En las prácticas de formación avanzada doctoral en investigación transitan dos dimensiones constitutivas: la dimensión internacional, propia de los tiempos de globalización contemporáneos, y la dimensión nacional, que se constituye

en un espacio receptor de las directrices que emanan de instancias internacionales como la Unesco, la cual ha hecho estudios sobre la internacionalización y transnacionalización de la educación superior en América latina y el Caribe, posibilitando así la movilidad estudiantil en diferentes espacios con el fin de crear redes epistémicas entre universidades.

Otras son el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac) y el proyecto Educación para Todos (EPT). Dentro de sus propósitos está

[...] promover cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas a través de cinco focos considerados estratégicos en la región para alcanzar las metas de EPT aprobado por los ministros de educación en La Habana en noviembre de 2002. Persigue la realización de cambios sustantivos en las políticas y prácticas educativas a partir de la transformación de los paradigmas vigentes, para asegurar aprendizajes de calidad, tendientes al desarrollo humano, para todos, a lo largo de la vida [...] (Prelac, 2011).

De ahí que este proyecto participe en la movilización de los estudiantes, articule el trabajo en red entre países y proponga diversos métodos para tal fin, entre los cuales se cuentan:

1. Centrarse en los contenidos que deben responder a los intereses del contexto.
2. Centrarse en los docentes para que colaboren en la mejora de la calidad educativa que tanto necesitan los países.
3. Lograr que la cultura que transita en los espacios educativos haga de estos espacios comunidades de aprendizaje, conocimiento y búsqueda constante de saber.
4. Mejorar la flexibilidad educativa, ya que de ella depende que todos tengan acceso a la educación y se reestructuren constantemente los programas educativos de acuerdo con los nuevos avances tecnológicos y científicos.
5. Fortalecer la responsabilidad social como insumo para el avance significativo de todos los estamentos que participan en el sector educativo.

Por su parte, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) se dedica a:

La promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la Unesco, su misión es contribuir al desarrollo y transformación de la educación terciaria afianzando un programa de

trabajo que, entre otros propósitos, procure constituirse en instrumento para apoyar la gestión del cambio y las transformaciones a fin de que la educación superior de la región sea promotora eficaz de una cultura de paz que permita hacer viable –en una era de mundialización– el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos (IESALC, 2011).

De esta manera IESALC, a través de sus propuestas y su plan de trabajo, colabora en la búsqueda de estrategias viables dirigidas a las relaciones entre regiones en términos de educación superior, razón por la cual promueve el avance y progreso del conocimiento que circula en su medio y en las otras regiones de tal manera que este no se quede obsoleto, sino que responda a las nuevas necesidades regionales. Así mismo, coopera en la movilidad estudiantil y profesional, puesto que lo que se busca es el ingreso-egreso y el desplazamiento tanto del recurso humano como del saber. No obstante, para lograr estas pretensiones la región y el país dentro de la propuesta de sus programas deben buscar su acreditación y evaluación a fin de conquistar la calidad educativa⁴ y facilitar el acceso a las nuevas redes tecnológicas y comunicativas. En otras palabras, al igual que las otras organizaciones esta apoya las propuestas ya mencionadas, pero se centra especialmente en lo regional y nacional.

El Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual

[...] se reconoce desde una perspectiva de integración regional y de la internacionalización universitaria, es una oportunidad de cambio dirigido a mejorar la expansión de la cobertura con calidad, la pertinencia e inclusión social, a facilitar las políticas de acreditación, evaluación y aseguramiento de la calidad, la innovación educativa y la investigación, así como apoyar la agenda regional en ciencia y tecnología e innovación, lineamientos principales del plan de acción de la CRES 2008 (ENLACES, 2011).

Este espacio es un medio más con el que cuenta la educación universitaria para crear sinergias con otras universidades en lo referente a la ciencia, sus avances, sus nuevos proyectos de investigación y sus enfoques tecnológicos que faculten para crear innovación en el sistema. De igual forma, ofrece la posibilidad de que cada universidad no actúe sola y desarticulada con el mundo global, sino que responda a las necesidades del presente, para lo cual debe adaptar su currículo

4. Desde el CNA el concepto de calidad aplicado a las instituciones de educación superior hace referencia a un atributo del servicio público de la educación en general, y en particular al modo como ese servicio se presta, según el tipo de institución de que se trate.

a tales requerimientos. De ahí que se hable de la flexibilidad curricular en los programas de doctorado no en el sentido de desconocer la reglamentación –institucionalidad a la que deben responder– sino de apuntalar criterios que permitan mayor libertad al doctorando y al investigador, de tal manera que pueda trace de manera autónoma su propia ruta formativa según sus propios intereses.

En relación con lo anterior, se crea el proyecto *Alfa Tuning*, el cual

[...] busca “afinar” las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos (Tuning, 2011).

Con este proyecto y sobre la base de los objetivos propuestos, se quiere hacer camino hacia la transdisciplinariedad investigativa de la educación superior en Latinoamérica, de acuerdo con las competencias frente a las nuevas demandas del mercado, las necesidades de la sociedad, los avances tecnológicos y científicos, a fin de “[...] fortalecer los procesos de cooperación regional que apoyen las iniciativas de reformas curriculares, aprovechando las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina” (Tuning, 2011); sin olvidar que para que esto se dé hay que evaluar cada proceso de tal manera que se avance hacia la calidad educativa.

Según cada programa lanzado por la Unesco, cabe mencionar que esta propugna una reforma educativa universitaria que se preocupe por la reestructuración de sus estrategias investigativas y metodológicas, evalúe sus programas, busque su acreditación, se oriente hacia la articulación con otras universidades, propicie la investigación, la ciencia y la tecnología y vaya a la vanguardia de los nuevos descubrimientos, sin olvidar sus fines, su misión, su visión, su localidad y sus objetivos. En este sentido afirma:

La enseñanza superior ha probado suficientemente a lo largo de los siglos su viabilidad y su capacidad para adaptarse, evolucionar y propiciar el cambio y el progreso en la sociedad. Por eso la enseñanza superior se ve confrontada a grandes desafíos y debe transformarse y renovarse como nunca de forma más radical, de manera que nuestra sociedad que sufre en nuestra época una grave crisis de valores pueda trascender las consideraciones puramente económicas e incorporar dimensiones más profundas de moral y espiritualidad (Unesco, 2011).

En cumplimiento de lo antes mencionado, hoy se evidencia el esfuerzo de algunas universidades encaminado hacia el cumplimiento de los retos y desafíos a los que se enfrenta referidos no solo al conocimiento, sino también a la multidimensionalidad del ser y la sociedad. Hoy se vive en una sociedad que habla de inclusión, de alteridad- otredad; pero se excluye la calidad o se enfoca desde perspectivas poco comprensivas a la luz de las realidades de pertinencia educativa en las que transitan los sistemas. Todo ello lleva a cobrar conciencia de que las pretensiones legales son ilusorias a pesar de que apuntan hacia el sostenimiento de la calidad de la educación superior y que para poder avanzar, hay que construir y deconstruir paradigmas, replantear esquemas y sobre todo buscar alternativas que generen desarrollo para los individuos y el país.

Según Trebiño (2008):

La educación superior es un fenómeno claramente internacional y ha sido afectada por la globalización, que la diversificó en sus distintas dimensiones y (según algunas visiones) la convirtió en una educación sin fronteras. Estas transformaciones trascienden el marco regulador nacional y demandan una política pública de ámbito internacional (p. 6).

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

[...] El objetivo es configurar un escenario que permita articular, de forma creativa y sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones. Esas políticas deben apuntar al horizonte de una educación superior para todos y todas, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad y compromiso con nuestros pueblos; deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en las propuestas educativas, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes (MEN, 2008, pp. 1-2).

Con respecto a la contribución de la educación superior frente al modelo de desarrollo integral sostenible, afirma:

La educación superior tiene un papel imprescindible en la superación de las brechas científicas y tecnológicas. Las políticas nacionales, regionales e institucionales deben estar encaminadas fundamentalmente a lograr una transformación de los modelos de relación entre los grupos de investigación académica y los usuarios del conocimiento, sean estos empresas de producción, servicios públicos o comunidades, de forma que las necesidades sociales y productivas se articulen con las capacidades académicas, conformando líneas de investigación prioritaria. La formación de postgrado resulta indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El

postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento (MEN, 2008, pp. 6-7).

La universidad desarrolla una función de indagación indispensable en cada meta que se proponga, a través de sus políticas de calidad y de sus fines corporativos. Para ello requiere actualizar y diversificar sus programas, sus docentes y sus medios de comunicación, así como vincularse a redes de trabajo internacional con el fin de integrarse a la nueva cultura humana, científica y tecnológica propia de este siglo. Cuando se establecen redes académicas e investigativas, se posibilita la proyección de nuevos pensamientos y análisis que emanan de espacios formativos y no formativos, bajo el eslogan de que el conocimiento y las ideas se nutren.

Por consiguiente, a la formación de redes académicas internacionales subyacen proyectos conjuntos de investigación y creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias, cuyos programas deben adaptarse a los nuevos requerimientos de evaluación, certificación y acreditación de los planes. Las interconexiones lógicas, comunes y con sentido, se establecen a partir de los planteamientos propios de cada universidad y su articulación se logra por medio de procesos de investigación que se ejecutan integradamente y se retroalimentan a partir del encuentro de conocimientos, saberes y prácticas experimentadas bidireccionalmente.

Ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad (Unesco, 2009, p. 1).

Esta nueva alternativa educativa pensada internstitucionalmente e institucionalmente, implica que hoy la universidad sea garante de la transferencia, orientación, generación de conocimiento, innovación, arte y ciencia a nivel internacional, nacional y local.

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

Las instituciones ven la internacionalización como una estrategia que permite enfrentar los retos de la globalización y de las llamadas sociedades del conocimiento y de la información desde nuestra identidad y singularidad cultural, histórica, social y económica interactuando horizontalmente con otras instituciones, con otros países, con otras culturas (Cruz, 2009, p. 2).

De ahí que las universidades en su búsqueda de la internacionalización de sus programas, deban pensar en la integración en cuanto a la propuesta académica e investigativa que conduzca a su fortalecimiento y al trabajo común, al igual que en la construcción de los programas de estudio que den respuesta a la sociedad local y a los requerimientos globales de evaluación y seguimiento constante de dichas propuestas.

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

Por tanto, para el éxito ante una iniciativa de internacionalización de doctorados se requiere que

[...] la oferta académica sea clara para toda la población, qué se busca, intencionalidades, qué se espera; es decir, que se renueve el currículo teniendo en cuenta la convergencia con otras ofertas nacionales e internacionales similares y por otro, su modernización en términos, por ejemplo de enfoque: El surgimiento de nuevas áreas del conocimiento de base inter, intra y multidisciplinar ha dado lugar, sin duda, a la redefinición de nuevos espacios de enseñanza aprendizaje y de investigación, desarrollo e innovación (Cruz, 2009, p. 3).

No obstante, ante la necesidad de que los programas universitarios respondan a los nuevos avatares de la globalidad, no debe dejarse de lado la mundialización educativa que trabaja en pro de la sociedad, la industria, la mercancía y la tecnología. Esto no significa que la universidad deba transitar bajo el imperativo de satisfacer únicamente las necesidades globales, sino que genere saber de cara a estas realidades partiendo de las propias, reconociendo al sujeto, su humanidad,

su espiritualidad, su otredad, su alteridad, su ética y las perspectivas de cada uno de ellos frente a un doctorado o una carrera universitaria. Sin embargo, tampoco se desconoce que la mundialización, como lo dice Villalba (2002) “[...] ha ido poco a poco transformando las cualidades de la universidad de enseñar (profesionalización), investigar (desarrollo tecnológico regional y transnacional) y servir a la comunidad” (p. 5).

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

Así mismo,

[...] las nuevas tendencias están transformando el panorama de la educación superior y la investigación. Esta dinámica exige iniciativas conjuntas y acción concertada en los planos nacional, regional e internacional con el fin de garantizar la calidad y sostenibilidad de los sistemas de educación superior en el mundo entero [...] La educación superior debería reflejar las dimensiones internacional, regional y nacional, tanto en la enseñanza como en la investigación (Unesco, 2009, p. 5).

Lo anterior, sin desconocer el sentido social que permite que estas se lleven a cabo y transformen los sistemas que se desean.

Con base en lo anterior y de acuerdo con la Unesco (2009), todas las universidades deben buscar fuentes de investigación y docentes con el perfil específico, que aborden los asuntos que conciernen al bienestar de la población y creen bases sólidas pertinentes a nivel local y espacios de conocimiento donde la sociedad pueda intervenir, aportar y generar nuevos, puesto que la investigación está dirigida hacia la producción de un conocimiento que se teje en los caminos de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y no en la solitaria fragmentación disciplinar. Tal condición emerge en la producción del conocimiento en la medida en que se hacen conscientes las lógicas de complejidad planteadas por los problemas vitales actuales.

Desde la perspectiva iberoamericana, se tiene que la investigación se afianza en los programas de doctorado a nivel nacional e internacional, puesto que a partir de la implementación del currículo en términos de investigación se logra trabajar de cara a las necesidades de la sociedad y de la competitividad económica, política, cultural y tecnológica del país. De ahí que Cruz (2006) enuncie que:

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

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

Sin embargo, en algunos programas doctorales aún persiste un abordaje tradicional que deja de lado la proyección e internacionalización del saber, con lo cual se pone de presente una pérdida de visión sobre la realidad del contexto y una ausencia de redes con universidades, aspectos que conducen a una falta de claridad de la educación frente a las necesidades que hoy le demanda un mundo globalizado.

En este orden de ideas, Cruz (2009) afirma que

[...] para que la oferta académica tenga alguna posibilidad de ser con-validable y transferible, parece obligado que esta se someta a procesos de renovación metodológica que permita con solvencia, por una parte, atender distintos entornos docentes y por otro facilitar la movilidad de los alumnos con instrumentos de medición de esfuerzo y dedicación aceptados hoy en el contexto internacional (p. 2).

Asimismo, enuncia tres razones relacionadas con la internacionalización de la educación:

La primera y más importante, tiene que ver con la posibilidad de mejorar nuestro nivel de competitividad institucional en el entorno académico, científico, productivo y empresarial. El segundo, para asegurar la movilidad académica y laboral

de nuestros egresados en los ámbitos nacional e internacional lo mismo que para minimizar el riesgo de incesto académico del que suelen padecer las instituciones y los programas de formación que no se abren a otras experiencias y a otras formas de ver el mundo; y, el tercero, para contribuir de ésta forma al desarrollo nacional. El riesgo, claro está, radica en que con la internacionalización se intensifique la llamada fuga de cerebros y se estimule, sin proponérselo, la migración forzada, circular o estratégica (pp. 3-4).

Por tanto, el llamado que se hace a todas las universidades es a crear redes de investigación-relación internacional que permitan conocer otras propuestas de conocimiento, avanzar en diseños de investigación propios, establecer nuevas herramientas, ampliar miradas y horizontes y proponer otros discursos (centrados, eso sí, en el acontecimiento e indagación que se lleva a cabo en cada contexto), fortalecer recursos económicos y políticos y respaldar propuestas, todo ello bajo la perspectiva no de un solo plano educativo, sino de toda una gama de espacios por recorrer en este campo.

Empero, surge la preocupación –como lo dice Cruz– de la “fuga de cerebros”; si bien caben otras posibilidades como son la actualización del conocimiento y el diseño de propuestas que aporten a la comunidad-sociedad, comoquiera que la pretensión es buscar interconexiones y relaciones entre el sistema educativo, el ser humano y la sociedad con todas sus implicancias.

Por tanto, los programas de doctorado –en términos de investigación y trabajo en red académica nacional e internacional– han de avanzar hacia una transformación de la universidad para generar conocimiento global ante una sociedad que experimenta constantes avances científicos y tecnológicos los cuales requieren actualización y multiplicidad de ópticas; transformación –obviamente– no son solo dentro de la universidad, sino de los sectores económico, empresarial, político y cultural para que juntos consigan el cumplimiento de los objetivos.

Por consiguiente, los doctorados en Latinoamérica se encuentran ante desafíos que giran en torno al avance y desplazamiento de la frontera del conocimiento contextualizado. En este propósito, la investigación es un punto clave dentro de los programas y el estudiante, como ser autónomo en su proceso de investigación, tiene libertad para profundizar en saberes de su interés. De ahí la importancia de la flexibilidad frente al objeto campo de conocimiento en el camino de dar respuesta a las necesidades sociales existentes en el contexto.

Al respecto, Cruz (2005) señala que América Latina tiene retos que debe superar:

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

No obstante, la responsabilidad –como bien lo afirmamos anteriormente– es de toda la comunidad académica, que de cara a la realidad internacional y en articulación con su realidad local debe diseñar sus programas y su plan de estudios, continuar forjando conocimiento relevante, hacer de la universidad un centro de investigación, de ciencia y de relaciones con los otros sobre la base del pensamiento crítico, analítico, autónomo, accesible y diverso en función de las transformaciones sociales actuales.

Lo antes mencionado resalta la importancia del conocimiento para el mundo, el hombre y la sociedad, así como la importante función que tiene el doctorando frente al desarrollo, la búsqueda y la aplicación del conocimiento. De ello se desprende la exigencia de hallar nuevas fuentes de internacionalización del saber a nivel iberoamericano que conduzca a una verdadera revolución educativa y a un progreso del conocimiento, pero sobre todo, confieran aportes significativos a la sociedad.

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

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

De tal forma, tender hacia la internacionalización de la educación superior en Colombia es crear la posibilidad de avanzar hacia el abanico de saberes; es preocuparse por mejorar la demanda económica y tecnológica actual; es crear

nuevas alternativas de desempeño laboral de los sujetos; es abrir nuevas fronteras de aprendizaje-enseñanza y por ende, implementar otras opciones en el campo educativo.

Lo que se espera de las propuestas educativas actuales es que asuman este nuevo reto que afronta el sistema educativo y la sociedad en general apoyadas en entidades gubernamentales como Colciencias, Icfes, CNA y el MEN –aunque sus propuestas en gran medida son individuales no en red– para proponer alianzas de conocimiento que se orienten por el desarrollo de la universidad y conduzcan a que sus programas se traduzcan en desarrollo social.

La investigación en la formación doctoral comprende dos tipos de lógicas: la instituida y la instituyente (aclaradas en un primer momento), sin olvidar que los avances o retrocesos dependen del trabajo en torno a ellas. Por tanto y en correspondencia con los planteamientos de Maffesoli citado por Arteaga Botello (2007), se tiene que lo instituido está en relación con las lógicas de dominación (poder) y que lo instituyente tiene que ver con la potencia social.

La lógica de dominación comporta mecanismos sociales que tienden al control y “[...] traza la forma de lo político como un mecanismo de cosificado que conduce a la manipulación” (Arteaga Botello, 2007, p. 85). La potencia, por su parte, se corresponde con la pluralidad, lo colectivo y lo diferente, critica la lógica de dominación, no responde a los requerimientos de racionalidad de lo instituido y pone de manifiesto lo social que funciona sobre un pluralismo estructural. Así, “[...] lo instituido se vuelve débil ante la fuerza de lo instituyente” (Arteaga Botello, 2007, p. 93).

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

Reflexionar sobre la investigación en el marco de los procesos de formación doctoral, implica hacer referencia a la regulación externa propia de las políticas educativas, las cuales plantean las directrices sobre este ámbito. Así, en muchas ocasiones la aplicabilidad de los procesos investigativos pasa por la criba de las normas y se instaura como propuesta mas no como un hecho que transforme

la praxis investigativa. De esta forma, la investigación resulta un requisito más para cumplir determinados propósitos institucionales olvidando así el sentido de la búsqueda instituyente.

Desde esta perspectiva y según Bustamante (2010), las lógicas investigativas reposan sobre un paradigma de corte pragmático en el que predomina la utilidad a partir de un lenguaje. Lo que está en juego son los sujetos portadores de la palabra: hablar para hacer algo al otro, no para describir las cosas; por consiguiente, implica la acción de un sujeto sobre el otro con ayuda del lenguaje. El habla versa sobre la eliminación de los problemas para que todo funcione “correctamente”. Así, el cambio conceptual entra en la lógica de la funcionalidad: eliminar la pasión por el saber el cual entra en pérdida. Se constituye en el lenguaje de la eficiencia, la eficacia y la efectividad propio de las competencias.

Ante tal condición quedan varios caminos por recorrer como investigador: uno, saber qué se quiere y dejarse atrapar por ello; dos, someterse pasivamente a las estructuras institucionales; y tres, tener momentos de producción, tensión y fuga del saber en procesos enmarcados en la estructura institucional misma, pero no absolutamente determinados por esta y en la toma de conciencia del paradigma del lenguaje presente en la producción de conocimiento. Cada sujeto elige su proceso, el trabajo hacia el logro de resultados o la producción de una investigación de rigurosidad que no se base en lo mediato, sino que busque otras posturas propias y fundamentadas en el campo investigado, recorrido y experimentado, proceso guiado por el reconocimiento del paradigma del lenguaje implícito en el proceso de investigación.

En palabras de Barthes (1987):

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

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

Bustamante señala al respecto:

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

Desde esta perspectiva el descubrimiento en la investigación se complejiza, ya que sin un cuestionamiento y sin un acto reflexivo sobre el lenguaje no hay posibilidad de descubrimiento. La investigación queda, entonces, restringida a un mero instrumento al servicio de la verificación y por ende de la reproducción de las realidades existentes.

Según Barthes (1987),

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

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

Sin embargo, en algunos programas académicos se percibe el trabajo en relación con la investigación formativa, la cual se inscribe en las lógicas de la investigación instituida. Se entiende por investigación formativa

[...] los procesos de construcción de conocimientos en el trabajo o en el aula que guardan analogías procedimentales con la investigación en sentido estricto, pero que no producen conocimiento admitido como nuevo y válido por la comunidad académica de una disciplina o una especialidad (Hernández, 2003, p. 184).

Este tipo de investigación necesita ser validado, revisado y evaluado por la comunidad académica internacional si cumple con unos requisitos y unos procesos metodológicos, se experimenta sobre el contexto inmediato, se aborda desde un plano local, se organiza y ejecuta sobre aspectos pertinentes en el medio en el que el investigador se desenvuelve.

Por consiguiente, todas las instituciones de educación superior cuentan con momentos en los cuales estudiantes y docentes entran en relación doctorando-tutor mediada por el conocimiento, pero para que esto acontezca deben darse varios momentos. Uno de ellos es a través de un encuentro tutor-doctorando en virtud del cual el tutor propone llevando al aula estrategias y problemáticas para inducir a los doctorandos a que participen de una metodología de la que son meros receptores.

Se debe pasar del trabajo centrado en el profesor cuyas funciones consisten en explicar, informar, demostrar, examinar etc., a concebir que el estudiante desempeñe un papel activo y sea el protagonista de su propio aprendizaje, es decir sea autónomo, activo, reflexivo y participativo (Pérez Serrano, 2005, p. 155).

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

Es a partir de esta segunda estrategia de clase que se puede establecer una investigación formativa; es decir, no desde una magistralidad y rigurosidad, pero sí bajo criterios comunes propios de una comunidad científica, entendida esta como todo encuentro entre sujetos en un contexto educativo. Estos encuentros fortalecen las bases de formación investigativa y afianzan métodos y conocimientos; incluso se puede afirmar que constituyen los primeros pasos dentro de la investigación de calidad que tanto propugnan la Ley 30 de 1992 y el CNA:

El Consejo Nacional de Acreditación comenzó a hablar de investigación formativa en la segunda mitad de la década del noventa como aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte

de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes (Restrepo, 2003, pp. 197-198).

Por consiguiente, el CNA reitera la importancia de la investigación en la universidad y más aún de los doctorados, ya que estos han significado un incremento en la conformación y consolidación de grupos de investigación así como de las publicaciones científicas y un reconocimiento de situaciones propias de la comunidad y la comunidad humana.

Estos procesos de investigación son –en algunos casos– abordados según planteamientos exploratorios en los cuales los doctorandos preguntan, cuestionan y establecen estrategias metodológicas para definir su problema de investigación. En otros, siguen parámetros rígidos, concretos e investigativos. Se observa, entonces, que no solo el proyecto en sí forma parte de una investigación, sino también los ensayos académicos, las tesis, los proyectos a corto y mediano plazo; en fin, su producción textual, los cuales se basan en estructuras que ayudan al doctorando a aventurarse en el mundo científico y recoger enseñanzas que aplicará en su cotidianidad.

De ahí que,

[...] la formación de postgrado resulte indispensable para el desarrollo de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística, basada en criterios rigurosos de calidad. El postgrado ha de estar fundamentado en líneas activas de investigación y creación intelectual para garantizar que sean estudios que promuevan las más altas calificaciones profesionales y la formación permanente, contribuyendo efectivamente a la generación, transformación y socialización del conocimiento (MEN, 2008, p. 7).

Así mismo, las instituciones de formación superior cuentan con estrategias que los educandos aplican a través de prácticas de investigación basadas en asesorías que a su vez determinan y retroalimentan sus avances. Por otro lado, los seminarios y talleres de línea apuntalan el avance de la investigación al sustentar la afinidad hacia una situación que amerite ser investigada, amén de afianzar el contacto directo con la sociedad y el medio circundante. Son, efectivamente, estos espacios de formación significativa, de construcción y búsqueda constante, de método de estudio donde cada sujeto emprende una búsqueda por sí mismo por devoción y no por imposición.

Cuando se alude a la investigación institucional, se hace referencia a aquella investigación cuyo carácter es más riguroso que la formativa y los estudiantes cuentan con una capacidad suficiente y bases previas sólidas que les permiten

manejar la información de forma teórica, sistemática y detallada, de acuerdo con criterios metódicos y metodológicos congruentes con su ejecución. Por tanto, la universidad dentro de su organización, debe ofrecer espacios que impulsen estos procesos de investigación y contar con personal capacitado que oriente esta dinámica y motive a los estudiantes a emprender propuestas de investigación que contribuyan al mejoramiento y transformación de saberes a partir de la transdisciplinariedad.

Los programas de doctorado forman parte de un proceso investigativo riguroso y detallado, más aún cuando la Ley 30 de 1992 firma en su artículo 13 que estos programas de doctorado se deben “[...] concentrar en la formación de investigadores a nivel avanzado, tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación”. Por tanto, se pide al finalizar este recorrido, una tesis que recopile y dé cuenta de una experiencia investigativa real, vivida, experimentada y abordada de acuerdo con los perfiles que exige una investigación. Así, cada programa doctoral proporciona bases cognitivas, seminarios explicativos y herramientas para que el doctorando pueda avanzar en su proyecto.

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

Desde este punto de vista, cabe destacar la definición de grupo de investigación formulada por Colciencias:

Un grupo de investigación científica, tecnológica, es el conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe, siempre y cuando demuestre producción de resultados

tangibles y verificables, fruto de proyectos y de otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado (Colciencias, 2006, p. 4).

Se observa, entonces, que los grupos de investigación son espacios de movilidad del pensamiento conocimiento-saber, el cual participa dentro de procesos de indagación común entre los actores que los conforman. De ello se colige que los docentes partícipes no necesariamente deben pertenecer a un solo campo disciplinar, puesto que el llamado es a construir conocimiento transdisciplinario, posibilitar múltiples miradas desde diversos campos del saber y establecer diálogos con la comunidad académica y otros actores nacionales e internacionales.

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

No obstante, cuando se apunta a las líneas y grupos de investigación en los doctorados en educación en Colombia, se parte de la necesidad de profundizar en lo investigativo como eje transversal de formación. Lo anterior con el horizonte de ir fortaleciendo y consolidando las comunidades de intelectuales y de docentes investigadores en educación y pedagogía que hacen suyo el lema de “aprender a investigar investigando” en proyectos vivos del campo de formación a los cuales se han inscrito.

Todo lo anterior, azuzado por la urgencia –dentro de las nuevas propuestas doctorales– de avanzar hacia procesos de investigación de punta en educación, de romper con el trabajo constante en relación con los paradigmas tradicionales y dar una mirada a los requerimientos actuales en ciencia, tecnología, sociedad del conocimiento, desarrollo sostenible y sustentable, entre otras necesidades que acarrea la sociedad tanto a nivel local y regional como nacional e internacional. Se debe aprovechar al máximo el trabajo que se suscita alrededor de los grupos y líneas de investigación, en el cual

[...] el aprendizaje es colectivo, el conocimiento no se almacena en la mente de cada individuo, sino en las prácticas que usan para mejorar y la autonomía propia de la línea la cual da flexibilidad en la adquisición, interpretación y relación de la información (Mejía, 2007, p. 106).

De acuerdo con lo anterior, una línea de investigación

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

En ella convergen investigador/doctorando y docentes, quienes trabajan su idea de indagación, suscitan diálogos epistémicos constantes y nuevos saberes alrededor de la investigación abordada, originan nuevas tensiones, rupturas, construcciones y deconstrucciones del conocimiento, todo con el fin de formarse como investigadores gestores, activos en la sociedad y para ella, capaces de tejer un pensamiento crítico, centrado, dinámico y aplicado, capaz de establecer vínculos con otras comunidades académicas.

Las líneas se relacionan con los grupos de investigación desde diferentes direcciones y se influyen mutuamente en términos de una pluralidad de categorías y actividades que se van gestando en su dinámica de desarrollo. De esta manera, se espera un trabajo en equipo y una calidad investigativa, social, académica y científica de grupos y líneas de investigación en relación con los avatares de la ciencia y la tecnología a nivel nacional e internacional, cuyos actores se encaminen hacia estrategias de movilidad dentro y fuera del campus universitario y sean competentes para mediar, articular, e incentivar conocimientos.

Todo con el fin de elevar el nivel de calidad dentro de la investigación educativa, puesto que la cantidad de doctores que salen cada año en el país es baja y por ende el nivel de investigación es mínimo. Tal condición es reafirmada por Puche al señalar que...

[...] las tendencias que se han desarrollado cronológicamente desde que se iniciaron los programas de postgrado en Colombia en la década del ochenta muestra que la escasa proporción de estudiantes (0,01 %) que aparecen en los doctorados, es a todas luces preocupante, más aún cuando se comparan con tasas latinoamericanas (Puche, s.f., p. 9).

En este orden de ideas, según el SNIES:

Actualmente hay 92 programas de doctorado en Colombia distribuidos en 22 universidades, de los cuales se han graduado un total de 584 doctores hasta la

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

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

Lo anterior refleja que si bien el número de doctorandos era mínimo entre los 1980 y 1990, este ha ido aumentando significativamente, pues las universidades han ofertado nuevos programas a pesar de las limitantes en cuanto costo, acreditación, relaciones a nivel nacional-internacional y procesos de investigación, entre otras. Pese a estos cambios, la cantidad sigue siendo restringida en relación con otros países de Latinoamérica.

Por consiguiente, lo que se busca a través de las propuestas de investigación en la formación avanzada (doctoral), es fortalecer los conocimientos, implementar y construir otros nuevos y sobre todo ir a la vanguardia de los acontecimientos y transformaciones por las que atraviesa día a día la educación y la sociedad, que al ser dinámicas y no estáticas obligan a la institución y a los sujetos que la habitan a estar prestos para abordar sus complejas problemáticas.



Capítulo 2 El estado del arte de los doctorados en educación

El diseño metodológico parte de dos momentos. El primero, da cuenta de los pasos que se fueron construyendo en el trayecto de la investigación desde la perspectiva de un estado del arte. El segundo presenta los hallazgos en forma de tendencias de los campos de problematización establecidos frente a los doctorados en educación y en ciencias sociales y humanas, dada su cercanía temática. Las tendencias fueron abordadas a partir de las categorías sujeto de la educación contemporánea, formación avanzada doctoral e investigación en la formación doctoral, a la luz de las tensiones que las atraviesan. Estas se plantearon en forma de relaciones (como se explicó preliminarmente) entre:

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

Trayecto de la investigación desde el estado del arte

Desde el primer momento la investigación reposa sobre el análisis documental de tres tipos de documentos: teóricos, legales e institucionales, obtenidos estos últimos del conjunto de páginas web que compendian información sobre aspectos atinentes a los programas de formación doctoral, entre las que se tienen: páginas web propias de los programas doctorales, páginas web de las universidades y páginas web de instituciones que regulan los procesos legales de las universidades, como MEN, SNIES, Conaces y CNA.

Los recursos documentales seleccionados para la construcción del estado del arte, se inscriben en tres momentos:

- *Primer momento.* Engloba documentos legales, teóricos e institucionales y en él se recopiló material bibliográfico alusivo a la formación postgradual y doc-

toral en Latinoamérica y Colombia, producto de experiencias institucionales, investigaciones y marcos legales internacionales y nacionales.

- *Segundo momento.* Este abarca documentos de carácter más teórico. Durante su vigencia se delimitaron las fuentes bibliográficas para la construcción de las categorías a partir de aportes de la pedagogía, la sociología, la filosofía, la legislación educativa y las ciencias de la educación, entre otras disciplinas.
- *Tercer momento.* Aquí se analizaron los documentos institucionales de veinte programas doctorales (quince en educación y cinco en ciencias humanas y sociales) y su revisión documental se elaboró a partir del contenido existente en las páginas web de las universidades que ofertan los programas.

Estos elementos proporcionaron el marco referencial que orientó la significación de los resultados obtenidos a partir de la revisión documental. Los programas doctorales revisados se clasificaron en dos grupos: doctorados en educación y doctorados en ciencias humanas y sociales (cuadro 1).

Cuadro 1
Doctorados en educación y doctorados en ciencias sociales y humanas en Colombia (2011)⁶

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

6. En ese momento estaban en proceso de registro calificado: Doctorado en Educación y Sociedad, de la Universidad del Valle; Doctorado en Educación, Universidad de Simón Bolívar; Doctorado en Educación, Universidad de los Andes y Doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura Cali. En la investigación *Aportes de los doctorados en educación en Colombia* (próxima a publicarse) se actualizará esta información.

No.	Doctorado	Universidad	Tipo de universidad
11	Doctorado en Educación-Interinstitucional	Universidad del Valle	Pública
12		Universidad Distrital Francisco José de Caldas	
13		Universidad Pedagógica Nacional	Pública
14	Doctorado en Educación - Institucional	Universidad de Antioquia	Pública
15	Doctorado en Educación - Institucional	Universidad Santo Tomás de Aquino	Privada
Doctorados en ciencias sociales y humanas			
16	Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	Universidad de Manizales	Privada
17	Doctorado en Ciencias Sociales – Institucional	Pontificia Universidad Javeriana	Privada
18		Universidad del Norte	Privada
19		Universidad de Antioquia	Pública
20	Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales	Universidad Nacional de Colombia	Pública

La información se recopiló a partir de la revisión de los documentos institucionales y se registró en una matriz de vaciado cuyo modelo se presenta en la cuadro 2.

Cuadro 2
Modelo de matriz de vaciado

Categoría	Subcategoría	Fuente	Interpretación
Datos de identificación general	Nombre del programa		
	Región: Localización/sedes		
	Tipo de universidad: Pública o privada		
	Modalidad: presencial, diurna, etc.		
	Aprobación		
	Convenios: nacionales o internacionales		
	Énfasis del doctorado		
	Accesibilidad: costos		
	Título otorgado		
	Créditos académicos		
	Duración en años		
Horizonte institucional	Misión		
	Visión		
	Objetivos / propósitos		

Categoría	Subcategoría	Fuente	Interpretación
Historia del doctorado	Año de fundación		
	Lugar de fundación		
	Razones de la creación		
	1. Académicas		
	2. Contextuales		
Sujeto de la educación	3. Necesidades regionales que legitiman el doctorado		
	Perfil estudiante		
	Características del estudiante para ingreso		
	Características del estudiante para el egreso		
Enfoque pedagógico	Requisitos de grado		
Enfoque curricular	Ejes de la estructura curricular		
	Descripción de los seminarios		
	Investigación formativa		
	Pasantías		
Enfoque didáctico			
Enfoque evaluativo			
Investigación	Grupos de investigación		
	Líneas de investigación		
	Producción académica: revistas y libros.		

Tendencias de los doctorados en educación en Colombia 2000-2010

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

Estructura administrativa de los programas doctorales

Un primer recorrido alude a la estructura administrativa del programa doctoral. Se identificó que los programas doctorales en educación dan cuenta de

una estructura administrativa en su configuración como tal. Entre los aspectos considerados se encontraron: modalidad del doctorado (interinstitucional e institucional) ofertado por universidades sean públicas o privadas, denominación, titulación, constitución legal, créditos académicos y costos.

En general, la oferta de programas doctorales en educación es efectuada tanto por universidades públicas como privadas y se constituye a partir de una de dos modalidades: interinstitucional e institucional. En la modalidad interinstitucional, la oferta proviene en su mayoría de universidades públicas bajo la figura de convenio interinstitucional. Es el caso de Rudecolombia, compuesta por diez universidades públicas y el doctorado interinstitucional de tres universidades también públicas: Pedagógica Nacional, Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle (ver Tabla 1).

En la modalidad institucional se encuentran la universidad de Antioquia (pública) y la universidad Santo Tomás de Aquino (privada). Esto indica que al día de hoy solo existe un doctorado en educación ofertado por una universidad privada, además de reciente aparición (2010), lo cual pone de manifiesto que la universidad privada apenas para esa fecha estaba en sus comienzos en esta clase de programas.

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

Otro aspecto de la estructura administrativa de los programas doctorales es su denominación. En general, en los programas de doctorado se hace referencia a la disciplina ya sea educación o ciencias sociales y humanas; es decir, no hay una nominación de carácter interdisciplinar⁷ aunque en el discurso que gira en torno a la formación avanzada se hace énfasis en una postura interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar, aspecto que representa una incoherencia dado el fuerte énfasis que reciben estos abordajes.

El Decreto 1295 de 2010 estipula en su artículo 5 que para la obtención del registro calificado un programa de doctorado debe dar un nombre genérico o específico a la disciplina o profesión a la que pertenece o su índole interdisciplinar. Así mismo, el artículo 2 del Decreto 2566 de 2003 continúa en esta línea cuando estipula que la institución de educación superior deberá especificar la

7. A excepción del programa de la Universidad de La Salle, iniciando en el 2012 denominado "Educación y sociedad".

denominación del programa y la correspondiente titulación, de conformidad con su naturaleza, modalidad de formación y metodología. La denominación académica del programa deberá indicar claramente el tipo de programa, la modalidad y el nivel de formación ofrecido los cuales deberán corresponder al contenido curricular.

En este orden de ideas, la titulación es igualmente genérica: *Doctor en educación o ciencias sociales*, según la disciplina en la que se inscriba el doctorando; pocas veces se indica el énfasis particular de la formación doctoral. Según la Ley 30 de 1992, los programas de doctorado conducen al título de doctor, referido a la respectiva disciplina o área interdisciplinaria del conocimiento.

Los doctorados se constituyen legalmente a partir de la obtención del registro calificado. Cabe destacar que según el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior (SNIES) en este momento los doctorados en educación cuentan solamente con el registro calificado y ninguno posee el registro de alta calidad. No obstante, es de señalar que los doctorados en educación de Rudecolombia avanzan en este sentido.

Los programas doctorales según la Comisión Nacional de Acreditación, 2010, deben contar con registro calificado para su funcionamiento y propuestas de investigación y estudio. De igual manera, el Decreto 1295 de 2010 estipula en su artículo 2 que la carencia de registro calificado respecto de un programa constituye un impedimento para otorgar título de carácter académico y el artículo primero determina que el registro calificado para los programas de doctorado tendrá vigencia de siete años.

En su mayoría, los programas doctorales se componen de 80 a 87 créditos, a excepción de tres doctorados en ciencias sociales y humanas que proponen más de 110 créditos (Universidad de Manizales, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Nacional de Colombia).

Para el caso que nos ocupa, se entiende por crédito académico el indicado en el Decreto 1295 de 2010 en el artículo 11:

Medida del trabajo académico. *Las instituciones de educación superior definirán la organización de las actividades académicas de manera autónoma. Para efectos de facilitar la movilidad nacional e internacional de los estudiantes y egresados y la flexibilidad curricular entre otros aspectos, tales actividades deben expresarse también en créditos académicos. Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes. Un crédito académico equivale a*

cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje.

En general, los programas en el área de ciencias sociales y humanas consideran una duración de cuatro años (Universidad del Norte y Universidad Nacional de Colombia).

Los costos no presentan variación entre universidades públicas y privadas. Así, en los dos o tres primeros años el valor aproximado es de 7,5 SMLV; sin embargo, algunas hacen una reducción de aproximadamente el 50 % para el tercer año de formación doctoral, en aquellos programas ofrecidos a entidades oficiales (cuadro 3).

Cuadro 3

Costos semestrales promedio de los doctorados en educación y ciencias sociales y humanas en Colombia, 2010

Universidad	Costo semestral (en pesos)
Rudecolombia	Seis millones 1º y 2º año y 4 millones 3º año en adelante.
Interinstitucional	Cuatro millones
Santo Tomás de Aquino	Siete millones cuatrocientos mil
Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas Universidad Nacional de Colombia. Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales	Entre siete y ocho millones Cuatro millones

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

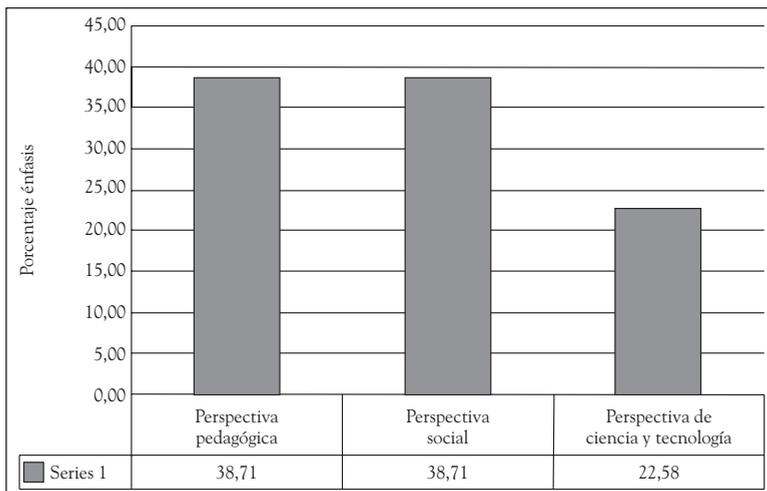
Énfasis y localización de los programas doctorales

Un segundo recorrido conduce a dos aspectos de particular importancia: los énfasis y la localización de los doctorados en educación y en ciencias sociales y humanas existentes en el país.

En cuanto al énfasis de la formación doctoral se encontró que una vez establecido el enfoque disciplinar de los doctorados en educación y en ciencias sociales y humanas, cada programa define sus respectivos énfasis. Al respecto, se observó

que en los primeros los énfasis giran en torno a tres perspectivas genéricas: pedagógica, representada por sus elementos constitutivos (currículo, didáctica y evaluación), social y de ciencia y tecnología.

Figura 1
Tendencias de los énfasis de los doctorados en educación en Colombia (2011)



En la perspectiva pedagógica, el 38,71 % se centra en el currículo, la didáctica y la evaluación, excepto el doctorado de la Universidad de Antioquia cuyo énfasis es la educación en ciencias experimentales. En la perspectiva social (38,71 %), el 19,35 % se centra en lo histórico, el 9,68 % en el lenguaje y un 9,68 % en lo específicamente social. En la perspectiva de ciencia y tecnología, el 22,58 % se concentra en matemáticas, química y ciencias naturales, teniendo en cuenta que son quince universidades con doctorado en Educación y Ciencias de la Educación.

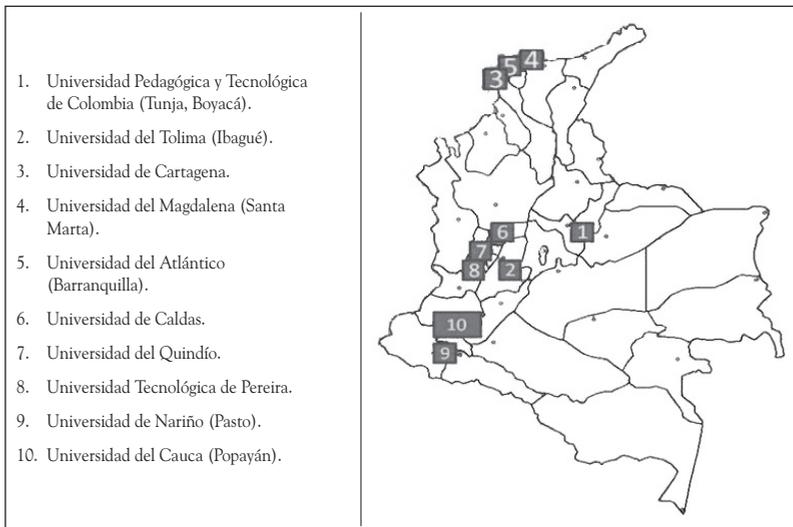
De acuerdo con lo anterior, llama la atención observar que en los doctorados en educación predominan énfasis diferentes al pedagógico (currículo, didáctica y evaluación) que dan apertura a lo social y en los que cobra relevancia el fenómeno social, histórico y del lenguaje a partir de lo comunicativo, lo discursivo y lo representacional en el acto educativo. Tal situación ilustra los temas que aborda actualmente la educación en el país (lo pedagógico y lo social) los cuales se constituyen en emergentes y complementan aquellos que han sido abordados tradicionalmente en el campo educativo incluso, empiezan a tener igual nivel de importancia. Otro aspecto importante es el relacionado con la ciencia y la tecnología que cada día cobra mayor relevancia en el campo educativo.

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

Así, se consolida un campo educativo plural y multidisciplinar que responde a la complejidad de estos tiempos y se inscribe en las lógicas de la sociedad del conocimiento, instancia que al ser agenciada bajo las lógicas de la sociedad del control exige la toma de una postura institucional crítica en los enfoques de los programas doctorales.

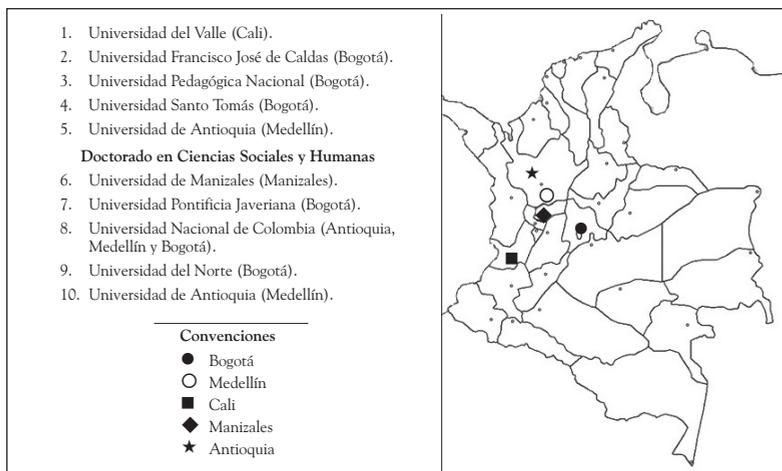
Otro aspecto de importancia suma, es la identificación de la localización geográfica de los doctorados en educación y en ciencias sociales y humanas (regiones norte, centro y suroccidente del país). En la región suroccidental ofertan programas doctorales en educación por universidades oficiales: Universidad del Valle, Universidad del Cauca y Universidad de Nariño.

Figura 2 (A)
 Mapa de pertinencia regional: doctorados en ciencias de la educación de Rudecolombia⁸



8. Para el 2014, en Cali y Barranquilla hay doctorados en educación, de oferta privada.

Figura 2B
Mapa de pertinencia regional: doctorados en educación
y ciencias sociales y humanas



Origen e historia de los doctorados en educación en Colombia

Un tercer recorrido analizó el origen e historia de los doctorados en educación en Colombia y al respecto se determinó que la mayor trayectoria de formación doctoral en educación la presenta el convenio interinstitucional Rudecolombia, el cual opera desde 1998. Lo sigue el doctorado interinstitucional, conformado siete años después –en el 2005– e integrado por las universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional. El doctorado de más reciente aparición (2010) corresponde a la universidad Santo Tomás de Aquino. Entre los doctorados en ciencias sociales y humanas solamente se tiene información acerca de los ofrecidos por las universidades Manizales (2000) y Pontificia Universidad Javeriana (2008).

El doctorado en educación de mayor trayectoria en el país es el de ciencias de la educación, ofertado por el convenio interinstitucional Rudecolombia, con trece años de funcionamiento. La universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia lideraron el convenio entre universidades a partir de 1998: “La red nació en 1996 y el doctorado en octubre de 1998.

La Red de Universidades Estatales de Colombia celebra en el 2011 sus quince años de labores junto al doctorado en ciencias de la educación” (Rudecolombia, 2010).

En la mayoría de las propuestas doctorales no se explicita la necesidad contextual que propicia el origen del doctorado y en los pocos casos en que esto sucede generalmente se alude al desarrollo del país, de Latinoamérica y el mundo:

La formación doctoral en Colombia se constituye en una necesidad visible en las cifras que muestran los resultados en materia de producción científica, en especial se traduce en el rezago de la región Caribe colombiana en número de doctores, grupos de investigación, publicaciones, programas de formación avanzada (maestrías y doctorados), indicadores todos ellos de la calidad de la educación. En segundo lugar, nadie ignora que los departamentos de la costa Caribe colombiana presentan en su conjunto, junto con la costa del Pacífico, uno de los índices más bajos de progreso económico y social en el siglo XX colombiano. Igualmente, en materia de educación la costa Caribe está rezagada en relación con otras zonas del país. Necesitamos conocer el porqué de ese rezago; cómo la educación influyó positiva o negativamente en las estructuras sociales. En tercer lugar, nuestro conocimiento de la historia de las transformaciones sociales que tuvieron lugar en el Caribe en los siglos XIX y XX es muy limitado. En un mundo cada vez más competitivo y sometido a cambios constantes, responder a estas preguntas es de una importancia extraordinaria, sobre todo si se tiene en cuenta que la costa Caribe es uno de los escenarios centrales del proyectado desarrollo agro-industrial y turístico, con miras a posicionar a Colombia en la economía global. Las ventajas comparativas de las regiones costeras en la promoción y expansión del comercio exterior son innegables (Universidad de Cartagena).

En la mayoría de los textos está la lectura crítica del contexto como marco de la intencionalidad rectora en la creación del doctorado.

De acuerdo con Conaces, se debe justificar la pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado en función de las necesidades del país y la región donde se desarrolla el programa. Las preguntas son, entonces, ¿qué importancia tienen las necesidades contextuales en el proceso de constitución del doctorado? ¿Cuáles son las condiciones de emergencia del doctorado? Si este elemento en su especificidad está ausente del discurso oficial del doctorado, se puede inferir que estos se constituyen a partir de la tradición de la universidad.

Trayectos de las tendencias del sujeto de la educación contemporánea

En lo tocante a la misión y la visión, el CNA (2011) afirma que no es necesario que el programa contenga estos puntos; basta con unos objetivos bien definidos y coherentes con la visión y misión de la universidad. No obstante, muchos programas hacen caso omiso de esta concepción, entre ellos todos los doctorados en educación y algunos en ciencias sociales.

En los diversos doctorados en educación se dan algunas diferencias en el planteamiento de su misión. Así, mientras Rudecolombia apunta a:

Formar investigadores que posean competencias intelectuales y críticas para seleccionar, diagnosticar y teorizar los factores que han intervenido en la conformación de la cultura educativa. La orientación hacia la producción de conocimientos conlleva un compromiso con la formación en la racionalidad científica y en la responsabilidad ética de brindar sentido, coherencia e identidad a la educación latinoamericana, así como contribuir con los procesos de paz, convivencia y tolerancia (Rudecolombia, 2010).

El doctorado interinstitucional se orienta al “Educar en el nivel superior mediante la generación y difusión del conocimiento con autonomía y compromiso de construir una sociedad justa y democrática” (Univalle, 2010).

Esta última propuesta hace alusión al papel social de la educación, mientras el doctorado Rudecolombia profundiza en la producción de conocimiento en el campo educativo acorde con un espíritu racional científico y ético. Estos aspectos se encuentran integrados en el doctorado en educación ofertado por la Universidad Santo Tomás de Aquino, cuya misión apunta básicamente a lo educativo y lo social:

En el contexto de la misión de la Universidad Santo Tomás, del ideario de la pedagogía dominicano-tomista y de los propósitos mismos del programa, tendrá por misión formar doctores en educación con calidad investigativa, académica, humanista y social, comprometidos con la transformación sostenible del entorno educativo del país, de América Latina y del Caribe, dentro de un marco del conocimiento universal (Universidad Santo Tomás de Aquino, 2011).

Según el CNA (2010) los programas doctorales se orientan dentro de su proceso de formación,

[...] hacia el desarrollo de conocimientos y competencias, [...] además, deben asegurar la preparación de investigadores con autonomía intelectual, con capacidad para construir y gestionar nuevas rutas de conocimiento, con carácter propositivo y de impacto en ámbitos nacionales e internacionales (CNA, 2010, p. 25).

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

En general, las exigencias para el doctorando de cara a su vinculación al proceso de formación apuntan a: formación en postgrado (preferentemente en educación), trayectoria investigativa y producción académica (publicaciones). Algunos solicitan vinculación al campo docente y elaboración de un proyecto articulado a una línea de investigación del doctorado.

La Ley 30 de 1992 indica en su artículo 14, literal c: “Son requisitos para el ingreso, poseer título profesional o título en una disciplina académica”.

Una vez se egresa del doctorado, el discurso institucional se centra en lo que puede lograr el profesional desde su “hacer”. El hacer permite el ingreso a la condición de “existencia” en la comunidad académica; el “producto académico” define la condición del sujeto como “doctor o doctora”.

De acuerdo con Cruz (1997), al final de la carrera doctoral se debe presentar un trabajo de investigación sobre una materia relacionada, ya sea en el campo científico, tecnológico, académico o artístico, de acuerdo con la naturaleza y énfasis del programa. Además, “[...] los trabajos de tesis son juzgados por un tribunal interinstitucional conformado, exclusivamente, por académicos e investigadores en posesión del título de doctor” (p. 7).

Desde esta óptica es más importante la capacidad de forjar productos académicos, que valorar sus aportes al desarrollo social. Se desconoce que el hacer está mediado por la multidimensionalidad humana, pues finalmente aquel es la síntesis de la complejidad de esta.

En este sentido, para acceder a la validación de su titulación el doctorando debe cumplir con la producción académica derivada de su proceso de investigación formativa, el cual se traduce en muchas ocasiones en una publicación validada académicamente.

En este punto se evidencia la forma como las políticas educativas reguladoras de los programas doctorales apuntan a la configuración de un sujeto racional; es decir, predomina la razón como rectora de los procesos de construcción de conocimiento, más allá del sentido que este puede tener para la misma vida. Se da mayor significado al conocimiento como un producto, que a uno con capacidad de transformar lo educativo y lo social a partir de sus dinámicas constitutivas.

Se evidencian tensiones entre las directrices legislativas en las que predomina el sujeto racional y algunas misiones de doctorados que van más allá de declarar la necesidad de un sujeto social; y entre las lógicas disciplinares centradas en la omnipresencia de la razón y las lógicas de las demandas sociales contextuales.

Aunque no se va más allá de un esbozo, se da –por lo menos en el orden de lo discursivo– el reconocimiento de este elemento.

Sin embargo, se hace alusión al componente social para hacer referencia al doctorando como sujeto capaz de articular el saber y los haceres sociales. Se busca su vínculo para fines académicos como trabajo en red o formar parte de un colectivo académico; no obstante, queda por fuera la forma como este conocimiento se enlaza y da respuesta a las demandas de la sociedad y el país. En este cariz tendría cabida el sujeto pensante, capaz de unir el mundo de la academia con el de la vida y así construir un conocimiento apto para promover desarrollo social y humano.

Trayecto de las tendencias pedagógicas de la formación avanzada doctoral

Un quinto recorrido avanza por los trayectos que conducen al reconocimiento de las tendencias pedagógicas inherentes a las prácticas de la formación avanzada doctoral, de acuerdo con los ejes curriculares, didácticos y evaluativos. Estos trayectos discurren entre la tradición y el cambio de época.

Con respecto al trayecto curricular, se observó una hibridación entre las lógicas disciplinares y las lógicas que impone la sociedad del control a partir de la reglamentación de la flexibilidad curricular.

Se encontró que, en general, en las prácticas formativas que orientan el programa de formación doctoral, ocupan un lugar central la producción de conocimiento pertinente desde el punto de vista de la ciencia y de la sociedad. Este se impulsa a partir de la práctica investigativa a través de la vinculación del doctorando a grupos y líneas de investigación a partir de los cuales se deriva la valoración del trabajo autónomo del doctorando regulado por directrices académicas mediante procesos tutoriales. En pocos casos se especifica explícitamente la afiliación a un enfoque curricular y cuando se presenta se hace referencia a la vertiente social.

En los ejes temáticos curriculares predomina un discurso centrado en lo pedagógico y en lo investigativo. Un ejemplo específico de ello es el caso de los doctorados interinstitucionales en educación:

La formación doctoral se apoya en una estructura curricular que articula, de manera flexible, los siguientes espacios de formación. Se trabajan núcleos [...] estos espacios propician la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos en los cuales los problemas de investigación educativa, pedagógica y didáctica puedan ser articulados y comprendidos. Las actividades académicas que se organicen deben contribuir al fortalecimiento teórico

y práctico de la competencia investigativa y a la formación integral en educación y pedagogía de todos los doctorandos. La investigación se orienta a la producción de conocimiento educativo y pedagógico para el desarrollo de teorías, la creación de modelos y la generación de nuevas modalidades de prácticas pedagógicas [...] además se propician espacios para la reflexión, la construcción conceptual, el debate y la puesta en común de los lenguajes teóricos específicos de cada uno de los énfasis del programa. Estas actividades contribuyen al fortalecimiento teórico y práctico de la competencia investigativa (Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en educación, s.f.).

Lo anterior demuestra cómo el programa doctoral está centrado en la investigación y en los planteamientos teórico, pedagógico y práctico dentro del campo investigativo, por tanto los seminarios se organizan en consideración a lo antes mencionado.

El programa de Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás tiene como fundamentos teóricos cuatro principios esenciales que se convierten en los ejes de la formación: el humanista-social (profundización en el concepto de persona como fundamento esencial del desarrollo humano y social, como centro de todos los procesos educativos y pedagógicos), la acción educativa (profundización y formación conceptual necesaria para el análisis de la problemática educativa (nacional, latinoamericana e internacional), desde las perspectivas de distintas disciplinas de la educación y la pedagogía), el fundamento epistemológico (profundización conceptual necesaria para el análisis de la problemática y el conocimiento educativo, desde las perspectivas de las ciencias de la educación y la pedagogía con sus metodologías de investigación) y la investigación (integra los tres ejes en la producción del conocimiento para facilitar los procesos de comprensión y transformación de la realidad educativa y pedagógica, en su trabajo de tesis doctoral). De igual forma, se profundiza con seminarios electivos, relacionados con las líneas de investigación (Universidad Santo Tomás de Aquino, 2011).

Si bien las directrices que los seminarios establecen se encuentran dentro del plan de estudio y la investigación es el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje de los doctorados, los trabajos de grado (tesis) no muestran una relevancia en cuanto al proceso tecnológico y científico al que aluden la CNA, la Ley 30 de 1992 y la Conaces. Gran parte de la producción está centrada en la tradición educativa; no obstante, la universidad propone las líneas y grupos de investigación y es el doctorando el que traza la ruta de su proceso de investigación. De ahí que la propuesta curricular se agrupe alrededor de ciertos aspectos tradicionales y por ende sus productos estén bajo las mismas líneas impidiendo así emergencias temáticas renovadas sobre los problemas de la educación.

Al respecto, Escorcía (2007) señala:

Al asumir el currículo como un proceso de investigación se crea la posibilidad de comprender de manera clara qué pensar, hacer y evaluar. El currículo no es un asunto acabado, de eventos, de coyunturas, de acciones individuales, de actos impositivos o modelos importados; por el contrario, es un proceso sistemático y riguroso, que exige la problematización, seguimiento, evaluación y reconstrucción permanente de cada una de las acciones que se llevan a cabo en la institución, para avanzar de manera autónoma hacia procesos de calidad y excelencia. Por ello, para deconstruir, construir o reconstruir el desarrollo curricular en una institución se debe atender de manera seria y responsable cada una de las acciones que hacen parte de ella (p. 71).

De esta manera, a partir de los hallazgos se observa un trabajo enfocado hacia los asuntos teóricos y académicos y hacia los seminarios, ya sean estos de carácter obligatorio o electivo. Por consiguiente, emerge la pregunta por la flexibilidad curricular en atención a los parámetros legales de los programas doctorales, para que vayan a la vanguardia de los nuevos avances científicos y tecnológicos y establezcan relaciones internacionales dentro de las propuestas de investigación, permitiendo con ello la incorporación de los sujetos a partir de sus expectativas, intereses personales, el trabajo colaborativo, sus nuevas miradas frente a las propuestas abordadas, su actualización permanente en cuanto a estrategias metodológicas y didácticas.

En lo tocante a la flexibilidad y de acuerdo con Osorio (2011)

[...] se debe dar en el mismo sistema educativo, en su estructura de saberes disciplinares o profesionales, en las formas de estudiarlos, en el plan de estudios en los procesos de evaluación, en relaciones de colaboración intrainstitucional, interinstitucional, institución-educando, educador-educando, educando-educando (p. 2).

Así mismo, el CNA (2010) postula que

[...] el programa de doctorado debe ser flexible en la medida en que pueda optimizar la movilidad y el tránsito de los estudiantes por el programa, para lo cual se debe tener una oferta académica amplia que le suministre opciones al estudiante de temas o líneas de investigación en las que puede trabajar, seminarios y ofertas académicas de otros grupos de investigación y programas, de la propia universidad o de otras universidades nacionales o extranjeras, convenios que faciliten, promuevan y garanticen la movilidad de estudiantes y profesores, mediante estancias de investigación en otras universidades nacionales y extranjeras (p. 25).

En general, en los programas de doctorado las universidades buscan que su currículo no sea netamente lineal y tradicional. Contrario a ello, proponen seminarios de acuerdo con el énfasis, pero también demandan un tiempo mayor

hacia los procesos de investigación. Según lo estipulado por el CNA y la Ley 30 de 1992, las universidades gozan de libertad en cuanto a la propuesta de su programa, lo cual las faculta para establecer vínculos de tipo investigativo y de conocimiento entre regiones y países, pero también respecto a las necesidades propias de la sociedad en las que están inmersas.

Los ejes temáticos se trazan a través de dos clases de seminarios: uno obligatorio y otro electivo. De igual manera, los contenidos se definen según los énfasis del doctorado y en ellos predominan los seminarios relacionados con investigación. Un ejemplo claro de ello son los seminarios propuestos por la Universidad de Manizales para el doctorado en Ciencias Sociales:

Estos son realizados en las comunidades académicas organizadas por líneas de investigación y tienen un doble carácter: por una parte, teórico, y por otra, metodológico. A nivel teórico, estos seminarios se constituyen en escenarios propicios para el debate, la confrontación y la consolidación de una base conceptual alrededor del tema eje de la línea (Universidad de Manizales CINDE, 2011).

Por tanto, los seminarios se constituyen en espacios de construcción de saberes y encuentros académicos que respaldan y dan fuerza a las líneas de investigación propuestas por el programa doctoral, de ahí que los doctorandos decidan la línea a la que desean apuntarle dentro de sus propuestas de investigación.

Así mismo, dentro de la propuesta curricular se determinó que la cantidad de horas dedicadas a la parte investigativa oscila entre un 50 % a 65 % de tiempo de formación. En el doctorado, las actividades de investigación formativa juegan un papel importante comoquiera que a partir de ellas se generan nuevos conocimientos y epistemes, se reconocen las necesidades locales, regionales y globales, se da paso a alternativas diversas de investigación, se camina hacia los nuevos avances y mejoras comunicativas y tecnológicas y, principalmente, se logra establecer convenios entre universidades.

El componente fundamental del Programa de Doctorado en Educación es la investigación y por lo mismo es necesario proceder a organizar institucionalmente las prácticas investigativas dentro del marco del programa. Esta determina, orienta y regula las actividades a realizar durante el proceso de formación doctoral. Para este efecto se propone la conformación y consolidación de grupos de investigación en los cuales se generan y acumulan conocimientos en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica (Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación, 2004, p. 44).

Por otro lado, según la CNA (2007) “[...] la investigación científica y la innovación son pilares que fundamentan el desarrollo sostenible de la región”

(p. 2) y una de las funciones exigidas a la universidad dentro de la propuesta de sus programas es “[...] contribuir a la formación de doctores para la investigación” (p. 3). Esto es posible mediante la creación de convenios o pasantías interinstitucionales que permitan el reconocimiento y trabajo en red a través de sus propuestas.

Aunque la mayoría de los programas doctorales no hacen explícito el tiempo dedicado a las pasantías, se encontró que en el caso de Rudecolombia se destina a las pasantías el equivalente a ocho de cincuenta y dos créditos del componente investigativo (estas se efectúan a nivel nacional o internacional). No obstante, en cuanto a lo legal no se especifica la cantidad de créditos de las pasantías que debe tener el programa doctoral; sin embargo, la Ley 30 de 1992 especifica en su artículo 28 lo siguiente: “Se reconoce a las universidades el derecho de crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales” y en el artículo 29 señala:

La autonomía de las instituciones universitarias estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: [...] d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.

Es decir, cada universidad tiene la libertad de definir sus programas formativos, la intensidad horaria para cada propuesta de indagación y la posibilidad de ofrecer pasantías a través de los vínculos establecidos con otras universidades, siempre y cuando cumplan con la acreditación de los programas según el CNA, puesto que para establecer redes de investigación y pasantías se necesitan unos mínimos, a saber, la acreditación y validación de los programas; en este caso los doctorales.

En esta línea, el CNA hace referencia a

[...] la formación de doctores, la cual requiere insertarse en la ciencia global y formar parte activa de redes de investigación a nivel regional y mundial, por tanto el currículo se debe internacionalizar, hacer pasantías en el extranjero, contar con ofertas de seminarios y cursos de carácter internacional, seminarios ofrecidos en otra lengua.

Es por medio de la internacionalización de redes investigativas que las universidades acceden y responden al gran desarrollo del conocimiento, la ciencia, la tecnología, la comunicación y la educación y logran replantear nuevas estrategias frente a estos cambios acelerados, puesto que el saber no es estacional sino es evolutivo y no depende solo de la localidad sino también de la globalidad.

Con respecto al trayecto didáctico, se observó que predominan diferentes prácticas. Así, el desarrollo de seminarios presenciales se constituyen en las estrategias de enseñanza predilecta; las actividades de aprendizaje llevadas a cabo por los doctorandos están en su mayoría relacionadas con el trabajo individual, autónomo y autorregulado; gran parte del tiempo se dedica a la investigación, la cual se constituye en una actividad práctica.

Las prácticas académicas didácticas están orientadas en su mayoría a la participación del doctorando en actividades propias de la comunidad académica: producción académica, pasantías, eventos de difusión del conocimiento del campo como conferencias, etc., y en menor proporción el desarrollo de seminarios. Con ello se infiere la presencia de un componente de aprendizaje activo y autorregulado por parte del doctorando frente a su proceso de formación doctoral.

Por tanto no hay especificación precisa de la didáctica que se lleva a cabo en cada encuentro formativo, aunque en la mayoría de los casos “[...] los seminarios y encuentros se constituyen en espacios de construcción de saberes, interacción social, escenarios de investigación, de desarrollo humano y social” (Universidad de Manizales CINDE, 2011), posibilitando así la construcción de nuevos conocimientos a través de la praxis, de los procesos de investigación y del trabajo en red, entre otros.

En esta misma línea, Ariza (2008) afirma que la enseñanza en estos niveles universitarios “[...] permite al estudiante modificar, construir, reconstruir de manera autónoma las estructuras de conocimiento” (p. 7). Por ello, los nuevos avances tecnológicos viabilizan la interacción con diversas fuentes de información útiles dentro de los encuentros formativos.

Se tiene, entonces, que la norma no especifica el referente didáctico, aunque toca los asuntos metodológicos y tecnológicos en relación con el currículo, de ahí que los programas adolezcan de falta de claridad. No obstante, se observa la forma como cada programa enfoca su plan de estudios de cara a los avances tecnológicos y científicos y a la realidad de la universidad, razón por la cual el mayor porcentaje de los créditos se asigna al trabajo autónomo que desarrolla cada estudiante. Un ejemplo de esto es el Doctorado Interinstitucional en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual en su plan de estudios el componente pedagógico engloba un total de dieciséis créditos, el componente investigativo y de producción cincuenta y la profundización disciplinar quince. Aquí se observa cómo se concibe la didáctica dentro de la propuesta doctoral, la cual nace de la reflexión sistemática de la enseñanza.

Esta reflexión recae no solamente sobre los términos constitutivos de la relación: el maestro y la manera como se concibe su oficio, y el estudiante y la manera como lo concebimos, sino también sobre la naturaleza específica de esta relación, tradicionalmente llamada “relación pedagógica” que, como ya se ha señalado, es una mediación para construir una relación con el conocimiento y sus diversas expresiones. Tiene que ver con el conjunto de dispositivos (procedimientos, herramientas y ambientes) de los cuales tiene que valerse el maestro para lograr sus propósitos en el aula, con estudiantes concretos, de regiones concretas (Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación, 2004).

En consideración a lo anterior, cabe destacar que si bien cada docente orienta los seminarios, el uso de los hipertextos y las mediáticas permiten el reconocimiento de nuevos saberes y el acceso a la información, gracias a lo cual se facilita la multiplicidad de encuentros en un mismo espacio, asunto no visible dentro de los hallazgos encontrados.

Es así como en los doctorados se ha de buscar el desarrollo de una didáctica hipertextual, ya que como dice Ariza (2008),

[...] los hipertextos facilitan la comunicación entre docentes, estudiantes y contenidos de manera participativa, reflexiva, creativa, expresiva y racionalizada [...] El hipertexto educativo propone la generación de un pensamiento complejo permitiendo la ubicación de información en un contexto para que adquiera sentido, la multidimensionalidad (múltiples caminos a seguir) y lo global (relacionando de manera inter-retroactiva u organizacional todas las partes que forman su conjunto). Considerando las nuevas formas de construir conocimiento, que se dan hoy en día, donde ya nada es estático y aislado; todo está conectado con fines de compartir, debatir y relacionar conocimiento, lo cual da lugar a la construcción del propio conocimiento; por lo que el hipertexto, con sus intrínsecas características, se acerca y se podría comparar con esta forma de construir conocimiento (p. 6).

Por tanto, cuando se considera la didáctica propia de los programas doctorales no se alude a una ciencia específica ni tradicional, sino a la manera como el docente viabiliza y genera conocimiento a través de su discurso, de las relaciones entre el conocimiento-sujeto, saber-praxis, docente-doctorando, lo cual permite extrapolar los muros del campus universitario e interactuar con otras fuentes de conocimiento, en este caso a través de las redes y movilizaciones de los doctorandos por medio de las estrategias de investigación que se van a abordar, asunto que se trata a partir de la normatividad y debe incorporarse en el discurso y la acción de dichas propuestas.

El trayecto correspondiente a la evaluación evidenció recorridos dentro del proceso formativo doctoral: tesis, artículos, seminarios, etc., los cuales tienen

una asignación de créditos determinada que se debe cumplir para culminar el proceso de formación doctoral. Ejemplo de ello es el proceso de culminación doctoral que se lleva a cabo en la Universidad Santo Tomás de Aquino:

Sustentación de la tesis, la investigación culmina con la disertación o tesis doctoral, previos dos avances, como mínimo, en forma de artículo o ensayo, para ser publicado en una revista reconocida, nacional o internacional, o en forma de ponencias con las que haya participado en eventos nacionales o internacionales, durante el tiempo del doctorado. La tesis es un trabajo individual, resultado final de la investigación en la que el candidato demuestra que hace aportes originales, novedosos y pertinentes, de carácter científico y filosófico, al conocimiento y a la solución de los problemas nacionales, latinoamericanos, caribeños o internacionales de la educación y la pedagogía (Universidad Santo Tomás de Aquino, 2011).

Empero, en la mayoría de los casos no se hacen explícitos los modelos de evaluar ni sus rupturas, pero se puede inferir que la evaluación se hace a partir de los productos intelectuales y sí es una instancia superior con capacidad para validar la producción académica del doctorando, la que se hace cargo de ella (instancia, por supuesto, diferente al doctorando mismo, quien no participa de la evaluación).

La Ley 30 de 1992 determina en su artículo 13 que “[...] el doctorado debe culminar con una tesis” y al respecto el CNA (2010) indica:

Hay dos momentos importantes para evaluar la calidad de los estudiantes de un programa de posgrado: (a) las características del estudiante en el momento de su ingreso [...] rigurosidad del proceso de selección de estudiantes con criterios bien definidos para seleccionar los más idóneos. Dichos criterios deben contemplar no solo la evaluación de sus competencias, sino también su trayectoria, motivación e interés en la investigación; (b) el proceso y desempeño durante la realización de la maestría o del doctorado, desde el punto de vista académico-científico y de su productividad, este hace énfasis en evaluar su capacidad para publicar y participar en eventos científicos en sus respectivos campos (p. 19).

Lo anterior explica la preocupación de los estamentos legales por evaluar tanto el ingreso como el egreso de los doctorandos y la respuesta de las universidades frente a ello. Cabe decir al respecto que todas las universidades referidas dan cuenta de dicho requerimiento; no obstante, para ingresar al doctorado en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el postulante debe

[...] acreditar título de maestría o su equivalente en producción intelectual, presentar una propuesta de investigación ante uno de los grupos del programa y recibir su aprobación, presentar una entrevista ante el Consejo Académico del Doctorado en Educación, demostrar comprensión de lectura en una segunda lengua moderna

y comprometerse por escrito a dedicar cuarenta horas semanales al programa (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f.).

Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional en relación con el egreso exige:

Haber cursado y aprobado todos los créditos correspondientes a las distintas actividades académicas del programa con un promedio mínimo de 4.0 sobre 5.0. Tener la condición de candidato a doctor, haber obtenido la aprobación de la tesis doctoral por el director y un jurado de tres doctores designados por el CADE, sustentar públicamente la tesis doctoral, una vez haya sido aprobada, haber publicado o, en su defecto certificar la aceptación para la publicación de un artículo sobre los resultados de su investigación, en una revista nacional o internacional, presentar un certificado en una segunda lengua moderna expedido por una institución de reconocido prestigio o en su defecto, un certificado de asistencia y aprobación de un mínimo de 480 horas, aprobar satisfactoriamente tres exámenes comprensivos cuya temática será propuesta por el CADE y presentar el proyecto definitivo de tesis con el visto bueno del director y sustentarlo ante un jurado de tres miembros, designados por el CADE, además del director de la tesis (Doctorado Interinstitucional en Educación, 2004).

Es decir, no solo se tiene en cuenta el ingreso y el egreso, sino también la formación académica, el desarrollo del proceso de investigación, los seminarios, las tutorías (todo lo cual se evalúa) y no se desconoce la evaluación interna del programa frente a los planteamientos y propuestas. De ahí, pensar en la autoevaluación implica la posibilidad de avanzar en los procesos de calidad educativa que enuncia el CNA en términos de la acreditación, la verificación y la evaluación de los programas.

Por consiguiente, la autoevaluación debe ser una práctica permanente que dé lugar a una mirada crítica en torno a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, para asegurar de esta manera la calidad de los servicios que ofrecen. Al respecto, el artículo 2 de la Ley 1188 del 2008 establece que “la Universidad debe tender hacia el desarrollo de una cultura de la autoevaluación que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo”.

No obstante, los procesos de autoevaluación no se reflejan en las prácticas de evaluación de los doctorandos; tan solo se enuncia la evaluación en relación con la producción académica —especialmente tesis y publicaciones— asuntos que se remiten a lo productivo (el hacer) de los doctorandos frente a la investigación requerida para culminar su proceso formativo.

Se observó, asimismo, que la evaluación y la autoevaluación se presentan, en primer lugar, fraccionadas, puesto que se circunscriben a los momentos de encuentro formativo-académico; en segundo lugar se desarrollan en una sola dirección (programa de doctorado-doctorando) y en tercer lugar finalizan con un producto (la tesis). Si bien cada encuentro genera movilizaciones frente a los procesos de investigación, se esperaría pasar de una evaluación a un proceso de autoevaluación, posibilitando así reflexiones críticas y nuevas alternativas de saber a través de los encuentros de formación doctoral, así como un avance hacia la calidad educativa.

Las tendencias de la investigación en la formación doctoral

Un sexto recorrido avanza por los trayectos de la formación doctoral que acontecen entre lo institucional y lo instituyente. La investigación en la formación universitaria está constituida legalmente por instancias que regulan los procesos de formación avanzada (Ley 30 de 1992 y el CNA). Los programas engloban grupos, líneas y proyectos de investigación que en su gran mayoría surgen de las necesidades contextuales y en respuesta a ellas. Asimismo, a través de la praxis proporcionan herramientas a los doctorandos, quienes en correspondencia con la norma, tienen su objetivo centrado en el desarrollo del pensamiento científico y en la acción dirigida al ámbito investigativo.

Las prácticas de investigación de los doctorados presentan dos elementos: la investigación institucional y la investigación formativa. El primero proporciona la estructura que se requiere para la investigación a partir de los entes reguladores. Se compone de grupos, líneas y proyectos de investigación y su objetivo es la producción de conocimiento que coadyuve a la transformación del campo educativo a partir de la atención a las problemáticas existentes en el contexto.

De acuerdo con lo anterior, se entiende por grupos de investigación

[...] el núcleo o unidad básica del SNCTI (Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación) para la generación de conocimiento a partir de la investigación. También identifica y reconoce la dinámica de los grupos, establece estrategias para promover el fortalecimiento y consolidación, así como la creación de nuevos grupos (Colciencias, 2011).

Es decir, a través de la propuesta de investigación se emprende la búsqueda de nuevos conocimientos, se explora la innovación y se plantean propuestas de cara a las necesidades regionales, nacionales e internacionales.

A su vez, la línea de investigación se entiende como

[...] un problema o conjunto de problemas afines en un campo temático de la educación, que son objeto de estudio desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, por parte de uno o varios grupos de investigación, que generan conocimientos y buscan alternativas de solución. Este concepto de línea contribuye a organizar institucionalmente la práctica investigativa dentro del marco del programa de doctorado (Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación, 2004, p. 45).

Por su parte, la investigación formativa se refiere a la vinculación del doctorando a un grupo y a una línea de investigación a partir de las cuales desarrolla su proyecto de investigación, en ocasiones articulada a proyectos de investigación ya existentes o proyectados en los grupos.

Al comparar la realidad nacional con los planteamientos de la AUIP, se encuentra que Colombia requiere fortalecer estos procesos para alcanzar niveles internacionales. De esta forma, se busca la internacionalización, la práctica de pasantías, el estímulo a la movilidad estudiantil, el trabajo cooperativo entre las universidades y una apuesta en común a partir del desarrollo científico y tecnológico por el que atraviesa el país, la nación y el mundo entero. Todo lo anterior implica la inmersión y el compromiso de docentes, doctorandos y universidades frente a las nuevas alternativas globales de ciencia. No obstante, se reconoce que el llamado no es solamente hacia el quehacer científico, sino también al fortalecimiento de la dimensión social. Con ello las universidades se aventuran por caminos que lleven a la calidad educativa, llamado constante que hace la sociedad a la educación.

La creación de convenios nacionales e internacionales implican procesos de reconocimiento de nuevas formas de hacer ciencia y forjar perspectivas alternativas frente a situaciones sociales, culturales y científicas, con el fin de globalizar el conocimiento, entretelar nuevas rutas hacia el saber y la ciencia y posibilitar nuevos espacios de encuentro entre el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el sujeto.

En relación con las prácticas investigativas propias de la formación doctoral en educación en el país, Vélez (1984) conceptúa que “[...] se deben definir algunos temas de investigación que involucren una problemática realmente interesante para el país, la universidad, la facultad, los investigadores y los estudiantes” (p. 51). De esta manera se facilita el flujo de múltiples intereses que se entrelazan en redes comunes entre los investigadores, lo cual resulta en una propuesta macro que recoja lo anteriormente enunciado y se desarrolle de acuerdo con los requerimientos internacionales, todo asociado con los programas de pasantías que se promueven dentro de la universidad en los doctorados.

De igual manera, Soto (2009) plantea que

[...] el fortalecimiento se debe dar a través de la internacionalización en los convenios transversales que permitan el desarrollo de sus docentes a través de los proyectos de investigación con pares internacionales. La organización de centros de excelencia con el trabajo unificado de los grupos, ejemplo el centro de investigación Vendimia. Las publicaciones deben ser la prioridad dada la característica académica de la red ubicando el sello editorial de la misma. Las publicaciones deben estar marcadas por la calidad editorial y académica garantizada por los evaluadores nacionales e internacionales (p. 265).

Dado lo anterior, los recorridos de las prácticas propias a los programa doctorales sean estas administrativas, pedagógicas o investigativas, se encuentran inmersos en procesos de hibridación que dan cuenta de las tensiones que se suscitan entre las lógicas de la sociedad disciplinar, la tradición y las lógicas de la sociedad de control, que reglamenta la producción de conocimiento a través de la normatización e institucionalización de la investigación.

Conclusiones

Este panorama se constituye en el marco para establecer la prospectiva hacia un estado del arte que se da en clave de futuro y permite preguntarse sobre aquellas condiciones pertinentes y relevantes para la constitución del programa de doctorado en educación propuesto por la Universidad San Buenaventura Cali.

Un primer horizonte tiene que ver con las apuestas de este nuevo doctorado en educación que implican trazar en el horizonte trayectos emergentes en clave de época, que aporte al desarrollo social de la región, del país, de Latinoamérica y del mundo desde una postura institucional que trascienda lo instituido e ingrese en los caminos instituyentes.

Un segundo horizonte toca con la diversidad de trayectos, entre los cuales se consideran la identificación del contexto regional, nacional e internacional desde donde emerge el doctorado; la configuración de un sujeto a partir de la reforma del pensamiento, del conocimiento decolonial y de la sensibilidad, generando con ello la posibilidad de unir estos tres procesos que lo transitan; la emergencia de prácticas formativas doctorales instituyentes mediante la incorporación de la descurricularización; la creación del doctorando de sus trayectos formativos; la didáctica mediática, ya que el doctorando se enfrenta a una sociedad del conocimiento y de la información que implica el desarrollo de este tipo de capacidades donde se erige como constructor de métodos entendidos como caminos; la consolidación de una cultura de la autoevaluación que trascienda la valoración del producto académico doctoral; la instauración de lógicas investigativas instituyentes en el marco de la investigación instituida en lo institucional y lo formativo; y la adopción de las voces de la internacionalización.

Un tercer horizonte convoca a la universidad a concebir sus propuestas doctorales desde la crítica a los discursos de la calidad educativa por medio de la revisión de un modelo académico propio y de la acreditación y evaluación de sus programas, lo cual permite establecer tejidos de investigación y redes de

conocimiento a nivel nacional e internacional, con el fin de ir a la vanguardia de la sociedad latinoamericana actual.

Un cuarto horizonte en esta propuesta es fomentar la emergencia de rutas y estrategias de saber diversas que no vayan solo en pro de incrementar el conocimiento científico positivista, sino también de rescatar el lugar ético del ser en las lógicas de la producción de saberes que apunte al desarrollo social y local pertinente.

Bibliografía

- ABREU, L. (2009). *Guía de autoevaluación*. 5ª edición. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de: www.auiop.org/imagenes/guias/guia_autoevaluacion_web.pdf
- ABREU, L. F.; CRUZ, V. y MARTOS, F. (2009). *www.auiop.org*. Recuperado el 21 de noviembre de 2010, de www.auiop.org/http://www.auiop.org/images/guia_autoevaluacion_web.pdf.
- ARELLANO DUQUE, A. (2005). *La educación en tiempos débiles e inciertos*. Barcelona: Anthropos.
- ARIAS, I. (2002). “Modelos pedagógicos”. En: *Perspectivas pedagógicas*, 6-11.
- ARIZA, C. A. (2008). El hipertexto educativo: una herramienta para la mejora de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje a distancia. *Congreso Iberoamericano de calidad en educación a distancia* (pp. 1-10). Argentina: EduQ@2008.
- ARREGUI, J. V. (s.f.). <http://institucional.us.es>. Recuperado el 21 de septiembre de 2011, de <http://institucional.us.es>: <http://institucional.us.es/revistas/themata/05/11%20arregui.pdf>
- _____. (2007). <http://dSPACE.unav.es>. Recuperado el 22 de septiembre de 2011, de <http://dSPACE.unav.es>: <http://dSPACE.unav.es/dSPACE/bits-tream/10171/2304/1/06.%20JORGE%20VICENTE%20ARREGUI,%20Metaf%C3%ADsica%20del%20yo%20y%20hermen%C3%A9utica%20diltheyana%20de%20la%20vida.pdf>
- ARTEAGA BOTELLO, N. (2007). “Lógica de la dominación y potencial social en Michel Maffesoli”. En: revista *Convergencia*, 81-101.

- AXWORTHY, L. (2010). “El aspecto social del desarrollo”. En: Seminario *Desafíos epistemológicos del campo curricular: lo social y lo cultural*. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura Cali.
- BARTHES, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BAUDRILLARD, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI.
- _____. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairos.
- BAUMAN, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- _____. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina: Argentina.
- _____. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- BECKER, M. (1998). *Didáctica: una disciplina en busca de su identidad*. México: UNAM.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- BERIAIN, J. (2007). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- BICECCI, M. B. (1993). “Transmisión del saber: discurso universitario, discurso pedagógico”. En: *Perfiles educativos* No. 10.
- BILBENY, N. (1997). *La evolución de la ética: hábitos y creencias en la época digital*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- _____. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BUSTAMANTE, Z. G. (2010). Seminario *Problemática del lenguaje*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- CAAMAÑO, C. (2008). “El hipertexto electrónico y la didáctica de la lengua”. Montevideo: Trabajo presentado al Congreso de la Alfal realizado en Montevideo.

-
- CARDONA GONZÁLEZ, S. (2011). “Gestión de conocimiento en cuanto despliegues de humanidad/inteligencia”. Cali: Seminario Maestría Educación Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura, IX cohorte.
 - CASTAÑO, L. A. (1997). “Breve visión de los enfoques curriculares desarrollados en el presente siglo”. En: *Actas pedagógicas* .
 - CHAPARRO, F. (2008). *Los doctorados en Colombia*. Medellín: Consejo Nacional de Acreditación.
 - CHEVALLARD, Y. (1991). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
 - CNA. (2010). Acreditación de alta calidad de posgrados. *Consejo Nacional de Acreditación*. Bogotá, Colombia.
 - _____. (2010). *Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Guía de procedimiento*. Bogotá: MEN.
 - _____. (2007). *Estrategia de internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia*. Bogotá: CNA.
 - _____. (2010). *Lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestrías y doctorados*. Bogotá: MEN.
 - _____. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 12 de octubre de 2010, de www.cna.gov.co
 - CNA, C. N. (septiembre de 2007). *Estrategia de Internacionalización del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia*. Colombia.
 - _____. (s.f.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 12 de octubre de 2010, de www.cna.gov.co
 - Colciencias. (2006). *Reconocimiento para grupos de investigación*. Bogotá, 12 de abril: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.
 - _____. (2011). *Colciencias.gov.co*. Recuperado el 23 de Julio de 2011, de http://www.colciencias.gov.co/programa_estrategia/grupos-de-investigacion-fortalecimiento-y-consolidacion
 - Conaces. (s.f.). *Criterios y procedimiento para la evaluación de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.

- _____ . (21 de julio de 2010). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 12 de octubre de 2010, de www.minieducacion.gov.co
- Conaces, C. N. (2011). *Criterio y procedimientos para la evaluación de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.
- CRUZ CARDONA, V. (s.f.). *www.auiip.org*. Recuperado el 21 de noviembre de 2010, de www.auiip.org: <http://www.auiip.org/archivos/modelos2.htm>.
- CRUZ, C. V. (1997). *Evaluación de programas de doctorado cooperativo. Pautas y lineamientos generales*. Salamanca, España: Dirección general de la AUIP.
- _____ . (2005). Tendencias de la formación superior avanzada en América Latina. *I Congreso Boliviano en Educación Postgraduada* (p. 10). Sucre, Boliva: AUIP.
- _____ . (2006). “Desafíos del postgrado y el doctorado en América Latina”. *VII Junta Consultiva sobre el postgrado en Iberoamérica*. (pp. 1-5). La Habana, Cuba: Asociación Universitaria Iberoamericana de postgrados AUIP.
- _____ . (2008). La evaluación del postgrado en Iberoamérica: los primeros AUIP a la calidad. *V Foro sobre la Calidad sobre la Educación Superior y de la Investigación*. San Sebastián: AUIP.
- _____ . (2009). “Internacionalización del postgrado: ¿Ilusión o realidad?”. *III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica* (pp. 1- 4). Universidad Nacional del Mar del Plata: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado AUIP.
- CRUZ, V. (2004). *Modelo de gestión de la calidad del postgrado y el doctorado en Iberoamérica*. Cali: AUIP.
- _____ . (17 de septiembre de 2006). *auip@gugu.usal.es*. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de www.auiip.org/archivos/modelos2.htm
- _____ . (febrero de 2006). *www.auiip.org*. Recuperado el 28 de diciembre de 2010, de [www.auiip.org](http://www.auiip.org/index.php/es/publicaciones): <http://www.auiip.org/index.php/es/publicaciones>
- _____ . (17 de septiembre de 2010). *Modelos educativos del postgrado: una visión internacional*. Recuperado el 10 de septiembre de 2010, de auip@gugu.usal.es.
- CULLEN, C. A. (1996). “El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en

-
- los diferentes niveles de la educación formal”. En: *Novedades educativas* No. 62-20.
- CULLEN, C. (16 y 16 de octubre de 2000). *Crítica de las razones de educar*. México. Área: *Educación (2) Desafíos epistémicos del campo curricular: lo social y lo cultural*. Cali, Colombia: Seminario Universidad San Buenaventura Cali.
 - Decreto 1295. (2010). *Ministerio de Educación Nacional. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Bogotá: MEN.
 - DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones 172 - 190*. París: Minuit.
 - _____. (2006). “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. En: *Polis*, revista de la Universidad Bolivariana, 4.
 - DÍAZ VILLA, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Icfes.
 - DÍAZ, H. D. (1999). “La didáctica universitaria. Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad”. En: *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
 - Doctorado Interinstitucional en Educación. (2004). *Doctorado Interinstitucional en Educación: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle y Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Bogotá: DIE.
 - _____. (2011). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 22 de julio de 2011, de <http://www.pedagogica.edu.co/doctorado/vercontenido.php?id=352#>, <http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/doctorado/estructura.html>
 - _____. (s.f.). *Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de <http://www.pedagogica.edu.co/proyectos/doctorado/estructura.html>
 - ECHEVERRI, G. &. (2004). *El currículo universitario: una propuesta compleja*. Sala del Credi de la OEI: Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los saberes (PDS).
 - ESCORSIA, R. E., Gutiérrez, A. V., & y Henríquez, H. d. (2007). La Educación Superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y educadores*, 63-77

- FERNÁNDEZ DEL RIESGO, M. (1997). *La ambigüedad social de la religión. Ensayo de sociología crítica desde la creencia*.
- FITOUSSI, J. P., y Rosanvallon, P. (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- FOUCAULT, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Argentina: Altamira.
- _____. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Editorial la Piqueta.
- _____. (1996). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- _____. (2006). *Arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H. (2000). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- GARAVITO PARDO, E. (1997). *La transcurividad: crítica de la identidad psicológica*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA, G. I. (2008). *Sujeto y teoría del valor en Jean Baudrillard*. Recuperado el 20 de septiembre de 2010, del grupo *Pensamiento Crítico*: http://www.pensamientocritico.info/articulos/otros-autores/123-sujeto-y-teoria-del-valor-enjean-baudrillard-*.html
- GUATTARI, F. (2004). *Plan sobre el planeta: Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Madrid: Traficantes de sueños.
- GUERRA, M. J. (2007). *Referentes acerca del proceso de prácticas pedagógicas*. Antioquia: Proyecto “Formación de Directivos Docentes en Antioquia”. Seduca-Funlam, 2006-2008.
- GUERRERO V, G. L. (s.f.). *akane.udenar.edu.co*. Recuperado el 21 de noviembre de 2010, de [akane.udenar.edu.co](http://akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archivo.php?id=15):<http://akane.udenar.edu.co/ceilat/congresos/archivo.php?id=15>
- HAWES, G. (2006). *Un modelo didáctico para la Universidad*. Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, proyecto Mecesup Tal 0101, Universidad de Talca.

-
- HENAO, M. (2006). Los doctorados en el imaginario de la comunidad universitaria. *Universia*, 3.
 - HERNÁNDEZ, C. A. (2003). “Investigación e investigación formativa”. En: *Nómadas*, p. 84. Iesalc. (211). www.iesalc.unesco.org. Recuperado el 7, 11 de mayo-julio de 2011, de www.iesalc.unesco.org: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es
 - JARAMILLO, I. C. (2003). “La Internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia”. En: *Human Development Department Lcshd Paper Series No. 82. The World Bank*, 1-65.
 - KANT, E. (s.f.). *Crítica de la razón pura*. Recuperado el 1 de junio de 2011, de librodot.com
 - _____. (s.f.). *Crítica de la razón pura*. Recuperado el 1 de junio de 2011, de librodot.com. <http://201475052:8080/jspui/bitstream/123456789/906/1/kant,%20Immanuel%20-%20Critica%20de%20la%20razon%20practica.pdf>
 - LEVY, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos.
 - Ley 1188. (2008). *Diario Oficial 4671 Ley 1188 de 2008, abril 25, por la cual se regula el registro calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones*. Bogotá: Congreso de la República - MEN.
 - LLECE. (10 de Julio de 2011). *Unesco*. Obtenido de Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la Educación: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
 - LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. Valencia: Nau Libres.
 - LÓPEZ, N. E. (2001). “La de-construcción curricular”. En: *revista Magisterio*. Bogotá.
 - MAFFESOLI, M. (1997). *Du nomadisme. Vagabondages initiatiques*. París: Librairie Générale Française.
 - _____. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Buenos Aires: Paidós.

- MAGENDZO, K, A. (16 y 16 de octubre de 2004). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. *Área: Educación (2) Desafíos epistemológicos del campo curricular: lo social y lo cultural*. Cali, Colombia: Seminario Universidad San Buenaventura Cali.
- MARÍN, L. F. (2000). *Investigación educativa y formación docente*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad El Bosque.
- McLUHAN, M. (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Editorial LAIA.
- MEJÍA, C. A. (2007). Estructura organizativa de los grupos de investigación de la Universidad de Antioquia como fuente de creación del conocimiento. *Interamericana de Bibliotecología*, 89-102.
- MEJÍA ESCOBAR, B. M. (2010). *Discusiones en tiempo presente sobre desarrollo humano: Potenciación humana en el campo educativo*. Cali: Universidad San Buenaventura.
- MELICH, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (1998). *Totalitarismo y Fecundidad*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional. (enero-marzo de 2006). *Altablero: El periódico de un país que educa y que se educa*. N^o 38. Recuperado el 6 de noviembre de 2010, de www.minieducación.gov.co
- _____. (3 de abril de 2006). www.mineduccion.gov.co. Recuperado el 5 de abril de 2011, de www.mineduccion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles96961_archivo_pdf.pdf
- _____. (25 de abril de 2008). www.mineduccion.gov.co. Recuperado el 5 de abril de 2011, de www.mineduccion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles159149_archivo_pdf.pdf
- _____. (2008). www.mineduccion.gov.co. Recuperado el 7 de mayo de 2011, de www.mineduccion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles162147_archivo_pdf.pdf
- _____. (20 de abril de 2010). www.mineduccion.gov.co. Recuperado el 5 de abril de 2011, de www.mineduccion.gov.co: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- _____. (20 de abril de 2010). www.cntv.org.gov.co. Recuperado el 20 de noviembre de 2010, de www.cntv.org.gov.co: www.cntv.org.gov.co

-
- MORÍN, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
 - MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco: Caracas.
 - NEGRI, A., & y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Massachusetts: Edición de Harvard University Press.
 - NEGRI, A. (2006). *Movimientos en el Imperio*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
 - NICOLESCU, B. (1997). *Evolución transdisciplinaria de la universidad: condición para el desarrollo sostenible*. Tailandia: Universidad de Chalongsorn.
 - NÚÑEZ GARCÍA, A. (2009). *La ontología de Gilles Deleuze: De la política a la estética*. Madrid: Facultad de Filosofía, UNED.
 - OSORIO, G. J. (2011). *Flexibilidad o laxitud curricular*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de Universidad CES: <http://www.ces.edu.co/Boletines/Articulo13.pdf>
 - PEB (2007). *Proyecto Educativo Bonaventurano*. Universidad San Buenaventura Cali. Cali: Editorial Bonaventuriana.
 - PÉREZ MORENO, J. G. *¿Qué aporta la gestión del conocimiento a la formación?* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
 - PÉREZ SERRANO, M. (2005). “Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria. La enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno”. Programa al EEES. *Humanismo y trabajo social*, 153-175.
 - PÉREZ, A. y BUSTAMANTE, L. (2004). *La evaluación como actividad orientadora a la transformación de los procesos formativos*. Recuperado el 21 de abril de 2011, de http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_4_04/ems05404.htm
 - PÉREZ, P. (2010). *Seminario Coexistencia y humanidad, semiosis del mundo*. Cali: Universidad San Buenaventura.
 - PETRUS ROTGER, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. *Fundación Universitaria Luis Amigó*.
 - PIÑA, C. (1999). Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico. *Proposiciones* 29, 6.

- Prelac. (10 de Julio de 2011). *Unesco*. Obtenido de Educación de calidad para todos y el proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7705&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- PUCHE NAVARRO, R. (s.f.). *cognitiva.univalle.edu.co*. Recuperado el 21 de noviembre de 210, de *cognitiva.univalle.edu.co*: <http://cognitiva.univalle.edu.co/archivos/grupo%20cognicion%20y%20desarrollo/publicaciones/rpuche/Apostillas%20a%20prop%F3sito%20de%20Programa%20de%20Doctorado.pdf>
- _____. (s.f.). *Apostillas a propósitos de los programas de doctorado en Colombia*. Documento de borrador y de discusión interna: documento recuperado de la Web.
- RESTREPO, G. (2003). Investigación, formación e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. *Nómadas*, pp. 97-198.
- RIACES. (2010). *www.riaces.net*. Recuperado el 7, 11 de mayo, julio de 2011, de *www.riaces.net*: <http://www.riaces.net/index.php/es/acerca-de-riaces-ique-es-riaces/ique-esriacesgroup1/finas-y-objetivos.html>
- Rudecolombia. (2010). *Informe de verificación de condiciones de calidad como soporte de la solicitud de renovación del registro calificado del programa*. Bogotá: Rudecolombia- Conaces-MEN.
- _____. (9 de agosto de 2010). *www.rudecolombia.edu.co*. Recuperado el 17 de febrero de 2011, de *www.rudecolombia.edu.co*: <http://www.rudecolombia.edu.co/>
- SÁENZ, L. L. (13 de septiembre de 2009). *Disciplinariedad / Interdisciplinariedad / Transdisciplinariedad*. Recuperado el 29 de septiembre de 2011, de <http://es.scribd.com/doc/24765312/Disciplinariedad-Interdisciplinariedad-yTransdisciplinariedad>.
- SILVA, V. (septiembre de 2006). *www.wikilearning.com*. Recuperado el 20 de octubre de 2010, de *www.wikilearning.com*: http://www.wikilearning.com/articulo/la_compleja_construccion_contemporanea_de_la_identidad_habitar_el_entre/17520-6
- SKLIAR, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

-
- SNIES, C. U. (2008). Situación actual de los doctorados en Colombia: Análisis de indicadores que tipifican características importantes. *Borrador en discusión, las cifras se están revisando*, 1-20.
 - SOTO, D. E. (2009). *Los doctorados en Colombia: un camino hacia la transformación Universitaria*. Bogotá: Rudecolombia.
 - _____. (2009). Los doctorados en Colombia. Un camino hacia la transformación universitaria. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 152-195.
 - Telepacífico (2010). *Encuentro internacional de rectores de universidades de Colombia y España*. Barranquilla: Telepacífico.
 - TOURAINE, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
 - TREBIÑO, H. J. (2008). *www.cres2008.org*. Recuperado el 2 de mayo de 2011, de *www.cres2008.org*: <http://www.cres2008.org/upload/documentosPublicos/tendencia/Tema08/He>
 - Tuning. (2011). *Espacio Latinoamericano y caribeño de la educación superior*. Obtenido de <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/proyecto-tuning/tuning-latinoamerica/>
 - Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones Unesco.
 - _____. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: Unesco.
 - _____. (2006). *Directrices en materia de la educación superior a través de las fronteras*. París: Unesco.
 - _____. (2011). *www.unesco.org*. Recuperado el 7 de mayo de 2011, de *www.unesco.org*: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/highereducation/reform-and-innovation/>
 - Univalle. (2010). <http://iep.univalle.edu.co>. Recuperado el 15 de marzo de 2011, de <http://iep.univalle.edu.co>: http://iep.univalle.edu.co/iep2007/index.php?option=com_content&task=view&id=888&Itemid=373 <http://iep.univalle.edu.co/iep2007/archivos/DOCOTORADO/GRUPOS%20INVESTIGACION%20DOCTORADO%20UNIVALLE%20II-2006.pdf>

- Universidad de Cartagena. (s.f.). *www.unicartagena.edu.co*. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de *www.unicartagena.edu.co*: <http://www.unicartagena.edu.co/doccieedu/index.htm>
- Universidad de Manizales CINDE. (2011). *Centro de estudios avanzados en niñez y juventud*. Recuperado el 18 de julio de 2011, de Doctorado en Ciencias sociales, niñez y juventud: <http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/>
- Universidad de San Buenaventura. (octubre de 2010). <http://www.usb.edu.co/>. Recuperado el 1 de octubre de 2010, de <http://www.usb.edu.co/>: <http://www.usb.edu.co/>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (s.f.). <http://die.udistrital.edu.co/>. Recuperado el 20 de febrero de 2011, de <http://die.udistrital.edu.co/>: <http://die.udistrital.edu.co/>
- Universidad Santo Tomás de Aquino. (2011). *www.ustadistancia.edu.co*. Recuperado el 20- 18 de febrero - julio de 2011, de *www.ustadistancia.edu.co*: http://www.ustadistancia.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=131&showall=1
- VALDERRAMA, C. E. (2010). Ciudadanía y formación ciudadana en la sociedad de la información. Una aproximación desde la comunicación-educación”. En R. Aparici, *Educomunicación: más allá del 2000* (págs. 281-305). Barcelona: Gedisa.
- VARGAS, L. M. (2002). *El valor de la evaluación del aprendizaje*. Recuperado el 18 de enero de 2011, de <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm>
- VÁSQUEZ ROCCA, A. (2008). Zygmund Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad humana. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 8.
- VATTIMO, G. (2000). *Hermeneútica y racionalidad*. Colombia: Editorial Norma S.A.
- VELASCO GÓMEZ, A. (2000). Tradiciones Hermeneúticas. *Theorethikos*, 36.
- VÉLEZ DE LA CALLE, C.; ARELLANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos.
- VÉLEZ, P. I. (1984). “De la investigación universitaria en Colombia”. En: *Educación superior y desarrollo. Vol 1, Ener-marzo*, 48-54.

-
- VILLACAÑAS, J. L. y Oncinas, F. (1997). *Introducción en Hans Georg Gadamer y Reinhart Koselleck: Historia y hermenéutica*. Buenos Aires: Paidós.
 - VILLALBA, A. Y. (2002). *La universidad Latinoamericana ante la mundialización*. Distrito Federal, México: Unión de Universidades de América Latina, Udual.
 - VIRILIO, P. (1997). *El ciber mundo, la política de lo peor*. Madrid: Ediciones Cátedra S.A.
 - _____. (2003). *El arte del motor*. Buenos Aires: Manantial.
 - ZEMELMAN, H. (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. México: Anthropos.
 - ZULUAGA GARCÉS, O. L. (2001). *Experiencias en pedagogías universitarias*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Referencias electrónicas

- <http://www.uptc.edu.co/>
- <http://www.unicartagena.edu.co/doccieedu/index.htm>
- http://www.ucaldas.edu.co/index.php?option=com_content&view=category&id=131&Itemid=763
- <http://portal.uniquindio.edu.co/fac/educacion/>
- <http://www.uptc.edu.co/>
- <http://www.udenar.edu.co/cohorte/programa.aspx>
- <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-deposgrado/doctorado-en-ciencias-de-la-educacion-0>
- http://iep.univalle.edu.co/iep2007/index.php?option=com_content&task=view&id=888 &Itemid=373
- <http://die.udistrital.edu.co/>
- <http://www.pedagogica.edu.co/doctorado/>
- http://www.ustadistancia.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=165 &Itemid=131&showall=1

- <http://secretariageneral.udea.edu.co/doc/u005595.html>
- <http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/numero3/Vida%20de%20la%20facultad.htm>
- http://ayura.udea.edu.co/actualidad/Publicidad_Final_Final.pdf http://www.cinde.org.co/ceanj/wp/?page_id=64
- <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/cinde.html>
- http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/rec_dif/doctora.htm
- http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/sociales/doctorado/requisitos_grado
- <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulo-212396.html>
- <http://www.cna.gov.co/1741/channel.html>

El propósito central de este libro es caracterizar las tendencias de las prácticas de formación doctoral en educación en Colombia en los últimos diez años (2000-2010) mediante el estudio parcial de su producción documental, en respuesta a tres campos de problematización identificados a partir de la revisión de literatura sobre doctorados en Colombia: la construcción de una propuesta pedagógica propia del contexto y la región, la reflexión sobre la constitución del sujeto de la educación representado por el doctorando y la investigación enmarcada en lógicas instituidas e instituyentes.

Con base en lo anterior, la investigación desarrolló tres categorías centrales: el sujeto de la educación contemporánea, la formación avanzada y la investigación instituida e instituyente. Estas categorías se establecen en los ámbitos teórico, legal e institucional, cada una de las cuales transita por diversas miradas, a saber, autores (documentos teóricos), entes gubernamentales y legales (documentos legales) y experiencias de los programas (documentos institucionales) que los ofertan; de ahí que alrededor de ellas aparezcan múltiples trayectos, posturas y tensiones.



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

Avenida 10 de Mayo, La Umbria, carretera a Pance

PBX: (2)318 22 00 - (2)488 22 22

Fax: (2)488 22 31

Línea gratuita: 01 8000 0913303

A.A. 7154 y 25162

www.usbcali.edu.co

ISBN: 9789588785363



9 789588 785363

