



DOCUMENTO MAESTRO

**PROGRAMA DE
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

Modalidad presencial

Facultad de Ciencias de la Educación

**Universidad Católica de Oriente
Acreditada en Alta Calidad
2020**

PRESENTACIÓN

En la Universidad Católica de Oriente transformamos vidas, aportamos a la formación de seres humanos llenos de ilusiones, pero especialmente somos forjadores del conocimiento y de los valores sociales. Por ello nuestra misión nos delinea un camino hacia la comunidad y al servicio de la persona humana, en el contexto de nuestra región. Bajo este prisma, entendemos el imperativo del repensarnos continuamente como Institución de Educación, responsable y fiel a sus objetivos, en busca de alcanzar siempre mayores y más nobles metas en favor del ser humano y del colectivo.

En esta Universidad los procesos de autoevaluación, registro calificado y acreditación son asumidos desde la autonomía institucional como oportunidad para fomentar la calidad de los programas, para buscar de manera permanente los más altos niveles de desempeño como parte fundamental en el desarrollo de una cultura de autorregulación ajustada al mejoramiento continuo como principio. La UCO está en consonancia con las apuestas y directrices del Ministerio de Educación Nacional, con los desafíos sociales como criterio principal para la pertinencia social y con el sello distintivo exportable de los programas. En esta dimensión, la Universidad entiende y comparte las normas sobre educación superior de alta calidad, esto es: la Constitución Política de Colombia, La ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994, el decreto 1860 de 1994, los decretos reglamentarios sobre Educación Superior, los lineamientos de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación y la política pública 2034 emitida por el CESU en 2014, entre otros.

La Universidad, para desarrollar la cultura de la calidad fortalece la dinámica de la autoevaluación de los programas, esto permite revisar e identificar la concordancia entre los procesos y las metas que se ha trazado la Institución y los propósitos formativos de los programas. De esta forma se hacen explícitas las fortalezas y debilidades con el propósito de alcanzar y mantener la calidad deseable y realizar los cambios necesarios; es decir que, el proceso de autoevaluación se asume y consolida como una oportunidad de mejora para la Universidad en general, y para cada programa en particular.

Es decir que, en la Universidad la autoevaluación no se limita o circunscribe única y exclusivamente al cumplimiento de condiciones o requisitos para la obtención de registros y acreditación, sino que va más allá, en el sentido que se vive como una condición inherente a la calidad educativa.

De esta sintonía y de las prácticas de las dependencias que conforman nuestra Universidad, se tejen bases relevantes como calidad, coherencia, pertinencia, excelencia, según reflexiona en los diferentes estamentos institucionales y que es reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, mediante el otorgamiento de la Acreditación Institucional de Alta Calidad mediante la Resolución No.009522 del 06 de septiembre de 2019.

En este marco, presentamos a continuación la propuesta para la renovación de registro calificado del programa de Doctorado en Pedagogía, atendiendo no sólo a los lineamientos de calidad, sino también a los nuevos contextos y demandas de la sociedad frente a los profesionales de esta disciplina.

1. DENOMINACIÓN DEL PROGRAMA

Las condiciones de calidad del Doctorado en Pedagogía detalladas en este documento, son resultado del análisis realizado desde la Facultad de Ciencias de la Educación, el cual conjuga las necesidades cualificación en pedagogía de profesionales, la formación en investigación, la apropiación social de conocimiento en pedagogía y ciencia de la educación, la misión institucional y las condiciones regionales, nacionales e internacionales. Para su formulación, se asumen las directrices planteadas en la Ley 30 de 1992, la Ley 1188 de 2008, y los lineamientos y condiciones de calidad adoptadas por el Sistema de Educación Superior de Colombia, actualmente enunciados en el Decreto 1330 de 2019.

La Universidad Católica de Oriente UCO- cuenta con la experiencia de casi cuatro décadas en la formación de educadores para la región y el país, en programas de pregrado, especialización y maestrías, fortaleza que se aúna a los avances y capacidad investigativa expresa en el Grupo de Investigación SER, actualmente categorizado en A1 en Minciencias. Cualidades, que proveen condiciones académicas, investigativas, tecnológicas, institucionales y misionales para el desarrollo del programa en condiciones de calidad, al poner a disposición los recursos humanos y físicos necesarios para la operacionalización académica y administrativa, impactando la investigación en pedagogía y ciencia de la educación, así como apropiaciones de conocimiento que redundan en procesos educativos en comunidades de base desde la respuesta a problemáticas educativas y sociales que reclaman intervenciones apropiadas e inmediatas.

Este Doctorado es una propuesta de formación flexible, dinámica, abierta, contextual y transversal, donde la teoría, la praxis y la investigación se entretujan, conformando entramados de relaciones, tensiones y encuentros; desde donde la reflexión, el análisis, la crítica, la argumentación, la síntesis, la política, la valorativa, la escritura, propugnan por la transformación y el cambio como se resalta a lo largo de este documento.

Tabla 1. Denominación académica del programa.

Universidad Católica de Oriente						
Elemento	Descripción					
Institución	Universidad Católica de Oriente					
Institución acreditada	Sí					
Nombre programa	Doctorado en Pedagogía					
Título que otorga	Doctor(a) en Pedagogía					
Énfasis (si aplica)	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogías críticas y educación rural - Pedagogía, formación y universidad - Pedagogía y Derechos Humanos 					
Nivel de formación	Pregrado	Especialización	Especialización clínica-quirúrgica	Maestría		Doctorado X
				Profundización	Investigativa	
Modalidad	Presencial					
Campo amplio	Educación					
Campo específico	Educación					
Campo detallado	Ciencias de la Educación					
Número de la norma	Acuerdo CD-006-2020					
Fecha de la norma	27 de agosto de 2020					
Instancia que expide la norma	Consejo Directivo					

Universidad Católica de Oriente		
Elemento	Descripción	
Duración del programa	6 semestres	
Periodicidad de la admisión (cohortes)	Anual	
Porcentaje de incorporación de TIC	20%	
Fecha de inicio del programa	2021	
Número de créditos académicos	90	
Número de estudiantes de nuevo ingreso	15	
Valor de la matrícula al iniciar	9.700,000	
El programa está adscrito a	Facultad de Ciencias de la Educación	
Desarrollado por convenio	N/A	
Otros convenios:	N/A	
Observaciones		
Egresados	Número de cohortes N/A	Número de graduados N/A

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 1. Acuerdo CD-006 del 27 de agosto de -2020 (Creación del Doctorado en Pedagogía)

Anexo 2. Resolución 09522 del 06 de septiembre de 2019 (Acreditación Institucional).

En el Parágrafo del Artículo 2.5.3.2.3.2.2., Subsección 2. Evaluación de Condiciones de Programa, Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se sostiene que las denominaciones de los programas de educación superior, deben responder a las necesidades regionales y nacionales de conocimiento. En general, se trata de que las instituciones aseguren procesos claros de fundamentación en torno a los programas que proponen.

No es un secreto que, a partir de los años 90, con la llamada globalización de la educación, se han puesto en marcha estrategias de distinta índole que no pueden ignorarse. Si en conjunto parece que los Estados, alineados con las políticas neoliberales, dan por ciertas las bondades de la globalización, el conocimiento desde una perspectiva crítica exige ir a la profundidad de las cosas mismas para dar cuenta del tipo de razón que justifican las estrategias puestas en marcha. Por ejemplo, para las políticas educativas neoliberales, hay una relación directa entre el tipo de educación que los países promueven y el índice de empleo. Sin embargo, como sostiene Bonal (2009), la tecnología por sí sola no destruye empleos, aunque tampoco los crea directamente; del mismo modo, la apertura de mercados no siempre produce una hecatombe local, pero de dicha apertura no se desprende sin problema el crecimiento económico que la justifica. Expuesto de este modo, incluso, la supuesta relación directa entre el tipo de educación promovida y el índice de empleo, no debe decretarse como una relación transitiva sin ningún cuestionamiento. Al contrario, exige examinar qué se entiende por educación, cuáles son sus fines, a través de qué medios se espera realizarlos e, incluso, considerar la posibilidad de que se haya establecido de manera errónea sus relaciones con la sociedad y la cultura. Como expresa Murueta (2007), la educación debe ser capaz de vincular el trabajo manual e intelectual, de manera libre y creadora para que, al fin, pueda conducir a la emancipación humana.

Acorde con la realidad histórico-social de la educación en el país, la Universidad Católica de Oriente, opta por proponer un programa de Doctorado en Pedagogía, conforme a la necesidad de transformar la vida común y subjetiva de los seres humanos, no desde una

prescripción formal, sino desde el conocimiento alcanzado que la lleva a ser referente para el oriente antioqueño y para el departamento de Antioquia, en cuestiones como la educación popular y el territorio. Dicho conocimiento es clave en la medida en que más que la verificación de las bondades de la globalización, lo que se encuentra son necesidades, como también fortalezas, asociadas a las formas con las que las comunidades organizan y dan sentido a su realidad social. En este punto es donde aparece la urgencia de rehabilitar el conocimiento pedagógico de la educación; no se trata de adoptar políticas educativas porque estas aparezcan decretadas como solución a los problemas de las comunidades, sino de trabajar, mediante la educación, las condiciones para la transformación de la vida común y subjetiva, como ya se mencionó. Aquí se pueden citar las *Tesis sobre el concepto de historia* de Walter Benjamín, puesto que en ellas el filósofo judeoalemán, sostuvo que la salida del presente opresivo no se dará con la huida hacia el futuro ni con el concurso de las modas, sino con nuestra capacidad de captar en el pasado la chispa capaz de actualizar nuestro presente. O, dicho en otras palabras, solo captando los proyectos hundidos y descartados podremos hallar la fuerza para una transformación radical.

Pensar en la configuración de un doctorado en cualquier campo disciplinar es hacerse responsable de presentar la más elaborada producción investigativa con su consecuente expresión académica o de divulgación y formación (Runge, Garcés y Muñoz, 2015). En este sentido, la historia de los doctorados ha implicado la defensa de la universidad como máxima escuela de la investigación y la formación, ideas que desde principios del siglo XIX se encarnan en la Universidad de Berlín (1810) con autores como Humboldt y Hegel. Hacerse parte de esta tradición de pensamiento acarrea exigencias investigativas, políticas, académicas y formativas que hacen de la institucionalización de los programas doctorales un reto para la comprensión, problematización y transformación del espíritu de la época. Para nuestro caso específico, la ciencia del espíritu que nos ocupa es la pedagogía (*Padagogik*) o ciencia de la educación (*Erziheungswissenschaft*).

Con la serie de conferencias de Kant, reunidas con el título *Pedagogía* (1803), puede hablarse del inicio de la modernidad pedagógica. Este esfuerzo emprendido por Kant supone el ingreso de la educación, a través de la pedagogía, al campo disciplinar y profesional en Alemania. Tiempo atrás, Johann Amos Comenio en *Didáctica Magna* (1630) y Jean-Jacques Rousseau *Emilio o de la educación* (1762), configuraron una serie de problemas y preguntas que actúan como fundamentales para la formalización de las teorías pedagógicas de la educación. Sin embargo, es desde Kant que puede plantearse una conceptualización sistemática de la educación y la relativa autonomía de la pedagogía con respecto a las ciencias sociales, aunque no con respecto a la filosofía. En este sentido, la pedagogía es, o también puede ser, filosofía de la educación o pedagogía filosófica como declara Benjamín.

Ahora bien, desde Kant queda establecida la necesidad de una pedagogía que se interroge por sí misma. Es decir, se requiere una epistemología de la pedagogía que se ocupe de los criterios de su formalización. En *Pedagogía general* (1806), al amparo de Kant, Herbart propone una arquitectura conceptual de la pedagogía para diferenciar lo educativo de lo que no lo es. Es decir, Herbart propone una pedagogía de la pedagogía que establezca criterios de diferenciación. En efecto, de esto se desprende la necesidad de investigar acerca los fines de la educación y las posibilidades del hombre como ser formable. Para decirlo de manera directa, la pedagogía no es cualquier cosa que se quiera decir de ella o que se le desee atribuir. Hablar de pedagogía significa aclarar los conceptos y las nociones que permiten comprender el ámbito de su intervención en la vida social y cultural. Pedagogía no es un sobreentendido.

Conscientes de la perspectiva moderna de la pedagogía antes enunciada, elaborar una propuesta doctoral que se ocupe de los procesos de formación, lo que incluye la escolaridad, la constitución de subjetividades y las relaciones complejas entre la cultura, la sociedad y la educación, en el caso de la Universidad Católica de Oriente, supone optar por la pedagogía

tanto como fundamento y denominación. Otros acercamientos, como los que se desprenden de las tradiciones pedagógicas francófona y anglosajona, no son acordes con la trayectoria de lectura en torno a la educación emprendida por la Facultad. Pero, además, podrían inducir confusiones conceptuales afectando la praxis formativa y las investigaciones emprendidas desde la pedagogía como campo disciplinar y profesional (Runge y Muñoz, 2012). Los estudios en educación comparada muestran que, para las tradiciones francófonas de las ciencias de la educación y anglosajonas de la teoría curricular, la opción epistemológica para delimitar el saber desde donde se reflexiona lo educativo no es la pedagogía. En cambio, para la tradición alemana y latinoamericana, la pedagogía es la piedra angular para reflexionar la formación en sentido amplio. Aquí vale la pena puntualizar aún más, siendo la pedagogía la mejor manera de enunciar el ámbito de estudios en educación, será la opción epistemológica y política por lo crítico su principal conector. Tanto la pedagogía alemana en el paradigma de la ciencia crítica de la educación como la educación popular y su opción por una pedagogía del oprimido, reconocen como base de la lectura de la praxis educativa la emancipación o liberación humana (Muñoz, 2017).

Nuestra manera de objetivar este encuentro pedagógico entre la pedagogía o ciencia de la educación alemana y la educación popular latinoamericana, es a partir de las Conversaciones Pedagógicas. Una propuesta de praxis educativa que se sirve de la puesta en marcha de los seminarios alemanes y los círculos de cultura latinoamericana. Lo que se busca activar como praxis educativa es la construcción de diálogos y alternativas políticas en perspectiva crítica. Esto se ampliará con más detalle a lo largo del presente texto. De momento, sirve como antesala a la construcción que esta de base en la denominación.

2. ASPECTOS CURRICULARES

2.1. Conceptualización teórica y epistemológica del programa.

Pensar en la configuración de un Doctorado en cualquier campo disciplinar es hacerse responsable de presentar la más elaborada producción investigativa con su consecuente expresión académica o de divulgación y formación (Runge, Garcés y Muñoz, 2015). En este sentido, la historia de los doctorados ha implicado la defensa de la universidad como máxima escuela de la investigación y la formación, ideas que desde principios del siglo XIX se encarnan en la Universidad de Berlín (1810) con autores como Humboldt y Hegel. En su lección inaugural de 1810 Humboldt exponía que: “En la organización interna de los establecimientos científicos superiores, lo fundamental es el principio de que la ciencia no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y que, por tanto, debe ser, incesantemente, objeto de investigación” (Humboldt, 1959, p. 211).

Hacerse parte de esta tradición de pensamiento acarrea exigencias investigativas, políticas, académicas y formativas que hacen de la institucionalización de los programas doctorales un reto para la comprensión, problematización y transformación del espíritu de la época. En este sentido, dicho espíritu debe devenir para sí mediante el desarrollo y despliegue de sus posibilidades mediante un ejercicio riguroso de formación (Bildung). Como lo dirá Hegel: “el estudio de esta ciencia (la filosofía), la permanencia y el trabajo en este reino de las sombras es la formación y la disciplina absoluta de la conciencia” (Hegel, 2000, p. 61). Así comprendida la filosofía se gesta como la ciencia encargada de dar sentido a la cultura.

Sí bien estas exigencias hacen parte de una manera de comprender la universidad, es decir, de la tradición universitaria alemana y sus ideas de la academia como la máxima expresión del pensamiento de una época en torno a sí misma (Habermas, 2000, p. 338), estas

exigencias se hacen más radicales en los campos disciplinares encargados de generar un discurso y una praxis social e histórica como autoconciencia de una época. Tal es el caso de la filosofía y con ella de todas sus expresiones en el espectro de las denominadas Ciencias del Espíritu (Geistswissenschaft). Estas ciencias asumen con mayor rigor la construcción de conocimiento como autoconciencia de la época, no es de extrañar que sus aportes estén dirigidos fundamentalmente hacia la historia, la cultura y la subjetividad (Dilthey, 1966). Para nuestro caso específico, la ciencia del espíritu que nos ocupa es la pedagogía (Pädagogik) o ciencia de la educación (Erziehungswissenschaft).

Ya desde principios del siglo XIX, con texto de conferencias impartidas por Kant (1724 – 1804) y que tienen por título *Pedagogía* (1803), se inaugura en el contexto germano, y con él de la modernidad en general, la tematización de la pedagogía como arte de la educación racional. Con este trabajo se constituye el discurso pedagógico de la modernidad en su expresión más disciplinar o académica. Es de anotar que antes del autor, otros clásicos de la pedagogía como Johann Amos Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna* (1630) y Jean -Jacques Rousseau (1712- 1778) en su *Emilio o de la educación* (1762), ya habían dado sus aportes en torno a una posible teoría de la educación, pero es solo hasta esta obra de Kant que se aventura una posible conceptualización de la pedagogía y su relativa autonomía con respecto a otras ciencias del espíritu como la filosofía o la teología. Puede afirmarse que el discurso pedagógico de la modernidad inicia con una orientación kantiana en su triple condición: desde una crítica epistemológica a los conceptos pedagógicos y su diferenciación con otros campos de conocimiento; desde una crítica antropológica a la configuración de la especie humana a partir de sus prácticas educativas; y desde una pregunta por las finalidades de la educación más allá del estado de cosas existentes. Serán estas problemáticas las que darán paso en la primera mitad del siglo XIX a la denominada pedagogía general.

El eco kantiano establece la pertinencia de una pedagogía que se pregunte por la misma pedagogía, una pedagogía de la pedagogía o, para decirlo en otras palabras, una epistemología de esta. Será Herbart (1776 – 1841) en su conocido texto *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806), quien sentará las bases de este subcampo de la pedagogía. La intención kantiana de Herbart es establecer una arquitectura conceptual de la pedagogía capaz de diferenciar lo verdaderamente educativo de lo no educativo, de allí la necesaria investigación en torno al fin de la educación o formabilidad humana (Bildsamkeit). En este primer trabajo el autor consigue establecer con más claridad que Kant, la importancia del campo disciplinar de la pedagogía en el contexto del proyecto moderno. La clave será comprender, que, a diferencia de otras épocas, la modernidad debe desplegar la razón en sus prácticas educativas, no darlas por sentadas o naturales, sino, desplegar un escenario permanente de problematización y propuesta en torno a lo educativo. Dicho en otras palabras, para Herbart la función científica de la pedagogía será la desnaturalización de lo educativo y su consecuente reconstrucción en un campo de creciente reflexividad y crítica. Para el discurso pedagógico de la modernidad la educación deberá estar siempre interrogada por la pedagogía o ciencia de la educación, de allí las tesis del texto de Herbart *Bosquejo para un curso de pedagogía* (1836-1841) donde expone que: “El concepto fundamental de la pedagogía es la formabilidad (Bildsamkeit) del alumno. El concepto de formabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende casi hasta los elementos de la materia. Experiencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la formabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles. Pero la formabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre” (1935: 9).

En este contexto histórico, otros autores como Humboldt (1767 – 1835), Schleiermacher (1768 – 1864) y Hegel (1770 – 1831) también harán sus aportes en la estructuración de la pedagogía o ciencia de la educación. El lugar común de estos neohumanistas será la defensa de la pedagogía, en cuanto ciencia de la educación, como un saber experto moderno que hace de la formación y de la educación sus temas centrales. En este sentido escribe Klafki: “Antes de entrar de lleno en la temática que nos ocupa me parece oportuno recordar, al

menos en algunos aspectos, aquella época del pensamiento filosófico-pedagógico en la que el concepto de educación, y su interpretación como «educación general», se convierte por primera vez en la historia teórica y real de la pedagogía en un concepto central de la reflexión pedagógica —un «traer a la memoria» que, queremos, sea entendido en el sentido de una actualización crítica—. Se trata de aquella época, aproximadamente entre 1770 y 1830, que, en la historia de la filosofía, de la literatura y de la pedagogía se conoce como un período marcado por las tensas relaciones entre la Ilustración tardía, el idealismo filosófico-pedagógico, el clasicismo alemán en la literatura, el neohumanismo y las diversas corrientes del romanticismo” (1990: 105).

El legado de estos autores y ese movimiento intelectual - pedagógico del siglo XIX sitúa la pertinencia de establecer centros de estudio, investigación y formación expertos en el campo pedagógico, que se diferencian de centros encargados de la instrucción profesional de quienes se ocuparán de ejercer la labor de enseñanza - instrucción estatal en la escuela (Benner, 1998). Así, se gesta una primera división social del trabajo en torno al tema de la educación: existen quienes hacen de la educación un arte orientado de manera mecánica, es decir, instruccional y quienes hacen de la educación un arte orientado racional o científicamente. En el primer plano están los maestros como funcionarios estatales y en el segundo los pedagogos como científicos de la educación. Para Runge: “Tenorth (1987: 134) es de la opinión que la dinámica de constitución de la ciencia de la educación en Alemania se encuentra estrechamente ligada a la recepción de que fue objeto Rousseau en ese país. Gracias a dicha recepción, los filántropos se fueron haciendo cada vez más a la idea de que el pensamiento y la praxis sobre la educación tenían que cambiar. Sin embargo, no se trataba solamente de someter a la reflexión sobre la educación a un proceso de consolidación como ciencia, sino también de darle una teoría al sistema de educación pública. En ese sentido se vislumbraba también el surgimiento, o mejor, el comienzo de la pedagogía como una profesión de expertos” (2008: 50).

Esta división del trabajo en torno a la educación implica que un saber experto pedagógico no podrá ser subsumido a las directrices instrumentales de la organización estatal o del mercado en torno al tema educativo, al contrario, se está en el contexto del saber pedagógico porque se posee la rigurosidad académica - científica capaz de cuestionar y proponer alternativas educativas a esta reducción técnica y tecnológica. En palabras de Wulf: “Este pluralismo epistemológico ha encontrado su expresión adecuada en el concepto de Saber pedagógico que reúne las muy variadas formas del saber. Este concepto de saber pedagógico es posible como el resultado de una especie de balance reflexivo que ha acentuado, una vez más, la importancia de los diferentes paradigmas para el desarrollo de la ciencia de la educación” (2000: 179).

Desde este legado germano, pensar en la formación académica en pedagogía es ir más allá de las funciones del maestro. De allí que ingresar a la universidad, como centro de pensamiento crítico de la época, sea en clave de la profesionalización y disciplinarización de temas educativos. Así, la pedagogía es un saber experto y no un manual de funciones para el maestro. En palabras de Runge: “Hay que resaltar acá el hecho de que La Ciencia de Educación y las Facultades de Ciencia de la Educación no ven reducida su existencia y su quehacer a la formación de maestros y su campo de influencia no se encuentra restringido exclusivamente al aula y a la enseñanza. De estos últimos asuntos se encarga - aunque no únicamente - la Pedagogía Escolar y la Ciencia - Teoría - de la Enseñanza” (2008: 63).

Tensionando más esta tesis, podemos afirmar que la formación académica universitaria, y principalmente la doctoral, siguiendo esta concepción moderna, solo tiene legitimidad académica como pedagogía. Otras formas de denominar implicarían serias confusiones conceptuales que repercuten en las praxis educativas propuestas y en las investigaciones desplegadas sobre el tema (Runge y Muñoz, 2012).

Se ha ensayado en otras tradiciones, como la francófona, otra manera de organizar los estudios superiores en torno a la educación, asumiendo para ello no una ciencia de la

educación al estilo alemán, sino, unas ciencias de la educación (*Les Sciences de l'éducation*), configuradas con base en un esquema ofrecido a principios del siglo XX por Émile Durkheim (1858 - 1917). Este sociólogo francés en su conocido texto *Educación y Sociología* (1922) en su capítulo en torno a la *Naturaleza y método de la pedagogía*, enuncia que la educación al ser un hecho social no puede dar cuenta de sí misma, necesitando para ello un campo de reflexión moral - metafísica y un campo de indagación científico - positivista. El primer campo será la pedagogía y el segundo la ciencia de la educación o sociología de la educación. La principal diferencia de la educación con la pedagogía y la sociología de la educación, radica en que la primera es una práctica social que no puede reflexionar sobre sí misma, mientras que la segunda y la tercera son una suerte de hermenéutica de segundo orden o un lugar de teorización en torno a la práctica educativa. Para Durkheim es epistemológicamente inviable proponer que desde la educación sea posible estudiar la educación, una tautología que implicaría un cierre en el estudio. En cambio, la pedagogía y la sociología de la educación ofrecen una lectura teórica de la educación que sí hace posible una indagación constante en torno a la educación y su práctica. Mientras el maestro y el padre de familia pueden estar inmersos en el hecho educativo, el pedagogo y el sociólogo de la educación toman distancia para proponer alternativas educacionales. Sin embargo, también es cierto que en la división durkheniana el pedagogo y el sociólogo de la educación generan una distinción científica positivista. El pedagogo teoriza sobre la educación desde saberes especulativos y metafísicos como la teología y la filosofía, mientras el sociólogo de la educación orienta sus teorizaciones desde la investigación empírica positivista. Quedando con ello el pedagogo como un especulador y el sociólogo de la educación, real científico de la educación para Durkheim, como el investigador riguroso. En sus palabras: "Así pues, para entendernos nosotros mismos, hace falta diferenciar cuidadosamente dos tipos de especulaciones distintas. La pedagogía es algo diferente de la ciencia de la educación. La primera es especulación filosófica sobre la educación y la segunda producción de conocimiento científico en torno al hecho educativo" (2000: 81).

Será en el Instituto *Rousseau o de las ciencias de la educación* (1912 - 1932) de Ginebra Suiza, donde se hará plural e "interdisciplinaria" la tesis de Durkheim, exponiendo que no solo la sociología puede hacer estudios científicos en educación, otros campos como la psicología, la medicina, la economía y la antropología también pueden hacerlo. En este sentido escribe Ríos: "Ni en los maestros, ni en los gobernantes podemos encontrar los responsables, afirmaba Claparède, sino en la carencia de una base científica de la pedagogía, la cual todavía es mirada como una disciplina filosófica y comprometida con la metafísica y la moral. De esta manera, solamente un fundamento científico y psicológico dará a la pedagogía la autoridad necesaria para conquistar la opinión y realizar las reformas necesarias" (2008: 184-185). Mientras para el mundo germano, y la amplitud de su idea de ciencia (*Wissenschaft*), la pedagogía es la ciencia de la educación, para los francófonos y su epistemología positivista solo pueden ser ciencias de la educación campos con mayor posibilidad de desarrollar investigación empírica positivista en torno al hecho educativo.

Aún queda por identificar para el contexto anglosajón y latinoamericano qué implicaciones trae esta discusión. En la tradición anglosajona, también conocida como teoría curricular o estudios científicos en educación, la postura asumida también está inserta en una orientación positivista de corte newtoniano. A diferencia del positivismo francés presente en las ciencias de la educación, el empirismo y utilitarismo inglés conectan sus ideas de ciencia con las tesis de la nueva ciencia galileana, basada en la demostración empírica matematizable de los fenómenos, pero con una clara derivación técnica y tecnológica de estos estudios. Para esta tradición el estudio científico de la educación no solo permite un estudio "objetivo", sino además la construcción de técnicas escolares cada vez más eficientes y eficaces. Estas ideas vendrán pedagógicamente desde el siglo XIX con los aportes de Lancaster y sus intuiciones instrucionistas planteadas en su libro *Mejoras en la educación* (1803) y de Spencer y su evolucionismo social en pedagogía expresado en su texto *Ensayos sobre pedagogía* (1861), y se solidifica a principios del siglo XX con las teorías

curriculares. En este sentido, escribe Caruso que: “Los Estados Unidos fueron desde la década de 1890, un campo para lo que Herbert Kliebard ha denominado <<fermento ciccular (Kliebard, 1987 y 1992). Una serie de discusiones vieron emerger tendencias contrarias al orden didáctico y escolar existente. Una tradición en la filosofía estadounidense de netos tintes activistas denominado pragmatismo encontraba a partir de esa década, asimismo, una monumental obra de transposición a la pedagogía: la de John Dewey (1859 - 1952)” (2005: 122).

Serán textos como *The Curriculum* (1918) de Bobbitt (1876 - 1956) y *La función social, cultural y docente de la escuela* (1946) de Kilpatrick (1871 - 1965), la constitución más clara de esta tradición. El lugar común de estos curricularistas es la distinción entre teoría curricular y currículo, similar a la alemana entre pedagogía y educación y a la francófona entre ciencias de la educación y educación. Explicitar la idea de teoría implica desde esta epistemología newtoniana claridades conceptuales al servicio de técnicas y tecnologías educativas. La teoría curricular será la condensación de las investigaciones científicas y el currículo su aplicación técnica y tecnológica. Para Posner: “Todos los técnicos en diseño curricular reconocerían que, sin metas de formación, sin claridad sobre cómo se jalona o se estimula el aprendizaje, y sin opciones razonadas sobre el tipo de experiencia o de contenidos que faciliten y aseguren cierta ganancia educativa en los alumnos, no sería posible formular un buen plan curricular” (2001: XXVII).

En la perspectiva latinoamericana la pregunta por la relación entre los campos de estudios en educación (pedagogía, ciencias de la educación y teoría curricular) y la educación misma, ha estado, desde el siglo XIX, en relación con el tema político de la liberación. Es Simón Rodríguez (1771 - 1854) quien desde el siglo XIX, en su texto *Inventamos o erramos* (1794 - 1851), propone la educación popular como la manera de denominar este campo de estudios en clave latinoamericana. Para el siglo XX Paulo Freire (1921 - 1997) será su sistematizador y, si se prefiere, su epistemólogo. Ya en la relación entretrejida en la década del sesenta entre sus dos libros: *La educación como práctica de la libertad* (Educação como prática da liberdade) (1967) y *La pedagogía del oprimido* (Pedagogia do oprimido) (1970), el pensador brasileño muestra que siendo la educación una práctica de la libertad, está deberá ser tematizada y problematizada desde una pedagogía del oprimido, crítica, participativa y comunitaria. Aunque no es claro para los pensadores latinoamericanos, puede decirse que la educación popular más que un campo de estudios científicos en educación es un movimiento social que encuentra su fundamento epistémico e investigativo en la pedagogía del oprimido y que desde allí propone prácticas educativas como prácticas de liberación. En palabras de Freire: “Es lo que pretendemos insinuar en tres chispazos. Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método y los excede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo: ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concienciación no solo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso” (Freire, 1985: 5).

En síntesis, este recorrido por las tradiciones “pedagógicas” o de estudios en educación muestra que para las perspectivas francófonas y anglosajonas la opción epistemológica para delimitar el saber experto de su objeto de estudio no es, para este caso, la pedagogía. En cambio, para la tradición alemana y latinoamericana sí es la pedagogía el lugar académico y político para acercarse al estudio de la educación. Aquí vale la pena puntualizar aún más: siendo la pedagogía la mejor manera de enunciar el campo de estudios en educación, será la opción epistemológica y política por lo crítico su principal conector. Tanto la pedagogía alemana en el paradigma de la ciencia crítica de la educación, como la educación popular y su opción por una pedagogía del oprimido reconocen como base de la lectura de la praxis educativa la emancipación o liberación (Muñoz, 2017).

En la tradición francófona se encontrarán entonces en las universidades y sus programas de posgrado, los conocidos Institutos Universitarios de Formación de Maestros (IUFM) creados en la década de los ochentas del siglo pasado, doctorados en ciencias de la educación. En

la tradición anglosajona doctorados en teoría curricular. En la tradición alemana doctorados en pedagogía o ciencia de la educación. Para el caso latinoamericano, con serios problemas epistemológicos y con una clara negación de su propio acervo de conocimientos, se ha optado mayoritariamente por doctorados en educación, un error epistemológico no cometido en otros contextos.

Es nuestra propuesta vincular las claridades del mundo germano y latinoamericano en pedagogía, sirven para la sustentación de un Programa de Doctorado en Pedagogía, no en ciencias de la educación ni en teoría curricular más próximos a otras tradiciones, y mucho menos en educación con sus consecuentes inconvenientes epistemológicos. Nuestra manera de objetivar este encuentro pedagógico entre la ciencia de la educación alemana y la educación popular latinoamericana, es a partir de las Conversaciones pedagógicas. Una propuesta de praxis educativa que integra los conocidos seminarios alemanes y los círculos de cultura latinoamericana. El lugar común es la construcción dialógica y la organización política en perspectiva crítica.

2.1.1. Perfiles de formación del programa.

En el *Proyecto Institucional*, la universidad católica de Oriente declara como el perfil a alcanzar de los estudiantes, una persona con las siguientes características:

- Actitud de búsqueda de la verdad a través de la fe y la ciencia.
- Voluntad de aplicar lo alcanzado en la solución de problemas y necesidades sociales.
- Compromiso con la dignidad de la persona y sus derechos.
- Coherencia de vida regida por principios y convicciones.
- Reconocimiento de la vida humana como centro de su actividad.
- Orientación hacia la formación permanente.

Como puede inferirse, este perfil debe expresarse en unas competencias institucionales. Así, queda expreso en el *Reglamento Estudiantil para Programas Académicos de Posgrados* (2017: 22), en particular en el artículo 77 titulado Educación por competencias: “Los posgrados permiten el desarrollo de competencias en cuanto al desarrollo de actitudes, aptitudes y prácticas, para la solución de problemas en un contexto específico”. En este sentido, los posgrados en la institución se proponen desde tres niveles de competencias: La propuesta de la Universidad se expresa en la siguiente tabla:

Tabla 2. Niveles de competencia para programas Académicos de Posgrados.

Niveles de competencias según el reglamento de posgrados			Competencias del programa
Competencias Transversales	Son comunes a todos los posgrados. Estas competencias responden a la filosofía institucional y a capacidades universales de un egresado de posgrados UCO	* Humanismos, dialéctica vívida sobre fe y razón. * Investigación, concreción de ideas y proyectos. * Segunda lengua extranjera, un profesional que interactúa con otras culturas.	Política Valorativa
Competencias básicas	Ámbitos propios de la formación integral de la facultad. Surgen de los análisis del PEF y permiten la flexibilidad de los programas	Se derivan del análisis de temas y problemas inherentes a los campos comunes de conocimiento.	Comunicativa Argumentativa

Competencias específicas	Son los ámbitos propios de educación del programa de posgrado, responden al PEP.	Se relacionan directamente con el perfil profesional y ocupacional. Promesa de valor	Analítica Crítica Investigativa
---------------------------------	--	--	---------------------------------------

Fuente: Reglamento Estudiantil de Programas de Posgrados de la UCO /Propia

Ahora bien, con el recurso a la deliberación académica, la contextualización de lo anteriormente expresado, para el Programa de Doctorado supone reflexionar qué es una competencia y qué es una capacidad. En su obra monumental *Verdad y método*, Gadamer (2006), el padre de la filosofía hermenéutica, sostiene que una competencia solo tiene sentido cuando se plantea con respecto a sí mismo. Es decir, una competencia no es un criterio estándar que se impone a todos sin ningún criterio de distinción. Así, siguiendo al mismo Gadamer, cuando se habla de competencias no se está ante el problema de la diferencia de los métodos, sino de la diferencia en la comprensión de qué es el conocimiento, qué se necesita conocer y para qué. En el marco de la teoría *queer*, Eve Kosofsky Sedgwick (2019), sostiene que no debería extrañar la afirmación por la cual se indica que el conocimiento no es solo una cosa, también produce efectos. Por esto mismo, a través de la pedagogía general, las pedagogías críticas, la reflexión sistemática del problema de la universidad y la educación popular, eso que se ha dado en llamar competencias en educación, puede entenderse mejor a través del concepto de capacidades o fuerzas creadoras. Es decir, capacidades o fuerzas en función del proceso de formación y de emancipación del ser humano. Una capacidad no es una habilidad desarrollada solo para fines instrumentales, como por ejemplo el trabajo asalariado, sino la apertura hacia la transformación del mundo en el que se habita y a la emancipación del ser humano como ser que aspira a la libertad. Así, las competencias y resultados de aprendizaje que el Doctorado plantea son las siguientes:

Tabla 3. Competencias y resultados de aprendizaje del programa.

Competencia	Descripción de la competencia	Resultados de aprendizaje
Analítica	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Diferencia, sistemática y ordenadamente, los objetos de la investigación en pedagogía y ciencia de la educación. ✦ Presenta, analiza y argumenta los procesos educativos, pedagógicos y sociales, en términos de la formación doctoral. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Identificación, comprensión, crítica y contrastación de diversos métodos posibles para el abordaje y estudio de los objetos investigativos de la educación y la pedagogía ✦ Estructuración de categorías conceptuales y analíticas, para el abordaje y estudio del campo pedagógico. ✦ Reconfiguración y transformación de los procesos educativos y pedagógicos, desde el discurso pedagógico y la práctica educativa situada y diferencial. ✦ Acceso, articulación y significación del producto discursivo de la educación y la pedagogía. ✦ Estructuración de posiciones éticas frente a las problemáticas pedagógicas y educativas. ✦ Análisis, intervención e interacción con los sujetos, los contextos, los saberes y las problemáticas conexas a la pedagogía y la educación; para, luego de nombrarlos (verbalizarlos) poderlos transformar (re-significar).
Crítica	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Describe, analiza y categoriza los límites y alcances del conocimiento y de las capacidades de las que dispone el ser humano para conocer. Esto es, desde la historicidad que constituye la vida humana. ✦ Da cuenta de las distintas capas que determinan o condicionan los procesos pedagógicos, educativos y sociales; de la iniciativa para, es decir, tiene iniciativa para descorrer los velos históricos, materiales, políticos y culturales que imposibilitan que los seres humanos 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Conocimiento y comprensión de las fronteras más avanzadas del campo pedagógico, educativo y social ✦ Construcción de sinergias entre diversos campos de las ciencias de la educación. ✦ Resolución crítica de las temáticas y problemáticas propias del campo educativo y pedagógico, a partir de la investigación y la innovación. ✦ Incorporación y aplicación de métodos, metodologías y estrategias altamente avanzadas y sistemáticas, para el abordaje conceptual y práctico de los problemas (predecibles y emergentes).

Competencia	Descripción de la competencia	Resultados de aprendizaje
	puedan crear una vida lograda o una vida buena, como se sostiene en la filosofía práctica.	
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Expone, a través de teorías y conceptos, la naturaleza de los distintos objetos de conocimiento propuestos o contruidos, dentro de una determinada práctica de formación. ✦ Da cuenta de los procesos pedagógicos, educativos y sociales, a través de fuentes teóricas y conceptuales que contribuyen a su comprensión más lograda. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Organización, desarrollo y sistematización de prácticas docente, escolares (curriculares y evaluativas), educativas y pedagógicas pertinentes con las tendencias y demandas educativas locales, regionales, nacionales e internacionales. ✦ Análisis, comprensión y valoración de las problemáticas antropológicas, sociológicas y políticas que marcan los cambios o transformaciones territoriales, desde la fundamentación epistemológica, pedagógica y educativa. ✦ Valoración de la realidad y las tendencias socio-culturales y pedagógicas, como expresión de las opciones de la línea investigativa y de la profundización del campo disciplinar del doctorado. ✦ Profundización en la pedagogía, como saber fundante en la formación, cualificación y desarrollo profesional de los docentes; desde el aporte crítico al debate y las prácticas educativas y pedagógicas. ✦ Reflexión sistemática, epistemológica, ontológica, pedagógica y ética sobre los procesos formativos y educativos como ejes medulares en el desarrollo humano integral y en el desarrollo social.
Investigativa	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Uso depurado de distintos modelos paradigmáticos de producción de conocimiento en pedagogía. ✦ Desarrolla e implementa distintos recursos investigativos, destinados a dar cuenta por las preguntas vinculantes de los procesos educativos, pedagógicos y sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Gestión y creación de nuevo conocimiento educativo y pedagógico, desde procesos de síntesis, discusión, indagación y confrontación que se hacen concretos y visibles a través del desarrollo de la investigación de alto nivel. ✦ Formulación, desarrollo y evaluación de propuestas investigativas, para la intervención e interacción con las problemáticas-potencialidades locales, regionales, nacionales e internacionales. ✦ Descripción y concreción de problemáticas multidimensionales y transversales que condicionan y determinan los procesos de desarrollo humano integral ✦ Desarrollo académico, formativo e investigativo para la elaboración de aportes al campo de la pedagogía y la educación, desde la fundamentación teórica-conceptual de la tesis y el estado de la cuestión sobre el objeto investigado. ✦ Reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje, la formación, la educación; a partir de las tensiones y oportunidades que se presentan entre las teorías, las prácticas y la realidad de los contextos socio educativos.
Política	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Se compromete con la vida social, educativa y cultural en términos políticos. ✦ Actúa de manera comprometida, a propósito de los procesos educativos y sociales que propugnan por su transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Generación de conocimiento, incidencia y transformación en las problemáticas actuales por las que atraviesa la sociedad actual. ✦ Determinación y explicación de las incidencias del contexto en el desarrollo humano, social, político, cultural, educativo, económico, ético y estético de las personas y de las comunidades. ✦ Elaboración de la tesis y proyectos de investigación innovadores, con alto nivel de responsabilidad social y sustentabilidad, para el desarrollo humano y el mejoramiento de las condiciones sociales. ✦ Identificación y discernimiento de las problemáticas locales y territoriales que deben ser objeto de intervención

Competencia	Descripción de la competencia	Resultados de aprendizaje
		<p>prioritaria a nivel nacional, con el fin de aportar al aseguramiento de la calidad educativa y formativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✦ Diseño de propuestas de intervención pedagógica y educativa desde una perspectiva interdisciplinar y transversal, como aporte a las soluciones que puedan aportar al bienestar de la sociedad.
Valorativa	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Comprende la condición humana en términos de creación de valores. Es decir, asunción de la realidad del hombre como ser que configura su vida, a través de complejos sistemas de valoración. ✦ Valora la diversidad social y cultural, y orienta sus apuestas pedagógicas y educativas hacia el respeto por todas las formas de valoración que trabajen por la creación de condiciones para la vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Incorporación del trabajo cooperativo el compromiso ético, para el desarrollo de acciones que conduzcan a la solución de problemas con impacto investigativo y social. ✦ Alto nivel de autonomía y responsabilidad frente a la toma de decisiones en el campo investigativo, educativo y pedagógico ✦ Pensamiento dialógico, apertura al cambio y la diversidad, innovación, liderazgo y gestión de procesos mediados por principios de solidaridad, justicia, equidad y responsabilidad social. ✦ Espíritu crítico, autocrítico y reflexivo a la hora de actuar, aportar y acompañar a los demás en los procesos de humanización.
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Se comunica con la comunidad académica y científica, y con la sociedad en general, a partir de sus campos de actuación y del campo pedagógico y educativo. ✦ Se articula a redes de investigación, locales, nacionales e internacionales, para la generación de discusiones, reflexiones, debates y la generación de conocimiento en el campo general del doctorado y en el campo específico del énfasis o línea elegida 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Rigor, coherencia y consistencia en la producción escritural de textos académicos. ✦ Selecciona y emplea mecanismos y medios eficaces para la publicación y visibilización de la producción académica. ✦ Redacción de publicaciones científicas en el campo pedagógico y educativo, con fluidez y de eficiencia ✦ Articulación a redes científicas y comunidades académicas, para la difusión, socialización y divulgación de la producción científica en el campo pedagógico y educativo. ✦ Búsqueda y gestión de información específica y especializada. ✦ Fundamentación epistemológica y metodológicamente del objeto de estudio. ✦ Establece contactos con pares y expertos en el tema, para la concreción de proyectos investigativos y el fortalecimiento de las líneas temáticas de investigación. ✦ Redacción del proyecto de candidatura doctoral, redacción de la tesis, defensa y publicación de artículos científicos.

Fuente: Elaboración propia.

Conocimientos transversales asociados a estas competencias son:

- ✦ Conceptos pedagógicos básicos (didáctica, perfectibilidad, educación, disciplina, instrucción, civilidad, moralidad, formación, formabilidad).
- ✦ Debate histórico-antropológico en torno a la educación en Colombia.
- ✦ Corrientes pedagógicas contemporáneas.
- ✦ Pedagogías críticas y educación popular.
- ✦ Perspectivas de la educación rural.
- ✦ Teorías curriculares y culturas educativas.
- ✦ Transformaciones curriculares en sentido formativo.
- ✦ Metodologías/métodos de investigación estándar y emergente.
- ✦ Teorías de la formación.
- ✦ Pedagogía y narración.
- ✦ La escritura como práctica de libertad y como proceso de subjetivación.
- ✦ Problemas educativos y sociales.
- ✦ La universidad como síntesis de la vida social y cultural.

- ✦ Derechos humanos y diversidad.
- ✦ Política y educación.
- ✦ Modernidad latinoamericana y capitalismo.

2.1.1.1. Perfil de ingreso (perfil del aspirante).

Los aspirantes al programa de Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente, deben tener las condiciones que a continuación se relacionan. En cualquier caso, toda solicitud de ingreso de una aspirante, está sometida a la aprobación o no del Comité Curricular del Programa.

- ✦ Licenciado o profesional, con título de Maestría o investigaciones que de manera equivalente suplan este requisito.
- ✦ Licenciado o profesional con experiencia Investigativa o con participación continúa en grupos de investigación debidamente reconocidos por MINCIENCIAS, o participación en proyectos sociales y educativos de apropiación social de conocimiento, debidamente sistematizados con las comunidades de base.
- ✦ Licenciado o profesional con experiencia en la publicación de artículos en revistas indexadas o capítulos de libro publicados por editoriales reconocidas.
- ✦ Licenciado o profesional con propuesta de investigación con la que aspira a ingresar al Programa.

2.1.1.2. Perfil de Egreso (Perfil del Doctor).

Los Doctores en Pedagogía, graduados del Programa de Doctorado en Pedagogía, de la Universidad Católica de Oriente, serán investigadores con:

- ✦ Perspectivas amplias en torno a la naturaleza del conocimiento, la investigación y el investigar. Esto supone ir más allá de la epistemología como filosofía de la ciencia, para reflexionar la historicidad de sus perspectivas.
- ✦ Competencias teórico-metodológicas, en las que resalta la orientación interdisciplinaria.
- ✦ Competencias para el diseño e implementación de proyectos de investigación pedagógica, educativa y social, advirtiendo la mutua dependencia entre educación y sociedad.
- ✦ Competencias para la creación y dirección de equipos pedagógicos de investigación.
- ✦ Comprometidos con la divulgación y aplicación del conocimiento pedagógico, educativo y social para la transformación de la sociedad.
- ✦ Comprometidos con el fortalecimiento de la ciudadanía y el futuro de la región, el país y el continente.

2.1.1.3. Perfil Ocupacional.

Los Doctores en Pedagogía, graduados del Programa de Doctorado en Pedagogía, de la Universidad Católica de Oriente, podrán:

- ✦ Docente de educación básica y secundaria como universitaria.
- ✦ Investigador en los distintos ámbitos de educación formal y no formal.
- ✦ Diseñador de programas de intervención socio-educativos de carácter público o privado.
- ✦ Director de programas socio-educativos.
- ✦ Gestor de políticas públicas en educación

2.1.2. Estructura y organización de los contenidos

El plan general de estudios del Programa se representa en las siguientes tablas, indicando los aspectos generales en términos de créditos y Seminarios que lo componen, así como su articulación por componentes.

Tabla 4. Plan de Estudios del programa

Seminarios	Créditos
Semestre 1	
Seminario común 1	3
Introducción a los énfasis investigativos	3
Perspectivas de investigación doctoral	3
Conversaciones pedagógicas 1	3
Seminario institucional	3
Totales de créditos semestre 1	15
Semestre 2	
Seminario común 2	3
Seminario de énfasis investigativo 1	3
Dirección de investigación 1	6
Conversaciones pedagógicas 2	3
Totales de créditos semestre 2	15
Semestre 3	
Profundización investigativa 1 (taller escritural)	3
Seminario de énfasis investigativo 2	3
Dirección de investigación 2	6
Conversaciones pedagógicas 3	3
Totales de créditos semestre 3	15
Semestre 4	
Profundización investigativa 2 (taller escritural)	3
Seminario de énfasis investigativo 3	3
Dirección de investigación 3	6
Conversaciones pedagógicas 4	3
Totales de créditos semestre 4	15
Semestre 5	
Tesis doctoral 1	6
Seminario de candidatos 1	3
Conversaciones pedagógicas 5	3
Pasantía	3
Totales de créditos semestre 5	15
Semestre 6	
Tesis doctoral 2	6
Seminario de candidatos 2	3
Conversaciones pedagógicas 6	3
Profundización investigativa 3 (Escritura Académica)	3
Totales de créditos semestre 6	15
Total de créditos del programa	90

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Plan de estudio del Programa por componentes.

Componentes	Semestre I	Semestre II	Semestre III	Semestre IV	Semestre V	Semestre VI
Apropiación investigativa	Seminario común 1 (3 créditos)	Seminario común 2 (3 créditos)	Profundización investigativa 1 (3 créditos)	Profundización investigativa 2 (3 créditos)		Profundización investigativa 3 (3 créditos)
	Seminario institucional (3 créditos)					
Desarrollo investigativo	Introducción a los énfasis investigativos (3 créditos)	Seminario de énfasis investigativo 1 (3 créditos)	Seminario de énfasis investigativo 2 (3 créditos)	Seminario de énfasis investigativo 3 (3 créditos)	Seminario de candidatos 1 (3 créditos)	Seminario de candidatos 2 (3 créditos)
	Perspectivas de investigación doctoral (3 créditos)	Dirección de investigación 1 (6 créditos)	Dirección de investigación 2 (6 créditos)	Dirección de investigación 3 (6 créditos)	Tesis doctoral 1 (6 créditos) Pasantía (3 créditos)	Tesis doctoral 2 (6 créditos)

Comunicabilidad investigativa	Conversaciones pedagógicas 1 (3 créditos)	Conversaciones pedagógicas 2 (3 créditos)	Conversaciones pedagógicas 3 (3 créditos)	Conversaciones pedagógicas 4 (3 créditos)	Conversaciones pedagógicas 5 (3 créditos)	Conversaciones pedagógicas 6 (3 créditos)
Créditos totales por semestre	15	15	15	15	15	15

Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 1. Distribución de créditos por componentes.



Fuente: Elaboración propia

Tal como se diagrama en la imagen anterior, el Programa contempla tres componentes de formación, a saber: El componente de **apropiación investigativa** con 18 créditos; el componente de **desarrollo investigativo** con 54 créditos (el más representativo, porque en él recae la tarea de dar forma a la tesis doctoral con la que cada estudiante debe graduarse como Doctor) y el componente de **comunicabilidad investigativa** con 18 créditos.

Al considerar los semestres, los seminarios, los componentes de formación y los énfasis de investigación, se reconoce un círculo de relaciones curriculares dentro del programa, que definen un proceso permanentemente abierto, que ha dado forma al programa y que se pretende sirva de guía en su desarrollo y cualificación. Así, el Doctorado parte de la interacción dentro del grupo de investigación SER, la propuesta aquí presentada (Documento Maestro), el Proyecto Educativo del Programa (para el cual este documento maestro sirve de base), los énfasis investigativos característicos del Programa y la producción académico-investigativa que se constituye en su soporte.

Gráfica 2. Círculo curricular de relaciones dentro del programa.



Fuente: Elaboración propia

Este círculo de relaciones del Programa, parte del trabajo del **grupo de investigación SER**, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación, alrededor de temáticas, problemas, metodologías y métodos de investigación que son pertinentes para sus distintos desarrollos. Una cualidad a destacar es que el grupo tiene registros muy diferentes de actuación y, no obstante, se ubican en la intersección entre lo pedagógico, lo educativo, lo social y lo cultural.

La **propuesta de Doctorado**, por su parte, surge del análisis de las condiciones de la Institución Universitaria, de su proyección en la región, de los desarrollos en sus distintos programas y de la producción investigativa. Por su posición con respecto al conocimiento, la propuesta se puede definir como crítica en el sentido kantiano, no una encargada de pequeñas polémicas, sino de examinar la pregunta por el conocimiento, las capacidades humanas para el conocer, sus límites y sus alcances. Sin embargo, la crítica también se entiende en el sentido de mostrar permanentemente las promesas que la educación, por ejemplo, no ha cumplido con respecto a dar forma a una vida social pacificada, no libre de conflictos, pero sí una capaz de garantizar a los seres humanos la posibilidad de crear una vida buena (en el sentido que se le da en la filosofía práctica).

El **Proyecto Educativo del Programa** (PEP), está abierto a la permanente construcción. De momento, la base está plasmada en la propuesta del Programa y, en esa medida, las consideraciones expuestas a lo largo de este desarrollo, son representativas de lo que podrán encontrarse en él.

Los **Énfasis investigativos** (Pedagogías críticas y educación rural; Pedagogía, formación y universidad; Pedagogía y Derechos Humanos), responden a las líneas de profundización creadas por el grupo de investigación SER y producto de las deliberaciones llevadas a cabo por el equipo conformado para la elaboración de la propuesta aquí consignada. Aquí se tuvo en cuenta los avances realizados por la Maestría en Educación. De cierta manera, el Doctorado puede considerarse como un producto que surge de la autoevaluación constante de la Maestría.

Finalmente, el círculo curricular de relaciones dentro del Programa, se nutre de la **producción académico-investigativa**, de momento, de los investigadores adscritos al Programa y, posteriormente, de los estudiantes.

2.1.3. Criterios de Evaluación de la candidatura

- ✦ Aspectos teóricos-conceptuales. Claridad, precisión y suficiencia epistemológica en la fundamentación teórica de la investigación, dando cuenta de apropiaciones y dominios conceptuales desde la pedagogía y Ciencias afines. Capacidad de síntesis, argumentación y contra-argumentación.
- ✦ Aspectos problematizadores. Planteamiento y exposición del problema de investigación que exige desarrollarse en el marco de la investigación doctoral.
- ✦ Aspectos metodológicos. Claridad en la definición de la tesis, del método, la ruta metodológica y aportes al conocimiento. Solidez en la problematización y propuesta metodológica, así como coherencia teórico-metodológica.
- ✦ Aspectos éticos. Por el énfasis de la investigación como conocimiento para la transformación de la sociedad, la dimensión ética es immanente al proceso porque se investiga para crear condiciones para una vida común lograda.

2.1.4. Criterios de Evaluación de la tesis y su defensa

Siguiendo a Eco (2010), una tesis es un trabajo escrito de investigación, a través del cual un estudiante de doctorado avanza el conocimiento alcanzado en la ciencia, disciplina o saber en el que aspira a titularse. Para Suárez-Iñiguez (2007), una tesis es una proposición razonada que ha de desarrollarse a lo largo de un trabajo escrito que tiene rigor teórico-conceptual, metodológico y ético. En conjunto, esto significa que, dentro del Doctorado en Pedagogía, la tesis se entiende como una contribución *original* al conocimiento, que debe cumplir con requisitos formales y sustantivos, entre los que se incluye la ubicación de un tema dentro del campo profesional y disciplinar de la pedagogía, la discusión de las principales teorías pedagógicas a que dé lugar la investigación, el planteamiento de un problema a investigar por el que, como indica Suárez-Iñiguez, se demuestra que *la tesis tiene tesis*, la reflexión sistemática de la metodología y el método de investigación acordes al problema, el tratamiento ético de los distintos tipos de fuentes utilizadas durante la investigación y la presentación y discusión pública de los avances y resultados. Como se explica, en ningún momento, la tesis es un ejercicio arbitrario, ajeno a la reflexión sistemática de las teorías pedagógicas, que se confirma a sí mismo en calidad de tesis. Ahora bien, el Comité Curricular del Programa, podrá plantearse las posibilidades de que la tesis doctoral se realice a través de la modalidad de investigación-creación, previa argumentación y deliberación acerca de qué significa esta modalidad y cuáles criterios resultan válidos para considerarse que una pieza artística, una instalación o un montaje alcanzan para considerarse como una tesis doctoral en pedagogía.

Además de los ya definidos para la candidatura, también hay que señalar los siguientes criterios:

- ✦ Aspectos asociados a resultados, análisis y discusión. Calidad, nivel académico y originalidad. Los productos derivados del proceso investigativo se corresponden con los objetivos propuestos. Pertinencia y aportes al conocimiento, visualizados en formas de apropiación social de conocimiento en comunidades de base e impactos sociales y educativos.
- ✦ Aspectos de comunicación y escritura: cumplir con criterios de estilo, redacción, normalización, definidos por el programa, el Fondo Editorial UCO, o los medios y eventos de divulgación.

2.2. Contenido general de las unidades de aprendizaje y otras actividades de formación.

El Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente, es un Programa con un alto grado de exigencia teórica y metodológica, con el propósito de desarrollar la investigación y alcanzar mejores resultados. No obstante, más allá de los avances del conocimiento pedagógico, educativo y social, el Programa apunta a una contextualización del conocimiento y, en esa medida, el reconocimiento de la Universidad como un referente

del Oriente antioqueño, implica abordar la necesidad de representar la pregunta por el para qué del conocimiento que produce la Universidad y cómo actualizar su lugar referencial para la región. La estructura académica, en este sentido, tiene el propósito de poder llevar a término lo que se declara en el Propósito General del Programa, por ello, los estudiantes deben cursar y aprobar los seminarios y actividades agrupados en tres componentes: apropiación investigativa, desarrollo investigativo y comunicabilidad investigativa.

El componente de **apropiación investigativa** se relaciona con la vigencia y actualización del conocimiento y el saber pedagógico. Por un lado, se trata de la recuperación de las preguntas por una ciencia de la educación que permanentemente se reelabora; por el otro, de examinar la identificación kantiana entre escritura y civilización. Identificación en la que se juega la perdurabilidad de los logros espirituales y culturales de los distintos grupos humanos. Los seminarios que conforman este componente son: El Seminario común I y II, el Seminario de profundización I, II y III, y el Seminario institucional.

El *Seminario común* está comprometido con el establecimiento de las bases teóricas y conceptuales pertinentes a un doctorado que, en la pedagogía, reconoce la ciencia de la educación y la educación popular. El eje común será el análisis crítico de las ideas, las teorías y los conceptos pedagógicos, así como la cambiante realidad educativa.

Por su parte, el *Seminario de profundización*, también denominado taller escritural, asume la necesidad de acompañar a los estudiantes en la pregunta por cómo escribir una tesis doctoral y, en general, mediante qué recursos escriturales el maestro, el profesor o el investigador, pueden dar forma a sus reflexiones intelectuales, investigativas y académicas.

El *Seminario Institucional*, se orienta a la Formación Humanista e Integral de los estudiantes en el marco de la filosofía de la Universidad; este espacio formativo de tipo electivo, es regentado por el Departamento de Humanismos de la Institución, que asume como propósito abordar problemas o debates académicos a partir del conocimiento de las ciencias sociales y humanas (filosofía, teología, teoría política, historia, sociología, entre otras), en el marco de las apuestas y políticas institucionales.

El componente de **desarrollo investigativo** se entiende como la trayectoria del estudiante como investigador doctoral, no solo en términos del aprendizaje de unos instrumentos y procedimientos, sino, principalmente, a través de una actitud reflexiva que interroga los modos cómo se investiga e, incluso, la naturaleza de la misma investigación. Los seminarios aportados por este componente son, a saber.

Introducción a los énfasis investigativos, en este seminario los estudiantes se familiarizan con los temas, propósitos, problemas, metodologías, discusiones, hallazgos y resultados de las investigaciones realizadas por el grupo de investigación SER (Servicio Educativo Rural). Sirve de orientación en torno al tipo de perspectiva que se requiere adoptar para dar curso a la andadura doctoral.

Perspectivas de investigación doctoral, este seminario aborda directamente el problema de la metodología y del método; no se trata de responder con el recurso a los estándares de investigación ya diseñados y probados, sino de entender la metodología y el método como parte de la creación de una tesis de doctorado. Por su naturaleza, este seminario es común a todos los estudiantes, su propósito versa en explorar distintas posibilidades de investigación, no solo las de tipo estándar (cuantitativas o cualitativas), sino también las emergentes como las que responden a la investigación en ciencia cognitiva, estudios culturales, investigación literaria o investigación basada en artes, por nombrar solo algunas.

Seminario de énfasis investigativo I, II, III, estos seminarios, distribuidos a lo largo de tres semestres, buscan avanzar en la profundización teórico-metodológica ya aportada desde las líneas del grupo de investigación SER (Servicio Educativo Rural). Los estudiantes entran a participar con sus temas de investigación de los itinerarios del grupo. La dirección de estos seminarios estará a cargo del director de cada énfasis.

Dirección de investigación I, II, III, también distribuidos en tres semestres, están diseñados para que los estudiantes, ya de manera individual, conciben, desarrollen y logren un proyecto doctoral. Pueden entenderse como seminarios dirigidos en los que el director del proyecto pone al servicio del estudiante su conocimiento y experticia en un campo determinado. Si bien la metodología es libre y responderá a la comprensión del proceso que haya logrado el director, la estrategia elegida por el programa es la dirección *in situ*, esto significa acercarse al contexto histórico, cultural y social en el que el estudiante inscribe y escribe el proyecto con el que aspira a dar forma a una tesis doctoral. Esta estrategia *in situ*, podrá requerir el desplazamiento de los directores del proyecto hacia los ámbitos de desempeño de los estudiantes para comprender mejor las posibilidades y los límites para la formulación del proyecto de investigación encaminado a la tesis. Estos desplazamientos deben ser discutidos, formalizados y aprobados por el Comité Curricular del Programa. Los directores están adscritos al grupo de investigación SER (Servicio Educativo Rural). Eventualmente, el Comité Curricular del Programa, podrá nombrar a un director ajeno al grupo, considerando su trayectoria, la relevancia de su trabajo y su competencia académica, para acompañar un proyecto en el que se requiera a alguien exterior al grupo.

El *Seminario de candidatos I y II*, desarrollado durante el tercer año del Doctorado, se organiza temáticamente a partir de los proyectos aprobados con la candidatura doctoral. El propósito consiste en realizar un seguimiento sistemático y conjunto a sus desarrollos, pero desde la perspectiva de los mismos candidatos. El centro de la preparación, acompañamiento y dirección no recae en docente alguno, sino en los mismos estudiantes, aunque el director de cada énfasis debe encargarse de gestionarlo ante el Comité Curricular del Programa. Este seminario constituye en un rasgo distintivo del Programa, en la medida en que la responsabilidad temática, metodológica, así como su desarrollo, corresponde a los candidatos a Doctores. Los candidatos tendrán a cargo las distintas jornadas del Seminario, garantizando su consistencia teórica y metodológica. La valoración en notas será competencia del Comité Curricular.

Tesis doctoral I y II, se refiere al acompañamiento y dirección para el desarrollo y el logro de la investigación doctoral. Se continúa con la modalidad de un tipo de seminario dirigido, pero el cambio sustantivo estriba en que ya no se habla de un proyecto de doctorado, sino de una tesis doctoral con la aceptación de la candidatura. El énfasis ya no está en la construcción de un proyecto, sí en su desarrollo sistemático y organizado hasta su culminación. Sin ánimo de agotar la discusión, por tesis se entiende el desarrollo lógico y sistemático de un problema de investigación y las tentativas de respuesta a dicho problema. Estas últimas pueden dirigirse a ampliar el conocimiento pedagógico alcanzado, en este caso, contribuir con algo nuevo; o, puede consistir en discutir de manera crítica el conocimiento disponible, por lo cual se tratará de corregirlo, mostrar sus límites o contribuir a su reformulación. El Programa puede valorar las *nuevas* propuestas de la investigación basada en artes y reconoce lo que MINCIENCIAS identifica como investigación-creación. Por esto, los estudiantes podrán dar forma a sus tesis a través de estas perspectivas de investigación, siempre y cuando puedan documentar por escrito el proceso, lo cual exige el concepto de jurados, la participación en bienales y la inscripción en circuitos de exposición artística. Del mismo modo, debe ser claro para la comunidad académica del Programa cuál es la contribución de la tesis al conocimiento pedagógico.

Pasantía, se refiere al conjunto de actividades que los estudiantes deben realizar en un grupo de investigación reconocido, con la dirección de un académico que posea el título de doctor. El propósito de la pasantía es poner a prueba los hallazgos y avances de la investigación doctoral con una comunidad académica afín.

El componente de **comunicabilidad** investigativa, tiene por objetivo congrega a la comunidad académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente en particular, como también a la comunidad académica regional, nacional e internacional en general. Este componente está conformado por un seminario titulado *Conversaciones pedagógicas I, II, III, IV, V, VI*. Transversal a todo el desarrollo del Programa,

el seminario está pensado para que los estudiantes presenten ante la comunidad académica los desarrollos alcanzados en su proceso doctoral. Es importante aclarar que esta estrategia es clave para alcanzar el propósito de dar forma a una tesis de doctorado, en la medida en que la exposición de los estudiantes debe ser retroalimentada por los profesores del programa y por los profesores externos que se considere necesario invitar. La nota generada por este seminario será establecida de manera colegiada entre los profesores.

Otras actividades de formación

- ✦ La **candidatura doctoral** corresponde a la presentación por escrito y a su defensa pública ante el Comité Curricular del Programa, de un proyecto de investigación doctoral construido por cada uno de los estudiantes y con la orientación de sus directores de investigación. Se podrá presentar durante el III y IV semestre, a solicitud del estudiante con el aval del director de la investigación y del Comité Curricular del Programa. La candidatura no tiene créditos académicos; sin embargo, es prerrequisito para poder matricular el V semestre.

- ✦ La **Pasantía** podrá realizarse a partir de la aprobación de la candidatura doctoral. El lugar a realizarse será de la elección del candidato con el aval escrito del director de la tesis doctoral. La pasantía se entiende como un requisito encaminado al fortalecimiento de la investigación doctoral, en la medida en que incluya asistencia a conferencias o seminarios, búsquedas en centros de documentación, presentación del trabajo de investigación frente a pares académicos de nacionales e internacionales, entre otras actividades relacionadas.

- ✦ La **sustentación** de la investigación doctoral podrá realizarse al finalizar el VI semestre, previa evaluación de tres jurados: uno vinculado a la Universidad Católica de Oriente, uno nacional y uno internacional. El Comité curricular del Programa asignará dos de los jurados de cada trabajo de investigación doctoral, siendo potestad del director de la tesis elegir al tercer jurado. La *presencia* de los jurados (nacional e internacional) se podrá dar a través de medios virtuales. Cuando el Programa lo considere posible también se podrá recurrir a la presencia de los jurados en la sala donde se lleve a cabo la sustentación. No se establece un tiempo determinado para esta última, por lo cual esta puede ser variable, de acuerdo a los que dé lugar la presentación. Ahora bien, la presentación sí tiene un tiempo mínimo de 30 minutos y máximo de 40. Los candidatos que no presenten su investigación al finalizar el VI semestre, contarán con un tiempo igual a la duración del Programa para realizar la sustentación y para la presentación de la tesis. No obstante, al finalizar el tiempo regular del Programa, la Universidad no garantiza horas de asignación para la dirección de la tesis doctoral, por lo que podrá aplicar los costos económicos a los que dé lugar las demandas del candidato para finalizar su proceso.

Tabla 6. Síntesis de la unidad curricular del Programa

Tipo de actividad	Metodología	Responsables
Seminario común I y II	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Lectura a profundidad obligatoria, para cada uno de los partícipes. ✦ Exposición magistral por parte del profesor, al menos en un 50% del Seminario. 	Director del Programa, profesores invitados y estudiantes.
Introducción a los énfasis investigativos	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Lectura a profundidad obligatoria, para cada uno de los partícipes. ✦ Exposición magistral por parte del profesor, al menos en un 50% del Seminario. 	Director del Programa, profesores de los énfasis investigativos y estudiantes.
Perspectivas de la investigación doctoral	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Lectura a profundidad obligatoria, para cada uno de los partícipes. ✦ Exposición magistral por parte del profesor, al menos en un 50% del Seminario. 	Director del Programa, profesores invitados y estudiantes.

Tipo de actividad	Metodología	Responsables
Conversaciones pedagógicas	Presentación ante la comunidad académica de los desarrollos del proceso doctoral.	Director del Programa, Comité Curricular del Programa y estudiantes.
Seminario de énfasis investigativo	A convenir entre el director del énfasis y los estudiantes.	Directores de énfasis y estudiantes.
Dirección de investigación	A convenir entre el director del proyecto de investigación doctoral y el estudiante. La estrategia seleccionada es la dirección <i>in situ</i> . Por esto se entiende el desarrollo de preguntas entre el director y el estudiante que propendan por la comprensión del contexto histórico en el que este último inscribe y escribe su proyecto encaminado a lograr una tesis de doctorado.	Directores del proyecto doctoral y estudiantes.
Profundización investigativa	Taller en el que se profundiza la actividad de escritural.	Director del Programa, profesores invitados y estudiantes.
Seminario de candidatos	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Lectura a profundidad, obligatoria para cada uno de los partícipes. ✦ Exposición magistral por parte del profesor, al menos en un 50% del Seminario. 	Director del Programa, Comité Curricular y estudiantes.
Seminario institucional	<ul style="list-style-type: none"> ✦ lectura y análisis de textos. ✦ Exposición magistral por parte del profesor ✦ Debate académico 	Departamento de Humanismos
Tesis doctoral (dirección)	Presencial o virtual. A convenir entre el director de la tesis doctoral y el candidato.	Directores de las tesis doctorales y los estudiantes.
Candidatura	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Presentación ante la comunidad académica del proyecto de investigación doctoral conducente a la tesis. ✦ Como lineamiento previo, el director del proyecto de investigación, debe presentar una carta dirigida al Comité Curricular del Programa, indicando que el proyecto ya está listo para ser valorado como suficiente para obtener la candidatura. 	Director del Programa, Comité Curricular del Programa y estudiantes.
Pasantía	Estancia corta de un mes, en una universidad extranjera, con el acompañamiento de un doctor con título debidamente acreditado y producción investigativa relevante.	Director del Programa, Comité Curricular, directores de tesis, profesores de la universidad receptora del candidato y estudiantes.
Sustentación	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Presentación de la tesis doctoral desarrollada ante la comunidad académica. ✦ Como lineamiento previo, el director de la tesis debe presentar una carta dirigida al Comité Curricular del Programa, indicando que la tesis está lista para ser enviada a evaluación de los pares. ✦ Como ya se expresó, los pares evaluadores podrán calificar la tesis como: aprobada sin correcciones de contenido (4.0-5.0); aprobada con correcciones de contenido (3.0-4.0); no aprobada (nota inferior a tres). En el primer caso, el Comité podrá programar de manera inmediata la sustentación. En el segundo caso, en un lapso mínimo de un mes y máximo de dos meses, el candidato deberá reescribir lo que evalúe viable con su director de tesis, antes de solicitar la sustentación. En el tercer caso, el Comité Curricular del Programa deberá discutir el procedimiento a seguir con el candidato. 	Director del Programa, Comité Curricular del Programa, jurados y estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

2.3. Ciclo de selección, candidatura y graduación en el programa.

El ciclo de selección para el Programa estará determinado por las normativas vigentes que la Universidad Católica de Oriente establece para sus programas. No obstante, el Programa establece unos criterios específicos para sus tres momentos más importantes: selección, candidatura y graduación.

Tabla 7. Criterios específicos de cumplimiento para los ciclos de selección, candidatura y graduación en el programa.

Ciclo	Criterios
Selección	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Título de Maestría o investigaciones equivalentes a este requisito. ✦ Experiencia Investigativa. ✦ Publicación de artículos, capítulos de libro o libros, preferentemente asociados a la investigación educativa o social. ✦ Propuesta de investigación doctoral aprobada por el Comité Curricular del Programa de Doctorado. ✦ Entrevista con el Comité Curricular del Programa. En ella se evaluará el conocimiento pedagógico y educativo del aspirante. De esta entrevista se podrá solicitar, dentro del plan de formación y con carácter vinculante, el desarrollo de algunos seminarios de la Maestría que permitan fortalecer el proceso de formación.
Candidatura	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Aprobación de todos los seminarios de los semestres I y II. ✦ Competencia en una segunda lengua, conforme al reglamento de posgrados vigente de la Universidad Católica de Oriente. El Comité Curricular del Programa, a discreción puede recomendar la presentación de este requisito para la graduación. ✦ Aval del director del proyecto de investigación doctoral. ✦ Aval del Comité Curricular del Programa de Doctorado. ✦ Los estudiantes podrán solicitar la candidatura doctoral, previa a probación del director del proyecto de investigación, durante el III y IV semestre.
Graduación	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Aprobación de todos los seminarios del programa. ✦ Aprobación de la investigación doctoral desarrollada, mediante sustentación. Esta sustentación tendrá dos momentos. El primero ante el Comité Curricular del Programa. El Comité no asignará nota cuantitativa, solo ofrecerá recomendaciones que permitan cualificar la tesis, previa sustentación ante los pares evaluadores. El segundo momento ocurre frente a los pares evaluadores; estos podrán emitir tres tipos de conceptos sobre la tesis: (1) Aprobada sin correcciones de contenido, (2) Aprobada con correcciones de contenido, (3) No aprobada. ✦ La tesis escrita representa el 60% y la sustentación el 40% de la nota definitiva. En la sustentación se discutirá si la tesis da lugar a algún tipo de mención, acorde con el sistema de reconocimiento de la Universidad. ✦ Pasantía doctoral de un mes en una Universidad nacional o internacional reconocida, con un director que debidamente acredite formación doctoral e investigación consistente. También podrá realizarse de forma regional durante un semestre académico. ✦ Publicación de un artículo en revista indexada, mínimo cuartil cuatro. Se acepta que la publicación esté en trámite, siempre y cuando el artículo ya esté aprobado. O Proyecto social de transferencia del conocimiento hacia la comunidad de base. (Los estudiantes pueden optar por cumplir uno u otro requisito). ✦ Ponencia de avances investigativos, en evento nacional o internacional organizado por una universidad diferente la Universidad Católica de Oriente. ✦ Estar a paz y salvo con la institución académica y financieramente. ✦ Entrega de una copia magnética y otra en físico de la investigación doctoral en la Biblioteca central.

Fuente: elaboración propia

Los criterios expuestos son de carácter vinculante. Por lo tanto, su cumplimiento es obligatorio, a menos que el Comité Curricular del Programa recomiende alguna excepción. Esta tendrá que consignarse en acta, justificarse y contar con la debida firma de los partícipes del Comité que la suscriben.

