



RECIBIDO EL 28 DE JUNIO DE 2018 - ACEPTADO EL 28 DE AGOSTO DE 2018

# DOCTORADOS EN EDUCACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS CON IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA PARA CONSTRUIR LA PAZ EN COLOMBIA

## DOCTORATES IN EDUCATION: TEACHER TRAINING WITH PEDAGOGICAL IMAGINATION TO BUILD PEACE IN COLOMBIA

**Juan Carlos Echeverri Álvarez<sup>1</sup>**

Universidad Pontificia Bolivariana  
Medellín-Colombia

### RESUMEN

A diferencia de otros países latinoamericanos, en Colombia los doctorados en educación se dirigen, en parte, a maestros con desempeño en la educación Básica. Esto conlleva el reto de formarlos en altos estándares de científicidad sin que deserten de la escuela. Reto superable

<sup>1</sup> El autor es historiador, magister en historia y doctor en Educación. Director del Doctorado en Educación de la UPB, Medellín, y director del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS), escalafonado A en Colciencias. E-mail: [juan.echeverri@upb.edu.co](mailto:juan.echeverri@upb.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9577-468X>

sí los doctorados se diseñan con base en las condiciones reales de un país en proceso de superar una guerra civil prolongada. Estas condiciones exigen que los doctorados cuestionen la exclusiva lógica de producción abstracta de saber y asuman la pedagogía como objeto de reflexión para construir desde la educación una sociedad en paz. En este sentido, el artículo presenta un Modelo de doctorado en Educación que privilegia los más altos estándares científicos para la formación de maestros, pero no sólo por el gesto de escribir *papers*, sino porque fomenta la “Imaginación



Pedagógica” para transformar la escuela como base necesaria para que la sociedad sea capaz de vivir en paz.

**PALABRAS CLAVE:** imaginación pedagógica, paz duradera, pensamiento situado, tacto pedagógico, escuela

#### **ABSTRACT:**

Unlike other Latin American countries, in Colombia, doctorates in education are aimed at teachers who perform at school. This involves a challenge: to train them in high standards of scientificity without leaving the school. The challenge is overcome if doctorates look at themselves in another way: through the conditions of a country that seeks to overcome a war with high production of marginalization and poverty. These conditions require that doctorates question the exclusive logic of abstract production of knowledge and assume pedagogy as an object of reflection in order to build a peaceful society from education. In this sense, a Doctorate Model in Education is presented that privileges the highest scientific standards, not because of the gesture of writing papers, but because it fosters the “Pedagogical Imagination” to transform the school and, correlatively, to the society to be able to live in peace.

**KEY WORDS:** basic education, lasting peace, situated thinking, pedagogical touch; school

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Es menester comenzar este artículo de reflexión con una explicación. En muchos países latinoamericanos ser docente en la escuela es un oficio cuya función es enseñar rudimentos que no producen científicos, pero habilita las mentes ora para convertir esa ciencia en social sentido común ora para que algunas personas lleguen a ser competentes en sus lógicas como profesionales. Los problemas del docente en la escuela son los de la didáctica y de la pedagogía, es decir, no son la ciencia por sí misma sino la

conversión de objetos de la ciencia en objetos de enseñanza. Por tanto, no se supone que un docente en la escuela requiera o pueda ser doctor para la producción de conocimiento científico generalizable; por el contrario, sí por alguna razón llegara a serlo, su lugar natural dejaría automáticamente de ser la escuela.

En Colombia, por el contrario, la docencia para la educación básica y media es una profesión que se adquiere en la universidad como formación terciaria. Esta “intromisión” hace que la formación de docentes para la escuela también pase por la inculcación de prácticas universitarias de investigación, de escritura y de producción de conocimiento, con lo cual se alienta la idea de los docentes de proseguir el desarrollo de la profesión en procesos de especialización, de maestría y de doctorado y en ascenso continuo hacia lo superior. Sin embargo, al llegar los docentes al desempeño en la escuela encuentran un panorama diferente al prometido durante la formación: un territorio plagado de inclusiones concretas y exclusiones abstractas.

Si bien es son más fáciles de reconocer las inclusiones abstractas (la función más importante del mundo) y las exclusiones concretas (pésimas remuneraciones) que caracterizan el “oficio del maestro, lo cierto es que en el caso del tránsito entre la formación y el desempeño las duplas se invierten: la inclusión se concreta en adscripción sin atenuantes a la vertiginosa cotidianidad escolar que exige una acción, presencia e intervención tan constante que proscribiera todo intento de investigación y escritura (Saldarriaga, 2006; Echeverri, 2016); las exclusiones, por el contrario, son abstractas: discursos y gestos que ponen en duda tanto la calidad de la formación recibida como la capacidad individual para convertir en calidad la promesa del título obtenido. Así, el maestro en Colombia sufre una especie de variación del castigo de Tántalo: siempre rodeado de exquisitas ofertas educativas, es



exhortado a tomarlas, y puede hacerlo, pero su ingesta en vez de convertirlo en colega de otros profesionales aumenta las dudas sobre su profesionalismo y vocación.

Esta explicación parece banal desde la visión clásica que reconoce en la formación doctoral la misión de producir los más altos estándares de conocimiento científico en procesos de investigación no siempre vinculados con la docencia, pero, se reitera, es necesaria para reconocer la particularidad de la formación de grado y postgrado de los docentes de la escuela en Colombia. En relación con esta particularidad, el artículo va a sostener que los maestros de escuela colombianos tienen el derecho y cierta obligación de cursar doctorados en educación para mejorar la calidad de la educación tanto en relación con el saber académico como para producir mejores condiciones e imaginarios sociales para la superación definitiva de la violencia y la guerra. Esto, en parte, porque el aumento general de la cultura académica de los maestros tendrá impactos en una mejor cultura ciudadana general.

Pero tiene que ser una nueva concepción de doctorados (Park, 2007) que reconozcan que el compromiso doctoral va más allá alimentar la *hybris* de la ciencia hasta convertirse en el motor de la innovación social (Baptistaa, Frickb, Holleyc, Remmikd, Tesche, Åkerlindf, 2015).

\*\*\*

Dos elementos se articulan sin cuestionamientos en lógicas donde prima el conocimiento con fines de lucro (Noussbaum, 2010, p. 20): la necesidad de aumentar la producción de conocimiento científico-tecnológico que responda a estándares de medición mundial y, para lograrlo, la formulación de políticas que incentivan la emergencia de programas educativos espacializados, de manera privilegiada, la creación de doctorados en diferentes campos de la ciencia. Más aún, en la actualidad se ha

naturalizado la idea de que la formación doctoral es la vía expedita de los países en desarrollo para ingresar de manera eficaz en los circuitos internacionales de generación global de conocimiento (Jones, 2013, p. 84).

El imperativo de crear doctorados para estimular el desarrollo científico y tecnológico comporta dos efectos: uno perverso, y el otro positivo. En el primer caso, la formación doctoral coadyuva a desvalorizar las humanidades “*como matriz de conservación y de reproducción cultural con base en las cuales construir una sociedad más tolerante y democrática*” (El espectador, 2016, p. ), porque estos doctorados se presentan como la cima de una ciencia tiranizada por lógicas económicas que, inclusive, exigen el olvido de la historia, la identidad y la cultura para mirar unidireccionalmente hacia el futuro del mercado liberal con el propósito de convertir a la sociedad en general, y a los profesionales en particular, en variaciones “*económicamente correctas*” de sus principales agentes: la ingeniería, la economía y la administración (Oppenheimer, 2010; Ibañez, 2016; Sheets, 2014).

En Colombia los doctorados en Educación comparten esta obligación de excelencia científica: para obtener la aprobación gubernamental de funcionamiento se autojustifican presentándose como la plataforma natural de generación del verdadero conocimiento educativo y pedagógico. Es decir, los doctorados en Educación entran en la batalla por demostrar científicidad aunque ésta no transforme la realidad de las comunidades ni vaya más allá de impactar los indicadores nacionales de la ciencimetría y de generar conocimiento para la autorreferente *hybris* de la razón científica en los cuatro niveles de la letra Q (Castro, 2005).

A contrapelo de esta idea, el artículo muestra cómo en Colombia la formación doctoral en educación antes que promover un más especializado pensamiento ingenieril, gerencial



y administrativo (Grinberg, 2008; Torres, 2014; Diez, 2014), se va abocado a reconocer el atraso, la pobreza, la violencia y el abandono, porque estos fenómenos hacen vulnerable a la población estudiantil, objeto ineludible de la práctica profesional de los doctores-maestros. La exigencia que el Estado hace a los programas doctorales en educación tiene que ser por la calidad, pero entendida como felicidad<sup>2</sup>, es decir, en parte, como mayores cotas de bienestar físico, psíquico y cognitivo posibles de alcanzar por maestros formados para acoger, proteger y potenciar los niños y niñas que ingresan a la escuela, es decir, por maestros formados con “imaginación pedagógica” para una “*Pedagogía Con-Tacto*”, como veremos.

En el segundo caso, el efecto positivo, tiene que ver con que otorgar diploma de doctor a los maestros de la educación básica y media materializa la vieja invocación de llevar a la escuela los más conspicuos académicos y científicos (Dewey, 1998). Esto es lo que el artículo describe con un aparente juego de palabras: *Educación Básica Superior*: una escuela habitada por *maestros-doctores* y *doctores-maestros* con la capacidad de convertir la cotidianidad escolar en objeto de estudio, y las investigaciones en transformaciones concretas de los sitios y de las situaciones escolares para el bienestar de los estudiantes. Una *Educación Básica Superior* transforma la idea de que en la escuela se brinda lo mínimo, rudimentos únicamente útiles para trepar por el sistema educativo hasta las cimas de la Educación Superior. Asumir lo básico como fundamental objeto de intervención y producción científica generará una escuela para el bienestar y el progreso moral y económico del país (Echeverri et al., 2016).

Colombia tiene que desarrollar “imaginación pedagógica” para poblar la escuela de *maestros doctores* y de *doctores maestros* que tengan

identidad con la educación básica y media, que sientan el cuidado y la formación como la esencia de su realización profesional y vital. Los conceptos que el artículo ponen en juego”, es decir, “pensamiento situado”, “educación básica superior” y “tacto pedagógico” le apuntan a la construcción de esa identidad: doctores que habiten la escuela y la intervengan con mejores conocimientos acerca del cuidado del otro, de la infancia, de los contextos de desarticulación de la familia, de la pobreza, de las nuevas subjetividades y de las sexualidades, para este conocimiento concreto las bases culturales del esfuerzo político por la paz.

El documento se despliega de la siguiente manera: en primer lugar, plantea la problemática, esto es, presenta las precarias condiciones de un país con cincuenta años de guerra, con pobreza aguda y con serios problemas en la educación en términos de calidad y convivencia. Correlativamente una escuela que ha sido nombrada como violenta, falta de autoridad y conflictiva; a continuación, se presenta los elementos que fundamentan un Doctorado en Educación para aportar a la construcción de la calidad educativa y una paz duradera. Esta panorámica permite hacer la propuesta de fundamentar los programas doctorales en educación en Colombia en la imaginación pedagógica; por último, se concluye con base en lo anterior.

## 2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y PAZ DURADERA: DOS DERECHOS IMPOSTERGABLES

Un simple diagnóstico por observación evidencia dos prioridades para la Colombia de hoy: mejorar la calidad de la educación y, con esa misma educación, crear las bases sociales, mentales y culturales de una paz duradera que legitime el final protocolario de la guerra. El artículo no hace un balance exhaustivo las causas de ambas prioridades, pero sí señala algunos de los factores que desde el punto de

<sup>2</sup> Para la relación bienestar-felicidad, ver: (López, Jiménez y Guerrero, 2017)



vista de los doctorados en educación tendrían que tenerse en la cuenta para forzar el abandono de prácticas solipsistas de formación doctoral cuyo impacto queda referido a los indicadores de calidad del mismo programa, mientras los propósitos declarados de impacto social se convierten en un deber ser sin seguimiento real ni medición específica (decreto 1075 de 2015).

En cuanto al primer asunto, la característica más sobresaliente de la educación en Colombia es la mala calidad. Inclusive a una ministra de educación del país, María Fernanda Campo (2010-2014), se le adjudica una frase que resume de manera lapidaria el problema: “Tristemente, Colombia carga una historia de mala calidad educativa” (Heraldo, 2014). Esta evidencia es atenuada en los informes gubernamentales con estrategias estadísticas que, por un lado, resaltan los esfuerzos estatales por alcanzar la calidad educativa, pero, por el otro, encubren una serie de factores que no pasan por las coordenadas de pruebas internacionales: la precariedad de la educación rural (Semana, 2018), la violencia urbana, la desarticulación de las familias, el maltrato infantil, el hambre, la drogadicción y el bullying, entre otros. En tal sentido, las mejoras verificables, por ejemplo, en las pruebas Pisa (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) realmente son una parsimoniosa salida de los últimos lugares en esas mismas pruebas que, con sus cifras cada vez más halagüeñas, distraen de la precaria realidad de la educación en Colombia (Ayala-García, 2015).

Muchos elementos configuran el panorama de la calidad educativa, pero en Colombia uno de ellos se reconoce como factor fundamental para alcanzarla: “el factor docentes”. Un influyente documento programático editado en 2014 formuló la siguiente pregunta ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? La respuesta se sintetizaba desde el mismo título del documento: “(ir

*Tras la Excelencia Docente*”. Esta excelencia necesariamente pasa por contar con doctores en educación que impacten la formación de formadores en las facultades de educación, y por supuesto en los contextos de desempeño. Según este estudio, en la actualidad “*el número requerido de profesores con doctorado supera la capacidad del sistema educativo actual para formar doctores en educación*” (García et al, 2014, p. 305; Bonilla y Galvis, 2012).

Formar buenos docentes para la educación básica y media parece una solución general para subsanar las carencias de calidad educativa: si los docentes no están bien preparados para el complejo universo educativo hasta lo nimio termina por tomar dimensiones desbordadas en la escuela. Correlativamente, la necesidad de formar en un nivel doctoral a estos docentes pareciera una obviedad indiscutible: si los doctores son los más conspicuos profesionales, y la calidad educativa pasa por la variable docentes, la ecuación es sencilla e inobjetable: a más doctores en educación en la escuela=mayor calidad de la educación. Pese a todo, no es tan sencillo, por el contrario, formar doctores en educación para la educación básica todavía genera más desconfianza que optimismo, y necesita una fundamentación que vaya más allá de la letanía de garantizar los más altos estándares de calidad.

Este “fetichismo de la calidad” (Martínez, 2004, p.333 ) hace olvidar a la gente para pensar en indicadores, pero los esfuerzos de un país como Colombia no solamente puede estar encaminados a mostrar que tan cerca está de países como Finlandia o Canadá en cuanto posiciones en tablas de estándares, sino a garantizar que a los niños y jóvenes en la escuela les brinde mayores cuotas de afecto, de cuidado y de bienestar; para lograrlo, dadas las precarias condiciones de los estudiantes y de sus familias, los maestros necesitan desarrollar mejor “imaginación pedagógica” que más



conocimientos para el manejo de datos en una mentalidad cuantitativa de la explicación de la realidad.

Con el segundo asunto, la necesidad de construir una paz duradera, sucede algo similar a lo que acontece con la calidad de la educación: la contundencia de ciertos indicadores ofrece un parte de mejoramiento general, cuando, realmente, lo que ha mejorado sustancialmente es el indicador mismo. En la búsqueda de la paz se resalta el fin protocolario de la guerra con la firma de un acuerdo entre el gobierno y las Farc-EP que posibilitó la desmovilización de las guerrillas y su ingreso a la vida social y política. Un avance innegable que, a la larga, como también con la calidad, tendrá un efecto benéfico en todo el escenario social y educativo. Pero este acuerdo no pone fin a los fenómenos histórico sociales que le han otorgado condiciones de posibilidad y permanencia al conflicto desde hace más de doscientos años hasta hacer de Colombia una nación en “Estado de Guerra” (Foucault, 2001).

No es exageración retórica: Colombia tuvo durante el siglo XIX más de 14 guerras civiles y un número aún mayor de guerras menores (Tirado, 1995, p. 12); es un país tan acostumbrado a la guerra que, inclusive, nombra como “La Violencia” un periodo de su historia en el siglo XX para enseñarle en la escuela su pasado a los jóvenes (González M., 2014, p.1); Esta llamada “Violencia” (1948-1958) fue la base estructural de la guerra continua, desde hace más de 50 años, con diferentes grupos insurgentes, pero que se extiende a las bautizadas Bacrim (bandas de crimen organizado) que tienen verdaderas guerras en las comunas de ciudades como Medellín, por ejemplo. Por tanto, el argumento inicial no es superficial o ligero: aunque se ha firmado un importante acuerdo de paz, lo cierto es que todavía Colombia es un país en continuo “Estado de guerra”.

Un país en el cual el poder institucional no es soberano, por lo menos en secciones del territorio, y entre sectores de la colectividad nacional, en los que prevalece la voluntad de no someterse al orden estatal; esta resistencia mantiene abierta la posibilidad de confrontar y combatirlo al Estado reunidos en bandos capaces de enfrentarse por la consecución del poder. En este estado de guerra se formulan normas constitucionales que le otorgan el monopolio de la fuerza al bando gobernante, con el objetivo de mantener el orden y de evitar la violencia, pero tales leyes no logran el efecto inmediato de consolidar la paz, entre otras cosas, porque: “en la paz se continúa haciendo la guerra hasta en el más mínimo de sus engranajes” (Foucault, 2001, p. 56): La guerra se mantiene inclusive durante los periodos de paz, hasta que la articulación de diferentes factores hace que se recurra a las armas, para forzar un nuevo pacto constitucional presentado como “regenerador” y duradero.

En Colombia el conflicto llegó a un aparente fin con las Farc, pero la guerra continua, no sólo con otras guerrillas, sino en versiones tan graves como la misma confrontación armada: múltiples violencias de narcotráfico, con traducciones en la extorsión puerta a puerta, drogadicción y formas de “*mendicidad violenta*”<sup>3</sup>. La guerra y todas las violencias asociadas, tienen un eje común: la pobreza. Es inútil insistir en diagnósticos sobre ella porque se cae en la monotonía. Solo un dato: “cerca de la tercera parte de la población – un 32,7% en el año 2012– sigue en la pobreza al tiempo que el país es uno de los más desiguales de América Latina” (Delgado, 2014, p.123). Esa pobreza llega a la escuela en diferentes expresiones, como las ya mencionadas, a las que se suman la desnutrición, el abandono y el abuso. La pobreza misma es una forma de violencia contra los niños y, medirlos con indicadores de estándares internacionales por

3 El mendigo pide y, de no recibir, agrade con armas cortopunzanes, casi siempre a mujeres que dan por miedo.



el fetiche de la calidad es, a nuestro modo de ver, una forma todavía más sutil de esa violencia

Las problemáticas de la escuela asociadas con la pobreza podrían abarcarse con un título quizás exagerado pero pertinente como aproximación a sus complejos fenómenos: “Escuela Violenta” (Parra y otros, 1992). La escuela violenta no es una problemática exclusivamente colombiana sino un fenómeno cada vez más generalizado en el liberalismo (Di Napoli, 2016). En Colombia adquiere significados especiales por las condiciones descritas de ser un “Estado de Guerra”. Esta guerra, y fenómenos correlativos como el narcotráfico, la delincuencia y la violencia intrafamiliar tienen influjo hasta convertir a la escuela en conflictiva, falta de autoridad y atravesada por expresiones emergentes de esa violencia como el bullying y la extorsión; además, la disfuncionalidad de las familias tiene un peso significativo en los comportamientos violentos de niños y de adolescentes en la escuela (Valencia, 2004; Ramírez y Arcila, 2013; Murgui, Moreno, Ochoa y Estévez, 2007).<sup>4</sup> En palabras del analista económico James Robinson (2016):

*Durante gran parte de la historia del país, la mayoría de los colombianos han vivido en pobreza absoluta y han estado atestados de violencia e inseguridad. Mi argumento es que el alcance y la persistencia de la pobreza y de la violencia en Colombia son una consecuencia de las facetas extractivas de las instituciones políticas. Estas tienen dos dimensiones principales: la baja calidad de la “democracia que en realidad existe” y la naturaleza “de doble cara” del débil e inefectivo Estado colombiano. (p. 1)*

4 Al analizar los problemas de esa escuela se encuentran bullying, dislexia (<http://contenidosdigitales.uned.es/fez/view/intecca:VideoCMAV-8752>), la compleja relación familia y escuela (Giberti, 2014; Rodrigo, M. J. y Palacios, 2012), diversidad de género (Pichardo, J. et al., 2015), la violencia (Alvis, 2012; Chaux, 2011 y 2012; Torres, 2009); necesidad de entornos protectores (Fontanini, 2014). Acoso escolar (Pais, 2014 <http://www.elpais.com.co/elpais/california/ noticias/acoso-escolar-afecta-775-estudiantes-colombianos>); la guerra y reclutamiento (Springer, 2012).

Esa relación la presentaba de manera lapidaria una maestra de 20 años de ejercicio en zonas de pobreza y violencia: “Yo siempre les digo a mis niños que los pobres tenemos dos opciones: la delincuencia o la educación. La delincuencia te hace feliz por un ratito, pero luego tienes que estar escondiéndote, pero la educación te puede hacer vivir mejor y muy orgulloso de lo que eres” (Cuevas, 2015, s.p). Por supuesto, en Colombia no muchos están dispuestos a seguir el camino largo que los hará sentir orgullosos de lo que son; además, la violencia, en un Estado de Guerra, no es sólo un asunto de agresividad constitutiva -sino de defensa personal que se convierte en hábito de sobrevivencia para seguir activo en la sociedad:

En las lógicas de esta problemática la necesidad de generar calidad educativa y de contar con una paz duradera: “la principal preocupación radica en saber hasta dónde la oferta académica, los procesos de investigación y las acciones de extensión y proyección social atienden a las necesidades de la sociedad (Londoño, 2014, p. 40).

La urgencia de contar con doctores no conversa con las condiciones de existencia de la gente, por el contrario, existe divorcio entre las prioridades gubernamentales y las condiciones reales de existencia: como si los doctorados fuesen diseñados para convertirse en el producto mismo de la calidad educativa: un indicador para las estadísticas más que un instrumento para mejores intervenciones en contextos diversos. Las justificaciones de los doctorados en Educación quedan más cercanas a retóricas de producción científica que a pedagogías con-tacto, es decir, centradas en procesos en los cuales el *contacto* con los otros sea un requisito *sine qua non* de la formación, pero es un *contacto* (relación) *con-tacto* (que posee delicadeza) porque atiende a las condiciones particulares que existen en los escenarios



educativos colombianos. ¿Si la escuela recibe niños y jóvenes en condiciones vulnerabilidad, exclusión, homofobia, drogadicción y violencia, qué ganan estos, y la sociedad en general, con doctores dedicados a teorías sin impactos en la vida de las comunidades? Un doctor en educación, en condiciones como las descritas, también tiene la responsabilidad inapelable generar conocimiento científico; pero este conocimiento no es el fin sino el medio para producir transformaciones en los contextos de desempeño.

### 3. LA PROPUESTA DE DOCTORADOS CON IMAGINACIÓN PEDAGÓGICA PARA TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN: MAESTROS-DOCTORES Y DOCTORES-MAESTROS

Para alcanzar las transformaciones que requieren la calidad educativa y la construcción de la paz no basta convertir a los docentes en doctores con escritura académica-Q1 sino desarrollar en ellos competencias pedagógicas *con-tacto*. Estas competencias tienen que ser el *compromiso* de Programas doctorales que asuman conceptos innovadores para construir los perfiles de quienes irán a la escuela, y a diversos escenarios educativos, para producir transformaciones verificables. Estos conceptos pueden ser agrupados con una idea: “imaginación pedagógica para construir una Educación Básica Superior”. Esa imaginación es condición necesaria para transformar a *los maestros en doctores y a los doctores en maestros*, esto es, par a lograr que la escuela esté habitada por docentes con *Pensamiento Situado y Tacto Pedagógico*.

La propuesta es un trabajo de articulación de doctorados en educación unidos en una red de “imaginación pedagógica” que ponga en circulación-acción-transformación conceptos para pensar de otra forma el desempeño doctoral en la sociedad: en vez de generar

aislamiento, soledad y deserción de la escuela, posibilite la tríada investigación-intervención-publicación, para transformar realidades concretas y convertirlas al mismo tiempo en objetos de la ciencia para su réplica en diferentes contextos. Tener “imaginación pedagógica” para *Transformar* es saber dar forma distinta a lo que ya tiene una forma previa: quien ingresa a un doctorado en educación ya viene formado por pregrados, especializaciones, maestrías y por las diversas experiencias profesionales, pero como transformar significa “*meterse con el otro*”, un doctorado debe ser una intromisión en la formación preexistente de cada uno de esos “otros” para convertir a los maestros en doctores y a los futuros doctores en maestros.

Transformar a maestros en doctores significa que llegan al doctorado con una identidad pedagógica constitutiva de su profesión, pero ésta sería más eficaz si los sitios, las situaciones, los sujetos y los saberes se asumieran con un pensamiento científico situado que dirige las prácticas hacia objetivos concretos de cambio. *Maestros-doctores* significa transformar a maestros con una identidad que reconoce su exclusión de la ciencia y su anclaje solo en el método (didáctica), en otros que, sin menoscabo de esta identidad, asumen la tarea de teorizar prácticas y de practicar teorías, es decir, de actuar cada vez mejor guiados por el saber científico para convertir los contextos de su práctica en objetos investigación-acción-comunicación (Herrera, 2010, p. 54). En fin, conjugar en el mismo sujeto de la enseñanza lo básico con lo superior: que los maestros en la escuela (lo básico), adquieran el estado mental de la sospecha y utilicen métodos sistemáticos para afrontar la realidad de su desempeño (lo superior).

Si bien se debe transformar a los maestros en doctores, también es necesario convertir a los doctores en maestros, es decir, propiciar la construcción de una identidad pedagógica para quienes, venidos de otras disciplinas, se



doctoran en educación. El doctor en Educación, sin importar su disciplina inicial de formación, tiene que formarse para reconocer los diversos escenarios educativos y pedagógicos, entre ellos la Educación Básica y Media, como su espacio natural de desarrollo profesional y académico. Un profesional requiere dejar de afincar su autoridad en las credenciales de la ciencia para entrenar una inclinación sin poses hacia los otros, no solo en términos de convivencia sino en los terrenos mismos de la ciencia, no tanto para sobresalir con fama, sino para lograr que él mismo sea cada vez sea menos necesario como referente de vida de los otros (Echeverri, 2016, p. 7).

No es lo mismo formar *maestros-doctores* y *doctores-maestros*. En los primeros la transformación busca el estado mental de un quehacer que necesita este nivel de formación para potenciar las preguntas, las prácticas y las explicaciones; en los segundos, más difícil quizás, se requiere una transformación que convierta un profesional “*caído en la docencia*”, en un maestro con *pensamiento situado* y *tacto pedagógico*. Pero en Colombia parece descuidarse esta diferencia y todo el proceso formativo se engloba reiteradamente en una mera promesa de calidad que se convierte en *obsesión-docente* que, en vez de beneficiar a la escuela y sus procesos, aísla a los doctores en una soledad un poco mejor pagada. Proponer “Imaginación Pedagógica” es poseer una idea de lo que requiere caracterizar el desempeño de los maestros-doctores y de los doctores-maestros. A continuación, presentamos esas características como el fundamento de la propuesta de doctorados con fundamento pedagógico.

### 3.1. Pensamiento situado del maestro.

Antes de definir lo que es el *pensamiento situado del maestro* debemos aclarar lo qué no es: no es una invitación al provincialismo intelectual, ni a la absoluta dependencia teórica, procedimental

o administrativa de escuelas pobladas por “*docentes restringidos*” cuyo horizonte termina en los muros de la escuela, y cuya motivación profesional es una culpa Neoliberal, es decir, el sentimiento neurótico de no estar nunca a la altura de las necesidades de los niños, por lo cual deben permanecer en pie de capacitación según prescripciones de organismos internacionales (Mackernan, 1999; Begaudeau, 2009; López, 2006); tampoco se refiere a la voz del maestro dentro de una escuela que, en vez de funcionar como caja de resonancia social, lo hace como sordina: murmullo sólo perceptible dentro de la institución, sin más consecuencias que el juzgamiento gubernamental y social (Echeverri, 2016, p. 197)<sup>5</sup>.

Por el contrario, el pensamiento situado del maestro tiene como objeto el sitio y las situaciones en los espacios de desempeño. Esta aparente restricción no es la renuncia a pensar lo general con herramientas del conocimiento mundial sino la convicción de que el lugar y las situaciones cercanas otorgan significado e inteligibilidad a la función, acción y producción del maestro. El *pensamiento situado* exige que el maestro se aproxime a la escuela libre de pre-conceptos que, sin conocerla, reproducen estigmatizaciones y, como diría Fernando Savater (1997), la cargan con valoraciones abstractas y subvaloraciones concretas. El maestro debe ser competente para realizar una crítica constante *in situ* y un trabajo deconstructivo de retóricas que proyectan estas imágenes distorsionadas de la escuela.

Lo contrario de un *pensamiento situado* del maestro sería un “*pensamiento desacomodado*” que se pierde en lo general sin otorgarle un

5 Tampoco es una traducción de la teoría del *conocimiento situado*, de Donna Haraway (1944), que reivindica la visibilidad de microculturas y microsaberres: un desplazamiento del saber científico hegemónico hacia los saberes periféricos desde un pensamiento conectado a las prácticas. *Pensamiento Situado del Maestro* comparte la idea de legitimar sistemas de pensamiento diferentes a la objetividad científica pero vinculadas a las transformaciones de las prácticas. (Piazzini, 2015, p. 12).



suelo fáctico a las reflexiones ni reflexión a lo fáctico de la cotidianidad, es decir, que no piensa la escuela como un escenario investigativo para una “teoría fundamentada” en las prácticas ni su propia práctica direccionada teóricamente; en otras palabras, un maestro capaz de fundamentar sus argumentos con datos emanados de su experiencia (Strauss & Corbin, 2002; Echeverri, G., 2007). Precisamente los doctorados en Educación que no tengan el propósito definido de formar *maestros-doctores* y *doctores-maestros* podrían, en vez de producir un pensamiento situado, degenerar en su antípoda: un pensamiento desacomodado incapaz de conciliar la mentalidad productora del doctor con los espacios de práctica, con la función y el desempeño que demandan la escuela y la calidad de la educación.

El *Pensamiento Situado* articula lo universal y lo particular en una nueva síntesis cuando el maestro asume su relación con la escuela en términos de teorizar prácticas y practicar teorías. Pensamiento formado con materiales de lo particular concreto para combatir retóricas prescriptivas que le adjudican al maestro una condición subalterna en la producción de conocimiento y le juzgan como portador de un “oficio” que se agota en el hacer cotidiano (Saldarriaga, 2006, p. 55). *El Pensamiento Situado del Maestro* tiene que ver con una adscripción histórica a la escuela que le otorga a su pensamiento fuerza y resonancia; la formación doctoral de maestros tiene que volver a empoderarlos como conocedores de los niños y, por tanto, con lograr que no claudiquen de su autoridad pedagógica en favor de disciplinas, psicológicas, terapéuticas y medicalizantes (Autor, 2016; Varela, 1995).

### 3.2. Tacto pedagógico

El correlato necesario de un pensamiento situado de *doctores maestros* y de *maestros-doctores* es el *Tacto Pedagógico*. *Tacto* en la escuela nombra la forma de relacionarse

con los niños y los jóvenes y, por este motivo, requiere el complemento pedagógico. El *tacto pedagógico* es necesariamente interactivo en circunstancias específicas con niños concretos. En situaciones de escuela los maestros pueden actuar de manera autoritaria, irónica y despectiva o, por el contrario, paternalista y sobreprotectora. Situaciones entre maestros y estudiantes que, muchas veces, los primeros enfrentan de manera improvisada y carente de experiencia cuando necesitarían ser matizadas por un *pensamiento reflexivo*. Este pensamiento reflexivo sobre la acción es el *tacto pedagógico*: gesto y lenguaje con el cual se responde a las situaciones múltiples de la escuela evitando extremos *de-formativos* (Manen, 1998, 2015; Asensio, 2011).

Hay redundancia en la noción de *tacto pedagógico*, porque: “podemos decir que *reflexión constituye el aspecto interno, y delicadeza el aspecto externo de la pedagogía. La pedagogía está estructurada como el tacto*” (Van Manen, 1998, p. 130). La pedagogía tiene que ser esencialmente contacto, es decir, presencia e interacción. Pero contacto “*Contacto*”. La cacofónica redundancia habla de relaciones cercanas y continuas en un tono de respeto por el otro. La pedagogía no habita sólo el espacio de la reflexión especulativa, ni es una herramienta para educar Emilios (Rousseau, 1998) o para generar prescripciones abstractas: siempre se realiza en la interacción constante con los estudiantes en la escuela.

Actuar con *tacto* es tomar los sentimientos de otras personas en serio. El *tacto* cuida porque es sensible para actuar con el criterio de beneficiar siempre al otro en situaciones problemáticas que exigen decisiones ponderadas pero efectivas. Es el saber propio del maestro que actúa sobre la contingencia con respuestas apropiadas, aunque estas respuestas no estén contempladas por las disciplinas científicas en manuales de formación: actuación siempre en



la contingencia con improvisaciones positivas es el esfuerzo de conjuntar en el perfil de los doctores-maestros y de los maestros-doctores “formación-hábitus-identificación” (Van Manen, 1998, p. 121).

El *tacto* es intelectual, emocional y cognitivo: reflexión que matiza y potencia la sensibilidad para dirigirse a las personas (Manen, 1998, p. 146). La reflexión no es un imprevisto en situaciones complejas, sino el previo que debe construirse, durante la formación doctoral, para afrontar las situaciones cotidianas de la educación. El maestro es “*inconsciente de sí mismo en un sentido de auto-reflexión*” (Manen, 1998, p. 122) y esta carencia puede producir desbordes que afectan negativamente la enseñanza, por ende, *tacto pedagógico* es esfuerzo por sentir, ver, escuchar, comprender, reconocer a los niños y jóvenes; esfuerzo significa que *tacto* no es una disposición natural, ni una especie de llamado o de vocación, sino ejercicio y búsqueda constantes: competencia mediante la cual el maestro transforma una situación improductiva o perjudicial en un evento pedagógico de formación.

El *tacto pedagógico*, para los *maestros-doctores* y los *doctores-maestros*, no es la condición previa del desempeño, sino una pregunta del proceso de formación doctoral para establecer consecuentes relaciones en los escenarios educativos; si el *tacto* fuera un previo vocacional, la contratación de maestros podría reducirse a la convocatoria de talentos y de cualidades. Pero el *tacto* no es simplemente un sentido mejor desarrollado ni una pose de sensibilidad del carácter, tampoco un puro sentimiento afectuoso: el *tacto* conlleva una serena y constante reflexión que en la práctica desarrolla la competencia del buen trato.

Los maestros poseen *tacto* como un sentido sin orientación, impregnado de prejuicios, tradiciones, creencias y principios que, cuando son amenazados por los estudiantes,

es reemplazado por la confrontación o la incomunicación. El *tacto* tiene que ser el desarrollo premeditado de sentir al otro, con el otro y en favor del otro. Este *tacto* “*puede desarrollarse a partir del proceso autotransformador que deriva del conocimiento de una teoría, así como del que procede de la experiencia*” (Aguilera, 2010, p.19). Los doctorados en Educación deben apostarle a la construcción del *tacto pedagógico* del *maestro-doctor* y del *doctor-maestro*, formados en la doble coordenada de la reflexión y de la práctica para el contacto con los otros.

¿El *tacto pedagógico* puede ser enseñado? La primera impresión podría ser que no, porque el *tacto*, a diferencia del conocimiento pedagógico, es interactivo, se desarrolla en relación con las circunstancias en *contacto*. En ese sentido, su enseñanza no tiene que ver con la prescripción de una serie de reglas homogéneas que se utilizan como manual frente a una gama más o menos amplia de situaciones. Un doctorado en educación, al convertir el *tacto* en un propósito de formación, le da existencia real, es decir, lo configura como búsqueda, interrogante, fundamento de la transformación individual, indicador de las prácticas y rasero de calidad educativa.

Al nombrarlo y fomentarlo, deja de ser una cualidad contingente de ciertos agraciados para convertirse en una *construcción situada* con sujetos concretos: una pregunta permanente por el efecto formativo de actuar con mejor o peor *tacto* en relación con las necesidades afectivas, académicas y disciplinarias de los estudiantes. El *tacto* en la enseñanza no pasa por las coordenadas de una queja constante por la abulia de los jóvenes, por su ignorancia o pereza. No trata de demostrar que estos no saben ni se esfuerzan, sino que busca alternativas para acercar los procesos de enseñanza a mejores resultados en los aprendizajes, en la convivencia y en el bienestar. No hay reglas, teorías o modelos que determinen los principios



para comportarse con *tacto* porque es imposible reducir *tacto* a un set de técnicas o habilidades para actuar predeciblemente en situaciones difíciles. Pero, aun sin haber reglas acerca del *tacto pedagógico*, sí es posible construirlo por vía de la reflexión y de la práctica constante en contacto.

## CONCLUSIONES

El artículo presentó una propuesta de doctorados en educación que tengan como objetivos la construcción de una *Educación Básica Superior* y, correlativamente, de una cultura de paz duradera. Se argumenta, que el concepto metodológico para lograrlo es “Imaginación Pedagógica”. Al proponer la Imaginación como método, se reconoce que estos propósitos son apenas una idea que todavía no se concreta en la experiencia, pero no por ello es una idea falsa o irrealizable, por el contrario, la exactitud con la que se presenta es el principio para salvar todos los obstáculos que su realización encontrará. Una propuesta educativa y pedagógica que no ceje en formar académicos en el más alto nivel del sistema educativo para que se desempeñen en el nivel básico de ese mismo sistema, pero sin la distancia arrogante del que no interactúa, ni escucha, ni acoge y ni acompaña porque está siempre imbuido en la superior y solipsista tarea de escribir para visibilizar a las instituciones en las estadísticas de calidad que generan recursos.

Por el contrario, se forman doctores-maestros y maestros-doctores que poseen un pensamiento situado construido, al mismo tiempo, con el gesto productor de conocimiento y con el gesto pedagógico del tacto para que en la escuela (y la enseñanza en general) siempre prime la inclinación de cuidado, reconocimiento y acogida del otro. Es decir, parodiando a Rousseau, cuando los niños y jóvenes pasen por escuelas poblados por estos maestros doctores y doctores maestros, seguramente no todos serán científicos o dirigentes, pero todos serán

seres humanos capaces de vivir juntos porque han asumido la paz como la forma imperante de la cultura (Rousseau, 1998; Touraine, 2000).

La Educación Básica Superior en Colombia no tiene como fin una calidad fundamentada en el exhibicionismo estadístico de ratings especializados, sino precisamente convertirse en Superior porque sus fin, función y acción son igualmente superiores: la construcción de subjetividades capaces de aceptar la paz como una forma natural de estar en sociedad y, por tanto, la conversión de los estudiantes en agentes espontáneos pero eficientes para la construcción de esa paz desde abajo (Lederach, 2008). En otras palabras, La fórmula para lograr esta *Educación Básica Superior* es asumir el riesgo de no fundamentar completamente las propuestas doctorales en la banal promesa de convertir a los doctorandos en científicos sino, por el contrario, transformarlos en profesionales que piensen su quehacer como contacto con los niños, con jóvenes y con comunidades; un “*contacto Con-tacto*”, es decir, con una disposición particular del enseñante para que sean los otros el objeto constante de su reflexión y acción pedagógica.

Esta formación exige la construcción de un pensamiento situado que reconozca la labor cotidiana del maestro como su fuente de identidad profesional y, al mismo tiempo, como el insumo para la investigación y producción académica. La razón fundamental para elaborar esta propuesta de maestros formados para el tacto pedagógico y el pensamiento situado es la realidad colombiana presentada en términos de pobreza, violencia, acoso, desnutrición, agresividad, es decir, una serie de problemáticas de la escuela que demandan menos doctores que conviertan la pedagogía en un constructo abstracto de reflexión y producción académica para contar con docentes que, al mismo tiempo estén preocupados por el aprendizaje de los niños y jóvenes y por cuidarlos, acogerlos,



comprenderlo y potenciarlos como seres humanos antes que como potencias del trabajo.

De tal modo, las propuestas doctorales en un país en postacuerdo, esto es, en proceso de construir la paz, requiere que las decisiones políticas sean convertidas por las vías de la educación en una forma natural de estar en la sociedad, en una mentalidad, podría decirse (Noussbaum, 2010). Los todos los niveles del sistema educativo están abocados a instalar en los imaginarios de la sociedad que la convivencia, las formas democráticas, el respeto de la ley, la dignidad humana son objetos de construcción conjunta y, por tanto, una paz verdadera tiene que cubrir la totalidad de la población, comenzando por las escuelas. Los *doctores-maestros* y los *maestros-doctores* son los llamados a generar prácticas de paz en todos los niveles del sistema educativo porque generan prácticas educativas direccionadas particularmente a este objetivo.

Calidad de la Educación y construcción de una paz duradera parecieran ser asuntos distantes entre sí. Empero, la “imaginación pedagógica” los articula sin forzamientos: para alcanzar la calidad educativa se tienen que alcanzar niveles de bienestar, de salud física y mental. Eso lo tiene que proveer docentes doctores cuya reflexión y acción sea la escuela, que su afecto tenga como objetivo los estudiantes y las comunidades: en fin, docentes con pensamiento situado y tacto pedagógico construido en los talleres de la imaginación pedagógica para transformar la educación y la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, J.M. (2011). *El desarrollo del tacto pedagógico*. Barcelona: Graó
- Bonilla, L., & Galvis, L. (2012). Profesionalización docente y calidad de la educación escolar en Colombia. *Ensayos Sobre Política Económica (ESPE)*, 30 (68).
- Ayala-García, J. (2015). *Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia*. Documento de trabajo sobre economía regional. Bogotá: Banco de la República.
- Castro G., S. (2005). *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Taurus, Santillana
- Chaux, E. (2011). Múltiples Perspectivas Sobre un Problema Complejo: Comentarios Sobre Cinco Investigaciones en Violencia Escolar. *Psykhé*. 20 (2) pp. 79- 86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200007>.
- Cuevas, A (16 de mayo de 2015). Los pobres sólo tenemos dos opciones: delincuencia o educación. *El Espectador*. Recuperado de : <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-pobres-solo-tenemos-dos-opciones-delincuencia-o-edu-articulo-560987>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y*



media en Colombia: retos en equidad y calidad. En: Los Desafíos de Educación Preescolar, Básica y Media en América Latina (2014). Santiago de Chile. Konrad-Adenauer-Stiftung. Recuperado de: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_39114-1522-4-30.pdf?141211143310](http://www.kas.de/wf/doc/kas_39114-1522-4-30.pdf?141211143310)

Dewey, John (1998). Democracia y Educación. Madrid: Morata.

Di Napoli, P. (2016). La violencia en las escuelas secundarias desde tres perspectivas de análisis. Hacia un estado del arte. Zona Próxima. N° 24. págs. 61-84 63 (electrónica). <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2016/10/doctrina44206.pdf>

Diez G., E. (2014). La cultura del emprendimiento: educar en el capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*. (445). pp. 50-53.

Echeverri, J. (2016) Formato escuela vs maestro investigador. *Palabra*. Cartagena. Universidad de Cartagena. v.16 p.192-210.

Echeverri, J (2014). Asesorar y evaluar tesis de grado: entre la rigurosidad y el tacto. *Revista Textos* Facultad de Educación. 10 (10). Pp. 13-21.

Echeverri, J.; Mora, R; Giraldo, M; Alvarez, G; Hincapie, Ó (2016). Documento Maestro Doctorado en Educación. Inédito.

Fontanini, F. (2014). Colombia: Educación en medio del conflicto. Oficial Regional de Información Pública, en Buenaventura, Colombia. Recuperado de: [http://www.](http://www.acnur.org/noticias/noticia/colombia-educacion-en-medio-del-conflicto/)

[acnur.org/noticias/noticia/colombia-educacion-en-medio-del-conflicto/](http://www.acnur.org/noticias/noticia/colombia-educacion-en-medio-del-conflicto/)

García, S.; Maldonado, Darío; Perry, Guillermo; Rodríguez, Catherine y Saavedra, Juan Esteban. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá. Fundación Compartir.

Giberti, E. (2014). Familia en la escuela. Colombia aprende. La red del conocimiento. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Recuperado de: [www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-70733.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/article-70733.html)

Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

González. M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*. n° 81, Bogotá, mayo-agosto, 2014: págs. 32-48

Tristemente, Colombia carga una historia de mala calidad educativa (1 de abril de 2014). El Heraldo. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/educacion/tristemente-colombia-carga-una-historia-de-mala-calidad-educativa-ministra-de-educacion>

Herrera, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis*. vol. 3, núm. 5, julio-diciembre. pp. 53-62 Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.



- Ibañez, J. (2016). *El reverso de la historia*. Madrid: Calambur Editorial.
- Jones, M. (2013). Issues in Doctoral Studies - Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going? *International Journal of Doctoral Studies* Vol. 8. Consultado en: 21/11/2016. <http://ijds.org/Volume8/IJDSv8p083-104JonesFT129.pdf>
- Kant, Immanuel (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lederach, J. (2008). *La imaginación moral. El arte y el alma de construir la paz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Londoño, G. (2014). Algunos desafíos de la educación superior en torno al conflicto colombiano. Reflexiones a propósito de la relación entre educación y sociedad. *Revista Universidad de la Salle*. No. 65. Bogotá.
- López-Sánchez, M; Jiménez-Torres, M. y Guerrero-Ramos, D (2017) Estudio de la percepción del Profesorado sobre el bienestar felicidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. N° Extraordinario (Julio), 463-486101.
- Murgui, S.; Moreno, D.; Ochoa, G. y Estévez, E. (2007). Estilos de Comunicación Familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la Escuela. *Psicothema*. Vol. 19, n° 1, pp. 108-113
- No hay presupuesto para la educación rural (15 de febrero de 2018). *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia/557157>
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- OCDE (2015). Frascati Manual 2015 OCDE. Recuperado a partir de <http://www.conicyt.cl/wp-content/uploads/2014/07/Manual-Frascati-2015.pdf>
- Oppenheimer, Andrés. (2010). *Basta de historias. La obsesión latinoamericana por el pasado y doce claves para el futuro*. USA: Vintage.
- Parra, Rodrigo; Gonzalez, Adela; Moritz, Olga; Blandon, Amilvia y Bustamante, Rubén (1992) *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación Fes-Tercer Mundo Editores.
- Pichardo, J. et al. (2015). *Abrazar la diversidad. Propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Servicios Sociales e Igualdad.
- Ramírez-López, C. A., Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Educ*. Vol. 16, No 3, 411-429.
- Robinson, J. (2016) <https://www.javerianacali.edu.co/noticias/conferencia-pobreza-y-violencia-en-colombia-una-mirada-las-desigualdades-en-vista-del>. *Universidad Javeriana*. Bogotá.
- Rodrigo, M. y Palacios, J. (coords.) (2012).



- Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J. (1998). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.
- Saldarriaga, Ó. (2006). Del oficio de maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Educación y Ciudad*. Bogotá. Idep. N. 1, 53-70. Consultado de <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/274>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Ariel.
- Sheets, D. (2014). [The Humanities in Crisis: What Went Wrong and How to Restore Their Centrality in our Daily Lives](http://hdl.handle.net/2142/54916). . <http://hdl.handle.net/2142/54916>
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la conspiración criminal en Colombia*. s.n.,
- Tirado, Á (1995). *Aspectos sociales de las guerras civiles en Colombia*. Colección de Autores Antioqueños. Vol. 97. Medellín.
- Torres, C. (2009). Estado delArte: Estudios sobre Violencia Escolar, una aproximación a la Violencia de Género. *Boletín Electrónico de Salud Escolar*. Enero-junio 2009, Vol. 5, No.1.
- Torres, J. (2014). Mercado y escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 445, Mayo, pp. 58–61.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: FCE.
- Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos. *Guillermo de Ockham*. Vol. 7 (1). Enero-Junio. Cali.
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. London, Ontario: Althouse Press.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. New York: Routledge.
- Park, C. (2007). Redefining the Doctorate. The Higher Education Academy – January 2007. [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/redefining\\_the\\_doctorate.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/redefining_the_doctorate.pdf)
- Baptistaa, A; Frickb, L; Holleyc, K; Remmikd, M; Tesche, J; Åkerlindf, G. (2015). The doctorate as an original contribution to knowledge: Considering relationships between originality, creativity, and innovation. *Frontline Learning Research* Vol.3 No. 3 Special Issue (2015) 51 - 63