

January 2012

## Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral

Carmen Amalia Camacho Sanabria  
*Universidad de La Salle, Bogotá*, [ccamacho@unisalle.edu.co](mailto:ccamacho@unisalle.edu.co)

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

---

### Citación recomendada

Camacho Sanabria, C. A. (2012). Educación y sociedad: una mirada desde la formación doctoral. *Revista de la Universidad de La Salle*, (58), 21-49.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Educación y sociedad:

una mirada desde  
la formación doctoral\*

Carmen Amalia Camacho Sanabria\*\*

## ■ Resumen

En la era de la posmodernidad, los cambios permanentes y las comunicaciones mediatas e inmediatas, la formación doctoral se ha convertido en tema de discusión, no solo por sus implicaciones en términos de desarrollo y producción del conocimiento, sino por la necesidad inminente de la sociedad actual de una formación que más allá de la profesionalización, contribuya a la generación de sociedades más equitativas y equilibradas. En este sentido, y a propósito de la oferta del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, este artículo presenta una discusión actual, sentida y propositiva de las posibilidades, implicaciones y necesidades de una oferta doctoral que apuesta por la interdisciplinariedad, el trabajo en red y la construcción de sociedades más justas, inclusivas, respetuosas de sí mismas y de las demás.

**Palabras clave:** educación, sociedad, formación doctoral, interdisciplinariedad.

---

\* Este artículo es una síntesis de la justificación y el marco teórico del documento para registro calificado del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, escrito con la participación de José Darío Herrera, Carlos Valerio Echavarría, Juan Manuel Torres, José María Siciliani, José Luis Mesa, Alba Lucy Guerrero, Jorge Martínez, Carmen Amalia Camacho, Pedro Nel Zapata, Fidel Cárdenas, Pilar Mestre y Diógenes Fajardo.

\*\* Licenciada en Español-Francés de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo; Doctora en Educación de la UNED, Madrid (España). Directora del Doctorado en Educación y Sociedad, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá (Colombia). Correo electrónico: ccamacho@unisalle.edu.co

## Introducción

La educación, como ámbito privilegiado para preservar la historia, los desarrollos y las proyecciones de la humanidad, se constituye en el escenario fundamental para la consolidación de mejores sociedades. En ese sentido, es necesario no perder de vista que siendo esta una construcción humana requiere ser pensada, transformada y cualificada permanentemente, por lo que se torna esencial, particularmente en el transcurrir del siglo XXI, pensar en una oferta doctoral que posibilite la formación de personas capaces de asumir el conocimiento como un mecanismo fundamental para alcanzar el desarrollo humano y social.

Como afirma Faure (1973): “No basta reunir al *Homo sapiens* y el *Homo faber*, es preciso además, que se sienta en armonía con los demás y consigo mismo: *Homo concors* [...]. Nuestro tiempo. Al que se ha llamado el del mundo finito, no puede ser otro que el del hombre total; es decir, todo hombre y todo el hombre” (p. 115). En términos de Delors (1996), aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos desde el conocimiento, lo que supone establecer que “el conocer” se constituye en un proceso fundamental, no solo para la educación, sino para la consolidación de sociedades capaces de autorregularse y superar sus problemáticas, lo cual exige a un hombre y una mujer capaces de ser racionales y razonables, solidarios, participativos y responsables, ya no solo consigo mismos, sino en relación con los otros y con el entorno en el que habitan.

En este sentido, la Universidad, como lugar privilegiado para la transformación y cualificación de las condiciones de vida, toma un lugar crucial no solo por el papel que cumple dentro de la vida institucional y social de un país, sino porque al estar en un contexto social centrado en la información y el conocimiento, y que, además, se caracteriza por el crecimiento de la brecha entre ricos y pobres, favorece procesos de inclusión social y desarrollo humano; desde esta perspectiva, el tema de una formación doctoral interdisciplinaria se hace indispensable.

## **Tendencias internacionales en la formación de doctores en educación**

El Seminario Tendencias en la Formación de Posgrados en América Latina y en el Mundo, realizado en Medellín (2010), identificó que la formación de nivel doctoral en el contexto contemporáneo responde en su dinámica a, por lo menos, cuatro aspectos que caracterizan las formas de producción de conocimiento y la educación, a saber: la internacionalización de la investigación y la educación, la interdisciplinariedad, la relación teoría-práctica e innovación, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación. Estos cuatro aspectos reflejan una tendencia que hace cada vez más débiles los límites entre la educación y la investigación. En efecto, la educación se basó, tradicionalmente, en la separación entre la enseñanza y la investigación, es decir, que la investigación aportaba los conocimientos que se difundían en la enseñanza. En el mundo contemporáneo, el proceso de formación de un sujeto se hace indisoluble de los procesos de producción de los conocimientos que se requieren de cara a la productividad económica, la resolución de problemáticas en todos los niveles y el avance de la comprensión de los diversos fenómenos de la realidad desde las diferentes disciplinas del saber. Por esta razón, necesariamente, el cambio en las dinámicas de la producción de conocimiento incide en la transformación de las dinámicas de la formación de alto nivel.

En un contexto de internacionalización creciente, esto es, de integración económica, política y cultural, la investigación y el conocimiento dejan de operar en una lógica de difusión centro-periferia, para operar bajo la metáfora de la red, con la consiguiente exterioridad del saber con respecto al sabiente (Lyotard, 1988). Es decir, el conocimiento ya no forma parte de una institución o sujeto específico, sino de una red de investigadores y centros de investigación, en donde no formar parte de esta implica que el conocimiento producido no tiene cómo circular, legitimarse y difundirse.

La internacionalización de la formación doctoral responde entonces a la necesidad de que las universidades y centros de formación y de investigación se articulen a esa red, lo que implica, según Didou y Gerard (2010), dos formas paralelas de internacionalización: hacia afuera y hacia adentro, que se dan alrededor de cinco ejes de cambio: la provisión transnacional de servicios educati-

vos, el desarrollo de *rankings*, la migración altamente calificada, los mecanismos desnacionalizados de acreditación de la calidad y el fortalecimiento de redes desterritorializadas. En este marco, la internacionalización hacia afuera tiene que ver con la articulación de las universidades nacionales con estructuras de formación, investigación y *ranking* de orden transnacional; mientras que la internacionalización hacia adentro tiene que ver con la adopción, por parte de los países, de empalmes entre programas y créditos académicos, aseguramiento de la calidad, atracción de estudiantes extranjeros y de académicos foráneos al posgrado, doble titulación y retorno de talentos. Además, la internacionalización de la formación doctoral implica el reconocimiento de formas de producción de conocimiento de orden transnacional, lo cual conlleva a la producción de datos comparables entre países y de estudios integrados a diversos contextos nacionales.

Por otro lado, la importancia cobrada por la producción de conocimiento de corte interdisciplinario, con la disolución de las fronteras disciplinares y la emergencia de nuevos campos para la investigación, implica el cambio en los perfiles de entrada y salida en la formación doctoral. En este sentido, se hace altamente deseable una formación mediada menos por una lógica centrada en la transmisión de saber del profesor al estudiante, para privilegiar la formación entre pares a través de prácticas cooperativas. Ello, por supuesto, implica dejar de pensar en perfiles puramente profesionales o disciplinares para el ingreso a la educación doctoral, para apuntar a la diversificación de los estudiantes, de modo que la pluralidad de rutas y experiencias de formación y profesionales puedan garantizar la producción de conocimiento de alto nivel. La formación doctoral implica, entonces, el desplazamiento de una formación centrada disciplinariamente hacia una formación que conecta temáticas desterritorializadas.

En cuanto a la relación teoría-práctica, esta impacta profundamente la formación doctoral, en cuanto le plantea la necesidad de una investigación realizada de cara a los contextos, lo que a su vez trae consigo el imperativo de que los estudios de nivel doctoral se basen en el trabajo y la práctica de los estudiantes. Asimismo, conduce a que las propuestas de formación doctoral se encuentren articuladas a políticas y estrategias de desarrollo, de manera que el conocimiento producido por la investigación se revierta en dos niveles. En primer

lugar, en el nivel del sujeto en formación, para quien el conocimiento debe ser significativo y debe permitirle comprender mejor su contexto de trabajo práctico, esto es, propiciar su capacidad reflexiva sobre el ámbito en el cual lleva a cabo sus decisiones como profesional y ciudadano; y en segundo lugar, en el nivel de las políticas públicas y la aplicación del conocimiento, para incidir en la transformación de condiciones sociales y producir las innovaciones que pueden jalonar soluciones.

Así, se convierte en una prioridad producir conocimiento de punta sobre la educación y sus múltiples dimensiones —entrelazadas con los fenómenos sociales contemporáneos y sus implicaciones— para la formación de los diferentes sujetos sociales. Las diversas instituciones, agencias y actores educativos requieren elementos teóricos y miradas reflexivas que permitan pensar en la transformación de las prácticas educativas vigentes, así como comprender con mayores elementos los diversos procesos socioculturales, políticos y económicos que enmarcan los procesos educativos contemporáneos.

Finalmente, la importancia que han tomado las tecnologías de la información y el conocimiento para la investigación impacta la formación doctoral en dos formas. Primero, lleva a plantear formas de creación de conocimiento más flexibles, no dependientes de la presencialidad, y más orientadas hacia la virtualidad; y, segundo, implica entender que las TIC no solo posibilitan los encuentros a distancia, sino, y de manera fundamental, formas de creación de conocimiento que se encuentran altamente influidas por la capacidad de establecer mediaciones de orden tecnológico entre los datos y la inteligencia que los analiza y los dota de significado. La formación de nivel doctoral, entonces, implica la conjugación de la virtualidad con el carácter colegiado de la producción de conocimiento, para lo cual es vital la incorporación de las tecnologías de la información y el conocimiento en los procesos investigativos, no tanto en el dominio de competencias básicas relacionado con el manejo y uso de sistemas de información, sino en la constitución de formas de organización, acción colectiva y de formación entre pares, apuntaladas en la idea de *red*, más que en la de *presencialidad*.

## **La relación educación-sociedad: aspecto fundamental en la construcción de procesos humanos**

La comprensión de la dinámica sociocultural contemporánea y de las relaciones existentes entre la sociedad y la educación se puede abordar a partir de la crítica que se realiza al proyecto cultural moderno. En este contexto, Henry Giroux (2003) afirma que la posmodernidad cuestiona hoy los referentes culturales, sociales y políticos sobre los cuales se sostienen las prácticas educativas de las sociedades. En este sentido, el autor afirma que la posmodernidad, como forma de crítica cultural, ha develado y puesto en crisis conceptos centrales de la modernidad, por ejemplo,

[...] las nociones metafísicas del sujeto, su apología de la ciencia, la tecnología y la racionalidad como las bases para equiparar cambio con progreso, su etnocéntrica igualación de la historia con los triunfos de la civilización europea y su perspectiva globalizadora de que los países occidentales industrializados constituyen un “centro legítimo único y una posición superior a partir de la cual establecer el control y determinar jerarquías” (Giroux, 2003, p. 69).

Giroux plantea, en este sentido, que la posmodernidad constituye la conciencia teórica de que “nos encontramos en un mundo que ya no está constreñido por las imágenes modernistas de progreso e historia” (2003, p. 70). Se trata, así, de un contexto cultural en el cual, “la producción de información electrónica altera radicalmente las nociones tradicionales de *tiempo*, *sociedad* e *historia*, en tanto simultáneamente oscurece la diferencia entre realidad e imagen” (2003, p.70). Y, en esta línea, argumenta, además, que la conciencia teórica posmoderna proporciona una serie de nociones y constructos conceptuales que permiten problematizar la matriz cultural moderna, posibilitando “volver a trazar y escribir cómo la experiencia individual y colectiva puede ser entendida, sentida y moldeada” (2003, p. 71).

En esta línea, Boaventura de Sousa Santos plantea que la modernidad se puede comprender como un proyecto cultural cuyo proceso de extinción puede ser considerado resultado de, por un lado, un proceso de superación, y, por el otro, de un proceso de obsolescencia. El autor refiere que el proceso de

superación tiene que ver con el hecho de que la modernidad “cumplió algunas de sus promesas y, además, las cumplió en exceso” (2004, p. 87), y que el proceso de obsolescencia tiene que ver con la incapacidad de la modernidad “para cumplir otras de sus promesas” (2004, p. 87). Según De Sousa Santos, tanto el exceso en el cumplimiento de algunas de las promesas, como el déficit en el cumplimiento de otras configura, cultural y políticamente, una situación de transición en las actuales sociedades. En este contexto, plantea que el proyecto cultural de la modernidad se asentó sobre dos pilares: la regulación y la emancipación. El primero se encuentra constituido por tres principios, a saber: el Estado, el mercado y la comunidad. El segundo, entre tanto, se encuentra compuesto por tres lógicas de racionalidad: la racionalidad estético-expresiva del arte y la literatura, la moral-práctica de la ética y del derecho y la cognitivo-instrumental de la ciencia y de la técnica.

Ahora bien, el autor plantea que la complejidad del proyecto moderno exigía, precisamente, una suerte de tensión entre el pilar de la regulación y el pilar de la emancipación, tensión que finalmente se resolvió en la cooptación del pilar de la emancipación por el pilar de la regulación. Así, De Sousa Santos (2004) afirma que las sociedades contemporáneas se pueden definir por haber cooptado las pretensiones emancipadoras del proyecto moderno en prácticas reguladoras, tendientes a hacer primar la integración económica y política a escala planetaria.

En esta perspectiva, se plantea que en el pilar de la regulación, el principio del mercado “adquirió una pujanza sin precedentes, de tal forma que traspasó lo económico y trató de colonizar tanto el principio del Estado como el principio de la comunidad, un proceso llevado al extremo por el credo neoliberal” (De Sousa, 2004, p. 101). La primacía del mercado se hizo extensiva del pilar de la regulación al pilar de la emancipación, y derivó en un predominio de la racionalidad técnico-instrumental, que ha implicado “el agravamiento de la injusticia social a través del crecimiento imparable y recíproco de la concentración de la riqueza y de la exclusión social, tanto a nivel nacional como a nivel mundial, la devastación ecológica y con ella la destrucción de la calidad e incluso conservación de la vida en el planeta” (2004, p. 105).

Se percibe así como un periodo de crisis social el momento histórico en el cual la matriz cultural moderna entra en contradicción consigo misma y se encuentra frente a una serie de problemas que son afrontados, disminuyendo el potencial emancipador de la modernidad para enfatizar aún más la regulación. De este modo, se optó por dar primacía al mercado para redefinir el conjunto de elementos que habían cobrado visibilidad y sentido en el marco del proyecto moderno, entre estos, el Estado, la ciencia, la democracia y la educación. De este modo, el Estado se debilitó para propiciar la integración económica global de los países y dejó de ser el actor primordial que definía las identidades y proyectaba el rumbo social. En este sentido, Ignacio Lewkowikz plantea que, mientras en la modernidad el Estado actuaba como “figura institucional, social, política que configuraba el pensamiento”, en la posmodernidad “el Estado ya no provee supuestos para la subjetividad y el pensamiento” (2004, p. 9).

La ciencia, por su parte, entró en una crisis de orden epistémico, y su legitimación —amparada en la idea de convertir en conocimiento los fundamentos últimos del mundo— se vio debilitada una vez cambiaron los paradigmas mecanicistas que dominaron hasta el siglo XIX. La nueva legitimidad de la ciencia se deriva, entonces, no de la construcción de una imagen secular del mundo, sino del impulso que presta a la economía y al desarrollo tecnológico. Así es como para Lyotard (1998), la ciencia ha perdido su credibilidad en cuanto esta se encuentra sustentada en un relato de emancipación y, en el nuevo contexto social, apuntala su legitimidad en la investigación y en la performatividad, es decir, en imperativos de aplicación del saber para la maximización de las innovaciones y de la competitividad.

Por otro lado, la democracia se ha enfocado en su vertiente puramente representativa y procedimental, dejando de lado la participación directa de los ciudadanos y ciudadanas. Asimismo, se asiste hoy a la emergencia de nuevos comunitarismos que, según Bauman, han capitalizado el esfuerzo de generaciones pasadas, disfrutando del bienestar alcanzado mientras rechazan “la proximidad de otros intereses y de otras formas de vida alterna” (Bauman, 2008, p. 49). La idea de *democracia*, como marco integrador de los sujetos y comunidades y como orden político legítimo, ha venido perdiendo vigencia en la medida en que se configura un contexto político caracterizado por una

paradoja: “[...] si por un lado hoy parecen, más que nunca, reunidas las condiciones técnicas para cumplir las promesas de la modernidad occidental, como la promesa de libertad, de la igualdad, de la solidaridad y de la paz, por otro lado, es cada vez más evidente que tales promesas no estuvieron nunca tan lejos de ser cumplidas como hoy” (De Sousa, 2004, p. 25).

Respecto a la educación, esta ha pasado a significar un servicio más que se ofrece en el mercado, enfatizando en la transmisión de saberes y en la especialización de los recursos humanos de cara a hacerlos competitivos en un contexto en el cual el conocimiento constituye el insumo más importante de los procesos productivos. La educación, de este modo, se encarga de trazar rutas diferenciadas para los sujetos y grupos sociales que, de acuerdo con su capacidad económica, son distribuidos socialmente. La educación cumple así una labor distributiva de conocimientos, competencias y saberes, pero que no se realiza desde un punto de vista de redistribución que apunta a la equidad, sino de acumulación de capital cultural, social y simbólico por parte de grupos de poder.

Ahora bien, puede decirse que en el contexto social, cultural y político contemporáneo, la educación oscila entre agruparse alrededor de los procesos de regulación y de optimización del sistema económico y productivo, o alrededor de la ampliación de las libertades para la sociedad en su conjunto, entendiendo que esas libertades no tienen que ver simplemente con su inclusión en las prácticas productivas dominantes, sino con la posibilidad de construir proyectos de vida alternativos, es decir, proyectos de vida constitutivos de la emergencia de nuevas identidades y nuevos saberes sociales, por ejemplo, las culturas infantiles y juveniles o los movimientos sociales. La matriz cultural moderna mantuvo siempre la educación como una instancia social decisiva para integrar a los sujetos, tanto en el ámbito económico —promoviendo la movilidad social—, como en el colectivo —promoviendo formas de convivencia y de construcción del lazo social—, sin embargo, al bascular este marco cultural, la educación entró en un periodo de deslegitimación por varias razones.

La legitimidad de la ciudadanía como promesa y primordial mensaje educativo dependía de un correlato de inclusión en las nuevas formas de vida urbana y productiva; sin embargo, se hizo cada vez más evidente que la educación no

constituía un factor de movilidad de integración de los ciudadanos en ese marco, sino que profundizaba las inequidades, al desconocer cuestiones relativas a la pobreza y a las desigualdades presentes en los diferentes contextos. En este sentido, Bazdrech señala que “en aquellas ciudades donde los índices de escolaridad son más altos, la tasa de desocupación es mayor. Ya sea por la pérdida de valor de los certificados (se necesitan más grados para una remuneración satisfactoria), ya sea por la disminución en la brecha de salarios de la población que está educada y la que no” (Bazdrech, s. f., p. 73). Además, según Dubet (2004), los títulos académicos perdieron valor, primero, porque al universalizarse la educación, estos disminuyeron el carácter diferencial que establecían entre los sujetos que habían accedido a esta y los que no, y, segundo, porque las sociedades se hacen cada vez más dependientes de procesos hiperespecializados que requieren de conocimientos que la educación solo puede brindar a unos pocos que tienen las posibilidades económicas y culturales para acceder a estos. Así, el mensaje civilizador de la educación ha venido perdiendo vigencia frente a la dificultad para generar articulaciones de los sujetos al mundo del trabajo y para favorecer la redistribución de los recursos sociales, simbólicos, culturales y económicos del conjunto de la sociedad.

Además, en el nuevo contexto sociocultural, aparecen en escena los medios de comunicación y las tecnologías de la información y el conocimiento, que constituyen una nueva matriz de socialización y de producción de identidades alternativas al mundo de las instituciones educativas. Puede decirse, en este sentido, que un rasgo característico de las sociedades posindustriales es la contraposición fuerte que se da entre estas dos matrices de subjetivación. Por un lado, el mensaje civilizador de la escuela se percibe caduco frente a las nuevas formas de percepción, de construcción de la temporalidad y de las estéticas ligadas a los medios de comunicación y las TIC. Por otro lado, los medios de comunicación promueven formas de socialización ligadas al consumo masivo y a la segmentación social por la filiación de los niños, niñas y jóvenes a estilos de vida que marcan profundas diferencias entre sí. Al respecto, Dubet afirma:

La legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades donde la cultura de masas, se la juzgue como se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hace cincuenta años, para los niños de las clases

populares, la cultura escolar era la única que permitía ampliar su horizonte para liberarlos de las rutinas y los encierros de su clase social, de su aldea y de su ciudad. Hoy en día, estos niños escapan directamente de los límites de su propio mundo social gracias a los medios masivos de comunicación. Por supuesto que siempre se podrá condenar la vulgaridad y las tonterías de los medios, pero esto no impide reconocer que ofrecen una verdadera alternativa cultural a la escuela en la medida en que también ofrecen un modo de entrada en un mundo ampliado. La escuela se encuentra entonces en competencia con culturas cuyas capacidades de seducción sobre los niños y adolescentes no son despreciables y desde hace treinta años los docentes se preguntan cómo domesticar esta cultura que se basa en la rapidez, el *zapping* y la seducción, principios que contradicen el rigor de los ejercicios escolares (Dubet, 2004, p. 5).

Todos estos elementos confluyen, finalmente, en torno a la pérdida de protagonismo y la deslegitimación que sufre el Estado-nación como instancia de representación social. La sociedad parece estar representada, en la actualidad, por la inclusión de los ciudadanos en las dinámicas de consumo-producción, lo que al mismo tiempo trae consigo una exclusión de todos aquellos sujetos y grupos culturales que no logran articularse a dichas dinámicas, al cambio constante y a la inestabilidad. Al respecto, Juan Carlos Tedesco afirma:

La sociedad del conocimiento puede ser mucho más inequitativa que la sociedad industrial capitalista tradicional. La potencialidad de exclusión que tiene la sociedad del conocimiento es enorme y lo hemos visto en las últimas décadas. Nunca ha habido tanta desigualdad como actualmente y aparece un fenómeno nuevo que es el de la exclusión, que es distinto al de la explotación. En el capitalismo industrial había explotación, había explotadores y explotados, había dominantes y dominados, había relaciones de explotación y de dependencia. Pero la explotación y la dependencia son un vínculo, los dos son necesarios: el explotador y el explotado, el dominante y el dominado son necesarios para que el sistema funcione. En este nuevo capitalismo, en cambio, lo nuevo es que puede aparecer la posibilidad de la exclusión, de la ruptura del vínculo. Y el excluido se define porque no es necesario desde el punto de vista del funcionamiento de este sistema. Para incluir al excluido hay que querer hacerlo. No va a ser un producto natural del orden social como lo era en el capitalismo industrial tradicional. Entonces necesitamos, por eso, intro-

ducir esa idea de justicia como un objetivo, como algo que debe ser socialmente discutido y, eventualmente, compartido (Tedesco, 2005, p. 3).

El debilitamiento del Estado-nación conlleva entonces dos tipos de propuestas educativas que funcionan de manera paralela sin articularse. Por un lado, se encuentra el sistema público de educación, que se encarga de aquellos grupos poblacionales que no tienen acceso a una educación de calidad y que brinda un conjunto de elementos básicos para su integración. De otro lado, se encuentra la oferta privada de educación, que posibilita el acceso de los sujetos a conocimientos de punta y a redes sociales que los integran en las prácticas sociales dominantes. De este modo, en el contexto posmoderno, se radicaliza la falta de sentido del modelo de igualdad de oportunidades y de meritocracia, toda vez que “las diferencias de resultados escolares entre categorías sociales permanecen tan fuertes como lo eran en épocas en las cuales el acceso no era universal o era socialmente desigual. Este fenómeno genera un estado de decepción, que puede provocar tentaciones reaccionarias de volver atrás en estrategias democráticas” (Tedesco, 2005, p. 6).

En este contexto, la educación no se postula tanto como un proceso que asegura a los sujetos y comunidades mejores niveles de vida, sino como un recurso que permite conservar a quienes la reciben el modo de vida que ya poseen. Se requiere, entonces, cada vez más educación, no para avanzar hacia nuevas posiciones sociales, sino para conservar la propia posición social. La educación, casi cooptada en esta connotación, ha perdido buena parte del mensaje emancipador que la caracterizó en la modernidad cultural. Esto tiene variadas consecuencias, entre las cuales se pueden enunciar las siguientes: a) la dificultad para pensar en cuáles ciudadanía estarían asociadas con la educación y de qué manera la educación tiene un compromiso con la formación de ciudadanía; b) la tensión que se presenta entre la educación como práctica social y la educación como curso institucional, esto es, entre la educación como práctica comunicativa amplia en la cultura y las prácticas pedagógicas propiamente institucionales; y c) la brecha que se presenta entre las ofertas educativas de alta calidad y las ofertas de formación de baja calidad, dada su regulación por la dinámica del mercado educativo y las implicaciones que ello tiene para la integración social de los sujetos y grupos sociales.

## Ciudadanía y educación

En la actualidad, no es tan claro en qué sentido la educación puede contribuir a la formación de ciudadanía. Esto es así en la medida en que, por un lado, la idea de *ciudadanía* se ha asimilado a la idea del *consumidor* integrado a los procesos productivos y que participa en los mecanismos formales de representatividad política. Como plantea Pablo Gentili, “se reconceptualiza la noción de *ciudadanía* mediante una revalorización de la acción del individuo en cuanto propietario que elige, opta, compete para acceder (comprar) un conjunto de propiedades-mercancías de diversa índole, siendo la educación una de ellas. El modelo de hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor” (Gentili, 1997, p. 60). En este caso, la “formación” de la ciudadanía no dependería prioritariamente de la educación, sino del lugar de los sujetos en la cultura, esto es, del hecho de que ya se encuentren incluidos en los procesos de comunicación y de reproducción cultural articulados a la dinámica del sistema productivo.

Por otro lado, aun asumiendo que la educación juega un papel importante en la formación de ciudadanía, no es claro si esa ciudadanía se debe basar en formas de integración comunitaria o si debe orientarse según posturas más republicanas, que plantean la necesidad de una base de valores comunes para hablar de ciudadanía. La cuestión es compleja, por cuanto los sistemas educativos nacionales se configuraron como dispositivos de formación de ciudadanía, de modo que el Estado asumió esta función en una clara perspectiva republicana, desligando a los sujetos de la idiosincrasia de la comunidad y de la familia. Sin embargo, como lo plantea Bolívar, “este proyecto republicano de educación de la ciudadanía se encuentra hoy claramente debilitado” (2003, p. 5). En especial, porque dicho proyecto se asentó sobre la igualdad y la voluntad de uniformización de todos, dentro del marco nacional, en un espacio institucional que permitiera también el respeto de las diferencias individuales (Barrère y Martucelli, 1998).

La “paradoja actual de la escuela laica” es precisamente que una institución que pretendía la construcción de una identidad común se ve obligada crecientemente a reconocer las identidades diferenciadas religiosas, culturales o étnicas”. De este modo,

[...] una escuela que surgió como integración (cuando no “asimilación”) de las diversas identidades, reivindica hoy conservar dichas adhesiones e identidades culturales en su propio proyecto institucional. Con la segunda modernidad “las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político” (Barrère y Martucelli, 1998).

En este contexto, si bien se afirma un poco retóricamente que la educación aún debe formar para la ciudadanía, no es tan evidente el significado mismo de *ciudadanía* y el horizonte de esa formación. En relación con esto, Bolívar plantea lo siguiente: “El sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tipo Durkheim, está ya fuera de nuestro horizonte. Pero sería una salida por la puerta falsa, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo posmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de ‘ciudadanía diferenciada’” (Bolívar, 2003, p. 5).

La concepción de la educación como un servicio más que se ofrece en el ámbito del mercado postula, por su parte, una forma de ciudadanía fruto de un cambio de concepción de lo social:

[...] la autonomía individual y local sustituye al ciudadano y sociedad común [...]. El ciudadano queda redefinido como individuo que se realiza a sí mismo mediante actos de elección, siendo libre y autónomo en la medida en que puede dar un sentido a su vida a través de sus elecciones [...]. Desde esta argumentación, los derechos de los clientes (*customer rights*) son prioritarios al interés general o, mejor, se cree (ideológicamente) que el mercado y la libre competencia asegura la identidad entre el interés general y los intereses particulares. Lo que hasta ahora había sido el control democrático de la educación por la participación de los agentes se traslada a la elección de clientes, cuando esta es dependiente de la posición socioeconómica (lugar de residencia y “capital cultural” de partida) (Bolívar, 2003, p. 3).

Por otro lado, la promulgación de dispositivos y prácticas educativas contextualizadas fuertemente en la cultura local, en resistencia a formas hegemónicas de

ciudadanía, deja por fuera, precisamente, la cuestión de una formación universal, más allá de la cultura propia. En este sentido, se presenta una reivindicación identitaria que se contrapone a la idea de una *educación de la ciudadanía*, lo cual, según Bolívar, lleva a pensar en “cuál deberá ser el papel de la escuela y la cultura en la conformación de una ciudadanía o —en otros términos— cuál deberá ser la *paideia* que constituya a individuos diferentes en ciudadanos, en una escuela común donde las identidades no son comunes” (2003, p. 17). La cuestión de la ciudadanía constituye, entonces, uno de los problemas fundamentales al pensar la educación en los contextos contemporáneos, toda vez que

[...] la educación no busca solo la acumulación de conocimientos o ser competentes para el trabajo, sino que se busca que los individuos aprendan a ser y aprendan a decidir, como lo establece la Unesco desde 1996. Es decir, la conformación de ciudadanías democráticas. Con lo cual debemos entender, “la formación de una ciudadanía creativa, capaz de transformar la información en conocimientos, que desde la diferencia afirme el respeto y la valoración del ‘prójimo’, para proyectar juntos un futuro común de convivencia, activa y participativa, en la vida democrática, como lugar privilegiado para consensuar objetivos que compaginen los legítimos intereses individuales con los colectivos” (Rodríguez, 2006, p. 13).

Como afirma Juan Carlos Tedesco, “estamos ante el desafío de construir una sociedad que enfrente la desigualdad y respete la diversidad” (2005, p. 5), y, por ello, se requieren formas de adhesión y de vinculación que sean reflexivas y no simplemente dadas, como sucede en las sociedades tradicionales, o de muy baja solidaridad orgánica, como ocurre en el nuevo capitalismo. La educación aquí es vital para construir identidades y promover el “pensamiento ampliado”, que permite “distanciarse de uno mismo para ponerse en el lugar del otro, no solo para conocerlo o entenderlo mejor, sino para conocerse uno mismo más profundamente” (Tedesco, 2005, p. 5).

### **Educación: entre las prácticas sociales y las prácticas institucionales**

Mientras que en el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX la educación se constituyó, primordialmente, a través del aparataje institucional de la escuela y la Universidad, en la última parte del siglo XX y en los comienzos del XXI, se

asiste a la desinstitucionalización de los procesos pedagógicos, lo que significa, como lo ha planteado Bernstein (1996), una pedagogización completa de la sociedad y, por tanto, una proximidad cada vez más patente entre el campo de la educación y el campo de la comunicación.

De este modo, aparece la idea de que la sociedad es en sí misma educadora, y no solo las instituciones educativas. Es decir, que la socialización de los sujetos y la reproducción o transformación de las prácticas socioculturales se juega más en el ámbito de las prácticas sociales que caracterizan las posiciones sociales de inclusión y exclusión que en las prácticas pedagógicas realizadas en las instancias educativas. Esto tiene una particular importancia para pensar el sentido y la finalidad de la educación, pues hoy parece poco viable delegar la educación de los niños y niñas a las escuelas, sin un compromiso educativo de la ciudad, los medios de comunicación, la familia, la publicidad y otras instancias sociales. En este contexto, el mensaje educativo de la sociedad es distinto al mensaje educativo de las instituciones educativas, que aún permanecen replegadas en un mensaje modernizador y una añoranza del pasado.

Las prácticas educativas propiamente pedagógicas, es decir, orientadas por finalidades de formación y aprendizaje de los sujetos, se oponen cada vez más a las prácticas educativas que podrían entenderse como no pedagógicas, por ejemplo, aquellas que tienen lugar en el espacio de los medios de comunicación y las tecnologías de la información y el conocimiento.

Así, surge una tensión entre pedagogizar los medios de comunicación y las TIC e incorporar los medios de comunicación en las prácticas pedagógicas, como un punto focal de comunicación entre la generación de maestros y maestras y los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, allí, el conflicto es evidente: no se trata solo de un cambio hacia nuevas formas de transmisión de información, de información escolar, sino de nuevas formas de subjetivación, de nuevos códigos y estéticas que las instituciones educativas, construidas sobre la lógica de la escritura y la racionalidad del discurso, buscan conjurar. En últimas, de lo que se trata no es de una mediación didáctica, sino del reconocimiento de las nuevas subjetividades que emergen de la fuerte interacción que las personas llevan a cabo con los medios masivos de comunicación y las TIC. Como lo plantea Jurado:

[...] la educación se halla “descentrada” de sus viejos escenarios como la escuela, y sus prácticas, sujetos y narrativas han mutado y traspasado sus muros para extender su función formativa y socializadora a otros ambientes como la ciudad y las redes informáticas, a sujetos que no son necesariamente infantes sino también adultos, y mediando otras narrativas y saberes que escapan a la racionalidad ilustrada centrada en el discurso racionalista del maestro y en el libro, vehículo cultural por excelencia desde la Ilustración. De allí que la pedagogía haya dejado de ser tarea exclusiva de un Estado docente y no se restrinja a funciones adaptativas/disciplinarias, lo cual lleva a interrogarse por su estatuto social (Jurado, 2003, p. 6).

En este contexto, es clave pensar en la educación en las claves de la comunicación. Es decir, que la educación no se da simplemente en el intervalo de las prácticas institucionales, la mayoría de las veces refractarias al contexto, sino en esa interfaz entre la sociedad y la institucionalidad, entre las prácticas socio-culturales de los contextos y los espacios institucionales que logran articularse con esas prácticas. En este sentido, la comunicación, no entendida de manera simple bajo el modelo de emisión y recepción de mensajes, sino como campo cultural, o en palabras de Huergo:

[...] como proceso/estancia donde cada grupo organiza su identidad en el interjuego entre hibridación y permanencia; como proceso/estancia simbólica de producción y reproducción de la sociedad, donde se imbrica en lo estructural y de manera compleja lo social y lo cultural; como proceso/estancia de conformación del consumo, la hegemonía y la legitimidad, o la configuración del poder y la política, como proceso/estancia de dramatización eufemizada de los conflictos (Huergo, 2000, p. 29).

En la actualidad, cualquier reflexión en educación pasa por comprender el entrecruzamiento existente entre esta y la comunicación, lo que significa ir más allá de los reduccionismos que postulan la necesidad de utilizar los medios de comunicación para el ejercicio de la enseñanza, o que plantean la necesidad de hacer de los medios de comunicación un transmisor de contenidos pedagógicos. El campo de la comunicación-educación precisamente implica ir más allá de las miradas puramente pedagógicas sobre la comunicación, o las miradas puramente mediáticas sobre la educación, para encontrar la comunicación-

educación en la cultura, como “un territorio común, tejido por un estar en ese lugar con otros, configurados por memorias, luchas, por proyectos, un encuentro y reconstrucción permanente de sentidos, de núcleos arquetípicos, de utopías, transidos por un magma que llamamos cultura” (Huergo, 2000, p. 29).

### **La calidad de la educación**

La calidad de la educación viene siendo objeto de reflexión desde que se ha postulado que no basta simplemente con posibilitar el pleno acceso de los sujetos a la educación para favorecer los procesos de integración social:

[...] el concepto de calidad ha pasado a estar en el primer plano de la agenda educativa y a cobrar una mayor atención por parte de los actores políticos, sociales y económicos. En ese sentido, se puede afirmar que de la misma manera que la utopía de la universalización de la escuela primaria de fines del siglo XIX fue la base sobre la que se construyeron los sistemas educativos de la región a lo largo del siglo XX, sobre el final de este parecen estar dadas las condiciones para el surgimiento de una nueva utopía, la de brindar una educación de calidad en condiciones de equidad, utopía que podría constituirse en la idea fuerza aglutinadora de los consensos sociales y políticos indispensables para el desarrollo de nuestros sistemas educativos en el próximo siglo (Toranzos, 1996, p. 1).

En el marco de las relaciones educación-sociedad el debate sobre la calidad educativa puede comprenderse a partir de la pregunta por la pertinencia de la educación, por los procesos que efectivamente posibilitan los aprendizajes esperados, y por la eficiencia de las instituciones para cumplir con las metas educativas trazadas y dar respuesta a las demandas sociales que se le hacen a la educación. A partir de esta pregunta, se definen tanto los aprendizajes que se espera que los sujetos construyan, como las formas y procesos que deben orientar la construcción de esos aprendizajes.

En relación con los aprendizajes que se espera que los sujetos construyan en su derrotero educativo, se ha señalado, desde la Conferencia de Jomtien (Unesco, 1990), que estos deben caracterizarse por ser pertinentes y relevantes para ampliar sus capacidades y posibilidades. La educación de calidad,

por esta vía, se traduce en desarrollo personal y social, en la medida en que se hace pertinente para que las comunidades y sujetos construyan los proyectos de vida que consideran legítimos para sí mismos. Desde esta perspectiva, la calidad de la educación se plantea en dirección a asegurar que las prácticas educativas propicien, para las personas, la apropiación de un conjunto de aprendizajes y competencias que garanticen su pleno desenvolvimiento en la vida social. Pero, al mismo tiempo, la calidad educativa pasa por la construcción de conocimientos y aprendizajes que sean pertinentes para que los estudiantes comprendan sus realidades, las cuales coexisten con su proceso educativo. Es decir, no solo es de calidad aquella educación que propicia, al final de su curso, la adquisición de ciertos aprendizajes, sino aquella que, además, favorece la construcción de esos aprendizajes de cara a la transformación de la realidad por parte de quienes participan en el proceso educativo. En este sentido, se plantea que esta mirada de la calidad está referida a

[...] qué es lo que se aprende en el sistema y a su “relevancia” en términos individuales y sociales. En este sentido una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona —intelectual, afectiva, moral y físicamente—, y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad —el político, el económico, el social—. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los fines atribuidos a la acción educativa y su concreción en los diseños y contenidos curriculares (Unesco, 1990).

En cuanto a la calidad de los procesos educativos, se hace referencia con ello a los diferentes medios e insumos con los cuales se debe contar en un proceso educativo para asegurar que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. En esta perspectiva, se plantea que la educación de calidad es aquella que “ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc. Esta dimensión del concepto pone en primer plano el análisis de los medios empleados en la acción educativa” (Unesco, 1990).

En este contexto, un factor crucial de calidad de la educación tiene que ver con la cualificación de la profesión docente y con la transformación de las prácticas pedagógicas. La formación del profesorado constituye, de esta manera, una cuestión que atañe a las relaciones educación-sociedad en cuanto a que la labor pedagógica no es simplemente un trabajo instrumental de enseñanza, sino una práctica de mediación cultural entre las nuevas generaciones y el legado social, cultural y político de una sociedad.

La calidad de la educación también atañe a la eficiencia de las instituciones educativas para alcanzar las metas que se han trazado y para dar respuesta a las demandas sociales de los contextos:

[...] en este sentido la calidad es entendida como “eficacia”: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender —aquello que está establecido en los planes y programas curriculares— al cabo de determinados ciclos o niveles. En esta perspectiva el énfasis está puesto en que, además de asistir, los niños y adolescentes aprendan en su paso por el sistema. Esta dimensión del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa (Unesco, 1990).

Estos tres aspectos de la calidad de la educación —los aprendizajes, los procesos y la eficiencia de las instituciones— configuran un plexo de problemas que invocan, precisamente, la necesidad de repensar la educación como una práctica profundamente contextual, cuya calidad depende del establecimiento de puentes entre las prácticas educativas y las prácticas sociales. La calidad de la educación, en este sentido, implica un proceso de apertura de las instituciones educativas a un diálogo con la realidad social que las circunda y contiene, en dirección a pensar cuáles son los aprendizajes que se buscan potenciar en las nuevas generaciones, para así enfrentar los retos que les depara el futuro a las sociedades.

### **La formación de doctores en educación en América Latina y Colombia**

En América Latina, y especialmente en Colombia, la oferta doctoral en educación es un fenómeno relativamente reciente, orientado, primordialmente, al fortalecimiento de capacidades de investigación dirigidas a identificar y solucio-

nar problemáticas educativas, al incremento del conocimiento científico sobre la educación y al diseño de propuestas educativas que sean pertinentes para los contextos en que surgen y se desarrollan.

Además de los anteriores propósitos, y aunque en menor medida, la oferta de doctorados en educación de la región también tiene finalidades y objetivos relacionados con la internacionalización de las universidades y el fortalecimiento de sus tareas de docencia y extensión, la formación e integración de profesionales desde una mirada latinoamericana que incida en la construcción de políticas públicas, la producción de conocimiento de corte interdisciplinario y la articulación del campo de la educación con otros campos de conocimientos y de práctica. Asimismo, la cualificación del profesorado para participar en la construcción de políticas públicas y la difusión y posicionamiento de enfoques o teorías educativas específicas.

En Colombia se ofrecen cuatro programas de formación doctoral en educación: el Doctorado en Educación, ofertado de manera conjunta por la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011); el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia (Rudecolombia) (2011), que reúne a la Universidad del Atlántico, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, la Universidad de Caldas, la Universidad de Cartagena, la Universidad del Cauca, la Universidad del Tolima y la Universidad Tecnológica de Pereira; el Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (2011); y el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás (2011) (única Universidad privada en ofrecer un doctorado en educación) en la modalidad de educación abierta y a distancia.

Ahora bien, aunque existe una diversidad de propuestas curriculares dado el amplio número de doctorados en educación que se ofertan en la región, se pueden reconocer cuatro tipos de currículos sobre los que se construyen los programas ofertados. Un primer tipo de currículo se estructura alrededor de asignaturas, áreas o cursos, algunos de carácter obligatorio, que perfilan las particularidades de la propuesta de formación, y otros de carácter optativo, de acuerdo con la línea de investigación que escoge el estudiante. Por ejemplo,

este tipo de currículo se encuentra en la Universidad de Cartago de Panamá (2011), que presenta la siguiente estructura de materias, complementada con materias correspondientes a la especialización por la cual opte el doctorando. Un segundo tipo de currículo se estructura alrededor de ciclos de formación, usualmente tres: un ciclo común o de formación básica, un ciclo específico y un ciclo centrado en el trabajo y la sustentación de la tesis doctoral; un ejemplo de este tipo de currículo se encuentra en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Litoral de Argentina (2011). Un tercer tipo de currículo se articula alrededor de ejes, campos o componentes de formación, un ejemplo de este tipo de currículo es el del Doctorado Interinstitucional de Educación que se realiza en México en la Universidad Iberoamericana (2011). Finalmente, se encuentra el cuarto tipo de currículo, organizado en torno a seminarios que se articulan alrededor del trabajo de investigación del doctorando, como se puede apreciar en la propuesta curricular del Doctorado en Educación de la Universidad Tres de Febrero.

Cada una de estas ofertas de doctorado en educación presenta énfasis distintos, tanto en sus objetivos como en sus estructuras curriculares y sus líneas de investigación. El Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está orientado fundamentalmente hacia el fortalecimiento de la cobertura y la calidad en educación a través de la formación en investigación. Esta se traduciría en el avance del conocimiento científico sobre la educación, y en la consolidación de campos, redes y grupos de investigación, y en la construcción de propuestas educativas. Por su parte, el Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolumbia se orienta a la formación de investigadores que produzcan conocimiento sobre la cultura y las prácticas educativas en el contexto latinoamericano, razón por la cual, tiene un fuerte énfasis en historia de la educación. El Doctorado de la Universidad de Antioquia, por su parte, busca producir conocimiento sobre las teorías pedagógicas y didácticas que se requieren en el país para dar solución a las problemáticas educativas en contextos regionales, nacionales e internacionales. Por último, el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás apunta a la formación integral de los sujetos en el ámbito de la educación superior, a través de la construcción de capacidades de investigación y análisis que posibiliten la transformación de las problemáticas educativas.

Ahora bien, en relación con los campos de formación que estructuran estas cuatro propuestas curriculares, se encuentra que el Doctorado en Educación de la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia presentan una tendencia hacia tres ejes curriculares: un eje de investigación, en el cual se desarrollan las propuestas de los estudiantes al tiempo que se apropian herramientas metodológicas; un eje de formación básica en pedagogía; y un eje de profundización que en el primer caso tiene que ver con un énfasis, y en el segundo se trabaja con un campo afín. En cuanto a la Universidad de Antioquia, los campos de formación son tres: un campo de teoría, un campo de investigación y un campo complementario. Por otro lado, el Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás comparte con las anteriores propuestas el eje de investigación, pero define otros fundamentos en su abordaje curricular: un eje humanista social, desde el cual aborda los conceptos de *persona* y de *desarrollo humano*; un eje de acción educativa; y un eje de fundamentación epistemológica de la educación.

### **El Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle**

El Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle plantea, precisamente, la necesidad de producir conocimiento sobre la educación que supere su mirada reduccionista e invite a la reflexión sobre el mundo escolar. Así, se puede afirmar que la producción de conocimiento sobre la educación —entendida, si se quiere, como *paideia*— es decir, la educación en su sentido ético, social y político, y no solo a partir de sus variantes o prácticas institucionales, implica convocar diferentes campos de conocimiento. Esto es, poner en diálogo la educación con la filosofía, con la ciencia política, con las ciencias sociales, con las ciencias del lenguaje, con el fin de lograr que la producción de conocimiento convoque a la reflexión sobre la finalidad y el sentido mismo de la educación en las complejas sociedades contemporáneas.

Significa, también, reconocer que el carácter práctico de la educación debe leerse menos en términos instrumentales y más desde la filosofía práctica, que no desliga las finalidades de la acción correspondiente para alcanzarlas. En efecto, la propuesta global del doctorado enfatiza el sentido sociopolítico

de la educación, razón por la cual, sus cuatro líneas de investigación abordan la educación más allá de la pedagogía y del mundo escolar, para indagar por la estrecha relación de la educación con los procesos sociales y políticos de la nación y el continente. De este modo, en cada línea, los distintos temas de estudio son asumidos desde una mirada política de lo educativo, es decir, pensando la educación como instancia de construcción de justicia social, inclusión y transformación; en coherencia con esta postura, el estilo de investigación de este Doctorado centra su atención en el desarrollo de proyectos en contextos específicos de aplicación. De acuerdo con las tendencias internacionales, el perfil proyectado promueve un tipo de doctor competente en campos como las políticas públicas, las organizaciones y movimientos sociales, la asesoría y consultoría internacional y, por supuesto, la academia.

Desde esta perspectiva, la investigación y formación articulada al programa de Doctorado en Educación y Sociedad constituye una oportunidad para que la Universidad de La Salle, en concordancia con su misión institucional, genere “conocimiento que aporte a la transformación social y productiva del país”, participando, de este modo, “en la construcción de una sociedad justa y en paz mediante la formación de profesionales que por su conocimiento, sus valores, su capacidad de trabajo colegiado, su sensibilidad social y su sentido de pertenencia al país inmerso en el mundo globalizado, contribuyan a la búsqueda de la equidad, la defensa de la vida, la construcción de la nacionalidad y el compromiso con el desarrollo humano integral y sustentable” (Universidad de La Salle, 2007, p. 9).

En consecuencia, se convierte en una prioridad la producción de conocimiento de punta sobre la educación y sus múltiples dimensiones, que permita a las diversas instituciones, agencias y actores educativos, contar con elementos teóricos y miradas reflexivas conducentes a pensar en la transformación de las prácticas educativas vigentes, así como a la comprensión de las diversas dinámicas socioculturales, políticas y económicas que enmarcan los procesos educativos contemporáneos.

Dadas las características propias de un programa de doctorado y del tipo de producción académica que se espera de este, se entiende que los principios

pedagógicos del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle se encuentran fundamentalmente orientados a posibilitar que sus principales actores (docentes y estudiantes doctorandos) desplieguen sus potencialidades a través de una relación pedagógica fundada en el ejercicio responsable de la autonomía, la generación significativa de conocimiento y el compromiso decisivo con la transformación de la realidad. En este mismo sentido, los principios pedagógicos del Doctorado reafirman las bases de la formación lasallista: la relación pedagógica como mediación fundamental, la reflexión crítica y constructiva como ejercicio de pensamiento, la ética y los valores como propuesta de sentido y el diálogo con las pedagogías contemporáneas centradas en la construcción de sujeto.

Con lo expuesto, esperamos que al finalizar su formación doctoral, nuestro egresado demuestre competencias propias de un investigador crítico y reflexivo de la educación, comprometido con una producción de conocimiento de alto nivel que impacte y transforme la realidad educativa y aporte al desarrollo humano integral y sostenible del país; que contribuya a la comprensión de los cambios sociales, culturales y políticos que afectan la manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje; que ayude a reconocer las estrategias de aprendizaje exigidas por los nuevos contextos educativos; y que contribuya a que la práctica pedagógica se actualice en función de reconocer los cambios y las dinámicas sociales, culturales, políticas y económicas de Colombia y América Latina.

## **Bibliografía**

- Barrère, A. y Martucelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, 39 (4), 651-671.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bazdrech, M. (s. f.). Educación y pobreza. Una relación conflictiva. *Clasco*. Recuperado el 29 de marzo de 2011, de <http://bibliotecavirtual.clasco.org.ar/libros/pobreza/parada.pdf>.
- Bernstein, B. (1996). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

- Bolívar, A. (2003). *Escuela pública y la educación de la ciudadanía. Retos actuales*. Ponencia presentada en las II Jornadas de Educación: "Interculturalidad", Córdoba, Argentina.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Didou, S. y Gérard, E. (2010). *El Sistema Nacional de Investigadores, veinticinco años después: la comunidad científica entre distinción e internacionalización*. México: ANUIES.
- Doctorado Interinstitucional en Educación. (2007). Propuesta de Doctorado. *Universidad del Valle*. Recuperado el 29 de mayo de 2011, de [http://iep.univalle.edu.co/iep2007/archivos/DOCOTORADO/Documento\\_Marco\\_Doctorado\\_Interinstitucional\\_Educacion.pdf](http://iep.univalle.edu.co/iep2007/archivos/DOCOTORADO/Documento_Marco_Doctorado_Interinstitucional_Educacion.pdf).
- Dubet, F. (2004). *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?*. Universidad Nacional de San Martín. Recuperado el 29 de marzo de 2011, en [http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy\\_oneoliberalismo.pdf](http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy_oneoliberalismo.pdf).
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago*, 29, 56-65.
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Huergo, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática: intersecciones*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jurado, J. (2003). Ciudad educadora. Aproximaciones conceptuales y contextuales. *Estudios Pedagógicos*, 29, 127-142. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052003000100009&script=sci_arttext).
- Lewkowicz, I. (2004). Entre la institución y la destitución: ¿qué es la infancia? En C. Corea e I. Lewkowicz (Eds.), *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lyotard, J. (1988). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez, J. (2006). La participación como un acto educador y constructor de la ciudad educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1965Rodriguez.pdf>.
- Rudecolombia. (2011). Doctorado en Ciencias de la Educación. *Rudecolombia*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://www.rudecolombia.edu.co>.

- Seminario Tendencias en la Formación de Posgrados en América Latina y en el Mundo. (2010). Memorias. Red Colombiana de Posgrados. Recuperado el 29 de marzo de 2011, de [http://www.redcolombianadeposgrados.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78&Itemid=55](http://www.redcolombianadeposgrados.net/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=55).
- Santos, B. de Sousa (2004). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. (2008). *Educación y sociedad justa*. Conferencia presentada en el lanzamiento del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Recuperado el 29 de mayo de 2011, de [http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CPCE\\_JCT\\_111108\\_CIU-DAD\\_EDUCATIVA\[1\].pdf](http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/CPCE_JCT_111108_CIU-DAD_EDUCATIVA[1].pdf).
- Tedesco, J. (2005). Sin título. Ponencia. Recuperado el 29 de marzo de 2011, de [http://www.cultura.gov.ar/archivos/noticias\\_docs/juan\\_carlos\\_tedesco.pdf](http://www.cultura.gov.ar/archivos/noticias_docs/juan_carlos_tedesco.pdf).
- Toffler, A. (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Toranzos, L. (1996). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado el 29 de marzo de 2011, de [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf).
- Universidad Arcis. (2011). Doctorado en Cultura y Educación en América Latina. *Universidad Arcis*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://elap.uarcis.cl/presentacion-doctorado-en-cultura-y-educacion-en-a-l.html>.
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2011). Doctorado en educación centrado en investigación. *Universidad Autónoma de Chihuahua*. Recupreado el 19 de marzo de 2011, de <http://www.ffyl.uach.mx/doctorado.html>.
- Universidad Autónoma de Guadalajara. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad Autónoma de Guadalajara*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de [http://www.uag.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=149&Itemid=172&lang=mx](http://www.uag.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=172&lang=mx).
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2011). Doctorado en Ciencias de la Educación. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. Recuérado el 20 de marzo de 2011, de [http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/doctorados/doc\\_educacion.html](http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/doctorados/doc_educacion.html).

- Universidad Cartago de Panamá. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad Cartago de Panamá*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de [http://www.ucapanama.org/doctorado\\_educacion.htm](http://www.ucapanama.org/doctorado_educacion.htm).
- Universidad de Antioquia. (2011). Doctorado en Educación. Énfasis en Ciencias Experimentales (documento de acreditación previa). *FUniversidad de Antioquia*. Recuperado el 29 de mayo de 2011, de [http://ayura.udea.edu.co/actualidad/Publicidad\\_Final\\_Final.pdf](http://ayura.udea.edu.co/actualidad/Publicidad_Final_Final.pdf).
- Universidad de Colima. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad de Colima*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de <http://www.ucol.mx/docencia/planes-estudio/documentos/D-199.pdf>.
- Universidad de Costa Rica. (2011). Programa Latinoamericano de Doctorado en Educación. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de <http://educacion.or.cr>.
- Universidad de la Frontera. (2011). Doctorado en Ciencias de la Educación. *Universidad de la Frontera*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de [http://postgrado.ufro.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=79%3Adoctorado-en-educacion&catid=35&Itemid=54](http://postgrado.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=79%3Adoctorado-en-educacion&catid=35&Itemid=54).
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista – PEUL–*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2008a). *Enfoque Formativo Lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2008b). *Sistema de Investigación Universitario Lasallista*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (2009). *Plan Institucional de Desarrollo 2010-2015*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Universidad de La Salle. (s. f.). Plan Institucional de Desarrollo 2003-2010. En *Informe Final Autoevaluación Institucional*. Recuperado el 29 de mayo de 2011, de <http://www.unisalle.edu.co/eventos/avisosad/pdf/LAUNIVERSIDADDELASALLE.pdf>.
- Universidad de Tijuana. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad de Tijuana*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de <http://cut.edu.mx/portal/ofertaeducativa/doctoradoeducacion.html>.
- Universidad Iberoamericana. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad Iberoamericana*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=adAspirantes&seccion=DEducacion>.

- Universidad IVES. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad IVES*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de [http://www.ives.edu.mx/oferta%20educativa/posgrado/doctorado/doc\\_educacion.html](http://www.ives.edu.mx/oferta%20educativa/posgrado/doctorado/doc_educacion.html).
- Universidad Metodista de Piracicaba. (2011). Doutorado em Educação. *Universidad Metodista de Piracicaba*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de [http://www.unimep.br/gdc\\_cursos\\_conteudo.php?cod=151](http://www.unimep.br/gdc_cursos_conteudo.php?cod=151).
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de [http://www.umce.cl/postgrados/doctorado\\_educacion.html](http://www.umce.cl/postgrados/doctorado_educacion.html).
- Universidad Nacional del Litoral. (2011). Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales. *Universidad Nacional del Litoral*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de <http://www.fcb.unl.edu.ar/index.php?id=docCsExp>.
- Universidad ORT. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad ORT*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de <http://www.ort.edu.uy/index.php?id=AAAIACAH>.
- Universidad Santo Tomás. (2011). Doctorado en Educación. *Universidad Santo Tomás*. Recuperado el 19 de marzo de 2011, de [http://www.ustadistancia.edu.co/index.php?option=com\\_content&view=article&id=165&Itemid=131](http://www.ustadistancia.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=165&Itemid=131).
- VRAC. (1983). *La Universidad de la Salle, su ser y su quehacer*. Bogotá: Universidad de La Salle.