



Universidad
del Valle



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado en Educación

Programa Interinstitucional

PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES 2006-II

Preparación Editorial
Fondo Editorial
Universidad Pedagógica Nacional
Agosto, 2006

B o g o t á , 2 0 0 6

Universidad del Valle

Rector

Iván Enrique Ramos Calderón

Vicerrectora Académica

Martha Cecilia Gómez de García

Coordinador Doctorado

Mario Albeiro Acevedo Aguirre

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Rector

Ricardo García Duarte

Vicerrector Académico

Carlos Javier Mosquera Suárez

Coordinadora Doctorado

Adela Molina Andrade

Universidad Pedagógica Nacional

Rector

Oscar Armando Ibarra Russi

Vicerrector Académico

Juan Carlos Orozco Cruz

Coordinador Doctorado

Fidel Antonio Cárdenas Salgado

Preparación editorial

Fondo Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

- SCHLESINGER, A.B. *Explaining*. (s.d.p.i.).
- SIERRA MEJÍA, R. (1994). Lenguaje y metáfora en filosofía. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. (60), 67–78.
- SKINNER, B. F. (1985). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- SOKOLOWSKI, R. (1993). *Inteligencia natural e inteligencia artificial*. En: GRAUBARD, S. (Comp.). *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial*. Barcelona: Gedisa.
- SOWA, J. (1987). Semantics networks. En: SHAPIRO, S. C. (Ed.). *Encyclopedia of artificial intelligence*. New York: John Wiley & Sons.
- STROMQUIST, N. (1985). Relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos. *Cuadernos del Seminario-Enfoques*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciup. 11–26.
- STUFFLEBEAM, D.; KELLAGHAM, T.; y ÁLVAREZ, B. (s.f.). *La evaluación educativa. Evidencias científicas y cuestionamientos políticos*. Bogotá: Biblioteca Internacional.
- TEDESCO, J. C y PARRA, R. (1982). Escuela y marginalidad urbana. *Revista Colombiana de Educación*, 7, 9–34. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TORO A., J. B. (1999). La educación para el siglo XXI. *Educación y cultura*, 50, 72–77.
- TURING, A. M. (1994). La maquinaria de la computación y la inteligencia. En: BODEN, M. (Comp.). *Filosofía de la Inteligencia Artificial*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TURNER, J. C. (1974). *Matemática moderna aplicada: probabilidades, estadística e investigación operativa*. Madrid: Alianza.
- VACCARO, L.; SCHIEFELBEIN, E. y YAÑES, C. (1977). Una experiencia de participación de la familia en el proceso educacional. Descripción de 17 actividades realizadas por apoderados en una Escuela Básica Gratuita. En: *Revista Educación Hoy*, (37–38). Bogotá.
- VARGAS GUILLÉN, G. (2002). *Pensar sobre nosotros mismos*. Bogotá: San Pablo,
- _____. (2001). Awale, juego de discernimiento moral. *Ingenium*.4, 38–46. Bogotá.
- _____. (1997). *Investigaciones epistemológicas*. Bogotá: Tecné-FUOA.
- _____. (1996a). Educación para la democracia y educación ciudadana de adultos. (Estado del Arte). *Revista Itinerario Educativo*, 25, 26, 27, 75–120.
- _____. (1996b). Una experiencia en la formación de líderes democráticos. *Educación y Pedagogía*, 14–15, 336–356.
- _____. (1995). La pregunta por la nada. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*. XXXVII(109–110), 223–238.
- _____. (1994). Intuitividad y razonabilidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*,. 58–59, 89–105.
- _____. (1993). Juegos de lenguaje y mundo de la vida. *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*. XXXV(103), 7–44.
- _____. (1991). El primado de la razón práctica» en el camino de una fenomenología del lenguaje. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 48–49, 167–179.
- _____. El hombre como perspectiva. (Caracterización fenomenológica de algunas tareas éticas en el pensamiento filosófico contemporáneo). *Cuadernos de filosofía Latinoamericana*, 43–44, 76–91.
- _____. (1988a). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. *Revista de Ascolbi*. I(3 y 4), 26–33.
- _____. (1988b). *El yo y la yoidad en la disolución de la conciencia*. En: *Franciscanum. Revista de las Ciencias del Espíritu*, XXX(89), 79–90.
- _____. (1986). De la enseñanza a la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 18, 61–83. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciup.
- _____. y CARRASCO, B.C. (1986). El trasfondo pedagógico en la investigación educativa colombiana. *Cuadernos del seminario-Polémicas*, Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Ciup, 9–30.
- _____. (1996). RUEDA ORTIZ, R. La pedagogía ante la tecnología. *Nómadas*, 5, 46–57. Bogotá: Fundación Universidad Central.
- VARIOS AUTORES. (1999). La educación de finales de milenio. *Pedagogía y saberes*, 13.
- VATTIMO, G. (1991). Postmodernidad: ¿una sociedad transparente? En: VIVIESCAS, F. y GIRALDO, F. (Comps.). *Colombia, el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- VIGOTSKY, L.S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Fausto.
- WALKER, H. y WEST, G. (1986). Estrategias de investigación y participación popular: fundamentando la investigación participativa en observación participante y etnográfica crítica. *Cuadernos del Seminario; Enfoques*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- WITTGENSTEIN, L. (1985). *Tractatus logico-philosophicus*. (Traducción de Enrique Tierno Galván). Madrid: Alianza.
- WARTOFSKY, M.W. (1983). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Datos del responsable:

Procedencia Institucional: Universidad Pedagógica Nacional.

Dirección: calle 72 No. 11- 86, Of. A-216.

Teléfono: (1) 347 1190 ext. 218.

Email: prof.dr@germanvargasguillen.com

Ubicación en la Universidad: Profesor Titular.

A los doctorandos

Bienvenidos al Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, ofrecido por las Universidades Pedagógica Nacional, del Valle y Distrital Francisco José de Caldas. El Doctorado representa la consolidación de un trabajo colegiado y coordinado de académicos de las tres universidades, que desde hace varios años han venido abriendo camino en el país para construir pensamiento educativo colectivo y apoyo interinstitucional.

El Programa de Doctorado al cual ustedes se vinculan a partir del presente semestre es fruto de los esfuerzos académicos y de los apoyos institucionales de las tres universidades, y fundamentalmente de los avances y logros de los grupos de investigación que lo constituyen. Esperamos que su permanencia y participación en el mismo no sólo sea placentera y fructífera, sino que también el Programa logre, con su calidad, satisfacer las expectativas individuales y sociales que existen actualmente en el país entorno a la formación doctoral en educación.

En el presente documento se encuentra la programación de los seminarios que los grupos responsables por cada uno de los énfasis ofrecen para este semestre. A partir de ella organice sus actividades académicas para el correspondiente registro, de conformidad con sus intereses y de común acuerdo con la dirección de su tesis.

Fidel Antonio Cárdenas Salgado
 Coordinador Doctorado
 Universidad Pedagógica Nacional

**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES II/2006**

Espacio curricular	Nombre del seminario	Fechas	Créditos	Responsable (s)	Observaciones
Investigación	Investigación y tesis I	Serán acordadas con los directores de tesis en cada uno de los énfasis	5	Cada uno de los directores de tesis	Obligatorio para todos los doctorantes en todos los semestres
Énfasis*	Educación en Ciencias	Temas básicos de la psicología cognitiva	3	Christian Hederich y profesores del énfasis	Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP Calle 127 N.º 12 a 20
		Problemas y perspectivas de la educación en ciencias	3	Luis Enrique Salcedo Torres y profesores del énfasis	Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP
	Educación, cultura y desarrollo	Sujetos, cultura y nuevas narrativas	3	Alfonso Torres, Jorge Posada y Ricardo Delgado	Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía Carrera 15 N.º 72-90
Investigación acción participativa		3	Rafael Ávila Penagos, Universidad Pedagógica Nacional y Carlos Arango Universidad del Valle	Edificio E de Posgrados Universidad Pedagógica Nacional, Sala A Calle 73 N.º 11-73	

Continúa

JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós–Papeles de Pedagogía.

KANT, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.

KHÖLER, W. (1972). *Psicología de la forma*. Madrid: Biblioteca Nueva.

LADRIÈRE, J. (1972). *El reto de la racionalidad*. Salamanca: Sígueme.

LANDOW, G. P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

LYOTARD, J. F. (1990). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. México: Red Editorial Iberoamericana.

McINTYRE, A. (1990). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

MALDONADO, L.F. (1996). La pedagogía como ingeniería social. En: *Educación y pedagogía*, 14–15, 323–335. Medellín: Universidad de Antioquia.

MALDONADO, L. F.; GONZÁLEZ, J.; y VARGAS GUILLÉN, G. (1999). *Ontologismo vs. Logicismo*. Manuscrito no publicado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

MARTÍNEZ–TORREGROSA, J. et al. (1993). *La búsqueda de la unidad. (La estructura de todas las cosas). Libro del profesor y libro del alumno*. Alicante: Aguacilara.

MARX, K. (1970). *Contribución a la crítica de la economía política*. Bogotá: Editorial La Oveja Negra.

McCORDUCK, P. Inteligencia artificial: un aperçu. En: GRAUBARD, S. (Comp.). *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial*. Barcelona: Gedisa, 1993. 81–101.

MERLEAU–PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

_____. (1964). *Signos*. Barcelona: Seix Barral.

MICHELSON, A. A. y MORLEY, E. W. (1973). Sobre el movimiento relativo de la tierra y el éter luminífero. En: PEIRCE WILLIAMS, L. (Comp.). *La teoría de la relatividad*. Madrid: Alianza Universidad.

MONROY HENAO, B. (1992). *Desarrollo de una base analítica sobre texto escolar empleado en la escuela primaria en el área de ciencias naturales*. Informe N.º 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

NEWELL, A. y SIMON, Herbert A. (1994). La ciencia de la computación. En: BODEN, M. (Comp.). *Filosofía de la inteligencia artificial*. México: Fondo de Cultura Económica. 122–152.

_____. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

NISBETT, R. E. y WILSON, E. D. (1984). Telling more than we can know; verbal reports on mental processes. *Psychological Review*. (84), 231–259.

ORTEGA Y GASSET, J. (1965). *En torno a Galileo*. Madrid: Espasa–Calpe.

PACI, E. (s.f). *Función de las ciencias y significación del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.

PAPERT, S. (1993). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós.

_____. (1981). *Desafío de la mente*. Buenos Aires: Galápagos.

PARRA SANDOVAL, R. y ZUBIETA VEGA, L. (1982). La imagen del maestro en la escuela campesina. *Revista Educación Hoy*, (66–67). Bogotá.

PAZ, O. (1985). El prisionero. En: *Antología poética*. Barcelona: Circulo de Lectores.

PIAGET, J. (1980). *Estudios sobre lógica y psicología*. Barcelona: Altaya.

_____. (1965). *Sagasse et illusions de la philosophie*. Paris: PUF.

_____. et al. *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

_____. y GARCÍA, R. (1982). *Psicogénesis e historia de las ciencias*. México: Siglo XX Edotores.

POPPER, K. (1973). La lógica de las ciencias sociales. En: *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México: Grijalbo.

_____. y LORENZ, K. (1995). *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets.

POSADA, J. y MONROY HENAO, B. (1991). *Desarrollo de una base analítica sobre texto escolar empleado en la escuela primaria en el área de ciencias naturales*. Informe N.º 1. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

QUICENO, H. (1988). Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia. *Revista educación y cultura*, 14, 16–18. Bogotá.

RICOEUR, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil.

RICH, E. y KNIGHT, K. (1996). *La inteligencia artificial*. Madrid: McGraw–Hill.

ROCKWELL, E. (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Cuadernos del Seminario–Enfoques*. Bogotá: CISP.

RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

RUEDA ORTIZ, R. (1997). *Hipertexto: representación y aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____. (1995–96). Formación, hipertextos y ambientes de aprendizaje. *Educación y pedagogía*, (14–15), 178–196.

_____. y VARGAS GUILLÉN, G. (1997). Los hipertextos como didáctica en la enseñanza de las ciencias sociales. *La didáctica de las disciplinas en la educación básica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. 169–194.

SANCHO GIL, J.M. (1996). La educación en el tercer milenio. Variaciones para una sinfonía por componer. *III Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. Barranquilla: Servicio Nacional de Aprendizaje.

SCHIEFELBEIN, E. y SIMMONS, J. (1980). Los determinantes del rendimiento escolar. *Revista Educación Hoy*, 60(X). Bogotá: Asociación Educación Hoy.

_____. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo II. Madrid: Taurus.

_____. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.

_____. (1973–75) Conocimiento e interés. *Ideas y valores*, (42/45), 61–76.

HEGEL, G. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

HEIDEGGER, M. (1998). La constitución onto-teo-lógica de la metafísica. En: *Algunos textos de Heidegger*. México: Universidad Iberoamericana. 36–56.

_____. (1994). Superación de la metafísica. En: *Conferencias y artículos*. Barcelona: Odós.

_____. (1989). *La autoafirmación de la universidad alemana. El Rectorado, 1933–1934. Entrevista del Spiegel*. Madrid: Técnos.

_____. (1988). *Identidad y diferencia*. Barcelona: Anthropolos.

_____. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Odós.

_____. (1968). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.

HERRA RODRÍGUEZ, R. Á. (1992). *Viaje al reino de los deseos*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

HERRERA RESTREPO, D. (1994). *Teoría social de la ciencia y la tecnología*. Bogotá: Unisur.

_____. (1991). El yo en la fenomenología husserliana. En: *Revista de filosofía*. México: XXIV(70), 1–17.

_____. (1990). El derecho al trabajo. (Una aproximación fenomenológica). En: *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, (44), 54–63.

_____. (1988). Nosotros y la fenomenología. En: *Tendencias de la filosofía en Colombia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

_____. (1986). *Escritos sobre fenomenología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

HERRERA, R. (1996). Algunas tesis sobre la tecnología. En: *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*. XXXIV(83–84), 365–384.

HOYOS VÁSQUEZ, G. (1992). Postmetafísica vs. postmodernismo: el proyecto filosófico de la modernidad. En: *Praxis filosófica*, (2), 3–37.

_____. (1990a). Elementos filosóficos para la comprensión de una política de ciencia y tecnología. En: VIVIESCAS, F. y GIRALDO, F. (Comps.). *La conformación de comunidades científicas en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional–Departamento Nacional de Planeación.

_____. (1990b). Prólogo a: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC,

HOYOS VÁSQUEZ, G. y VARGAS GUILLÉN, G. (1997) *La teoría de la acción comunicativa como paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discu-*

sión. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior–Asociación Colombiana de Universidades.

HUME, D. (1981). *Tratado de la naturaleza humana*. Tomo 1. Madrid: Editora Nacional.

HUSSERL, E. (1991) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. (Traducción de Jacobo Muñoz y Salvador Mas). Barcelona: Crítica.

_____. (1990). *El artículo de la Encyclopaedia Britannica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (1986a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (Traducción de José Gaos). México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1986b). *Meditaciones cartesianas*. (Traducción de Mario Presas). Madrid: Técnos.

_____. (1982a). El origen de la geometría. Manuscrito K III 23. En: *Ciencias humanas*, II(2), 49–77. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

_____. (1982b). *La idea de la fenomenología*. (Traducción de Miguel García-Baró). México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1982c). *Lógica formal y lógica trascendental*. (Traducción de Luis Villoro). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (1981). *La filosofía como ciencia estricta*. (Traducción de Elsa Tabering). Buenos Aires: Nova.

_____. (1980). *Experiencia y juicio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

_____. (1976). Investigaciones lógicas. *Revista de Occidente*. Madrid.

_____. (1968) *Der Encyclopaedia Britannica artikel*. En: *Phänomenologische psychologie, Vorlesungen Sommersemester, 1925. Husserliana (Edmund Husserl gesammelte werke)*, Band IX, herausgegeben von Walter Biemel. Den Haag: Martinus Nijhoff.

_____. (1959). *Erste philosophie II. Theorie der phänomenologischen reduktion*. Boehm: Dem Hag, Martinus Nijhoff.

_____. (1954). *Erfahrung und urteil*. Hamburg: Claassen Verlag.

_____. (1921). *El espíritu común I–II: Espíritu común I*. Persona, totalidad personal, comunidades personales de acción, comunidad–sociedad; Manuscrito A V 23, (texto núm. 9, ed. Kem) – El espíritu común II. Sobre las unidades personales de orden superior y sus correlatos de acción; Manuscrito F IV 3 (texto núm. 10, ed. Kem). Traducción de C. Moreno. Sevilla: Universidad de Sevilla.

_____. (s.f.). *Erste philosophie i kritische ideegenschichte*. Boehm: Den Hag. Martinus Nijhoff.

_____. (s.f.). *La fenomenología de la conciencia del tiempo inmanente*. (Traducción de Otto E. Langfelder). Buenos Aires: Nova.

Continuación

Espacio curricular	Nombre del seminario	Fechas	Créditos	Responsable (s)	Observaciones
Énfasis*	Pedagogía, cultura y tecnologías de la información	Martes 7:00 a.m. a 9:00 a.m. 15 de agosto 22 de agosto 29 de agosto 5 de septiembre 12 de septiembre 19 de septiembre 26 de septiembre 3 de octubre 10 de octubre 17 de octubre 24 de octubre 31 de octubre 7 de noviembre 14 de noviembre 21 de noviembre 28 de noviembre 5 de diciembre 12 de diciembre	3	Rocío Rueda Ortíz	Sala A.del edificio E de Posgrados. Universidad Pedagógica Nacional
	Historia, memoria y olvido: Los hilos sutiles de la experiencia humana	Jueves de 7:00 a.m. a 10 a.m. 10 de agosto 17 de agosto 24 de agosto 31 de agosto 7 de septiembre 14 de septiembre 21 de septiembre 28 de septiembre 5 de octubre 12 de octubre 19 de octubre 26 de octubre	3	Martha Cecilia Herrera	Sala A del edificio E de Posgrados. Universidad Pedagógica Nacional
	Historia del individuo, historia de la Sociedad	Del 17 al 27 de octubre de 2006	3	Agueda Bernardete Bittencourt	Centro Cultural Sala (por confirmar) Agueda Bernardete, Universidad de Campinas, Brasil. Seminario intensivo
	Del nacimiento de la escuela a la construcción de los sistemas educativos	Viernes de 3:00 p.m. a 7:00 p.m. 11 de agosto 25 de agosto 8 de septiembre 22 de septiembre 6 de octubre 20 de octubre 3 de noviembre 17 de noviembre 1 de diciembre 15 de diciembre	3	Martínez, Quiceno, Herrera, Ortiz, Rueda, Ortiz y otros	Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP
	Pedagogía de lo cotidiano	De 9:00 a.m. a 1:00 p.m y de 3:00 p.m. a 6:00 p.m. 11 al 15 de septiembre	3	Luis Eduardo Primero Rivas	Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía, Sala (por confirmar). Luis Eduardo Primero Rivas viene de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Seminario intensivo

Continúa

Continuación

Espacio curricular		Nombre del seminario	Fechas	Créditos	Responsable (s)	Observaciones
Énfasis*	Historia de la educación, pedagogía y educación comparada	De la educación familiar a la educación republicana	Jueves de 2:00 p.m. 5:00 p.m. 7 de septiembre 14 de septiembre 21 de septiembre 28 de septiembre 5 de octubre 12 de octubre 19 de octubre 26 de octubre 2 de noviembre 9 de noviembre 16 de noviembre 23 de noviembre 30 de noviembre 7 de diciembre	3	Bárbara García S.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Av. Ciudad de Quito norte-sur N.º 64-81. Salón 206
	Filosofía y enseñanza de la filosofía	El sentido: sus dimensiones lingüística y extralingüística	Del 24 al 28 de julio	3	Harry Reeder	Realizado en Villeta Harry Reeder Universidad de Arlington, Texas
		Técnica fenomenológica	Del 6 al 10 de noviembre	3	Lester Embree	Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía Sala (por confirmar) Lester Embree Florida Atlantic University, de Estados Unidos Seminario intensivo
		Formación y subjetividad	Lunes de 9:00 a.m. a 12:00 m 14 de agosto 28 de agosto 4 de septiembre 11 de septiembre 18 de septiembre 25 de septiembre 2 de octubre 9 de octubre 23 de octubre 30 de octubre 20 de noviembre 4 de diciembre	3	Germán Vargas Guillén	Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía

* Los seminarios propuestos por cada énfasis pueden ser tomados por estudiantes de otros énfasis para la dimensión de educación y pedagogía.

Notas para los doctorantes:

1. Seleccione, de la oferta de seminarios, aquellos que usted considere convenientes y necesarios de común acuerdo con su director de tesis.
2. El registro de asignaturas para este semestre lo realizamos internamente. Es necesario, sin embargo, que se inscriban en la coordinación del programa en los seminarios seleccionados.

Formas de Evaluación

- Se desarrollan protocolos que tienen un valor para la nota final del 20%.
- Se valora la participación en las sesiones por el 30% de la nota final.

Bibliografía.

Texto básico

VARGAS GUILLÉN, G. (2005). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: San Pablo.

Bibliografía complementaria

ARISTÓTELES (1975). *Tratados de lógica*. Estudio introductorio, preámbulos a los tratados y notas al texto por Francisco Larroyo. México: Porrúa.

AUSUBEL, D.P. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

BALLESTEROS, B. y QUINTANA, A. (1997) Periódico electrónico hipermedial. *Revista Educación y Cultura*, 44, 42–46.

BODEN, M. A. (1994). Escape de la habitación china. En: BODEN, M. A. (comp.). *Filosofía de la inteligencia artificial*. México: Fondo de Cultura Económica. 105–121.

BORGES, J. L. (1996). Siete noches. En: *Obras completas*. Tomo III. Buenos Aires: Emecé.

BRIONES, G. (1986). Evaluación de programas sociales. Apartes en: *Cuadernos del Seminario–Enfoques*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

CAMACHO, L. (1996). Hacia una filosofía de la tecnología. En: *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. XXXIV(83–84), 337–347.

CARROL, J. M. y MACK, R. L. (1985). Metaphor, computing systems, and active learning. En: *Man–machines studies*. (22), 39–57.

CASTELLS, M. (1994). Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación. Actas del Congreso Internacional sobre “Nuevas perspectivas críticas de la educación”*. Barcelona: Paidós Educador. 13–53.

COLOM, J. A. (1994). *Después de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

DAVIDSON, D. (1990). *De la verdad y de la interpretación*. Barcelona: Gedisa.

DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S.E. (1993). Fabricar una mente versus modelar el cerebro: la inteligencia artificial se divide de nuevo. En: GRAUBARD, S. (Comp.). *El nuevo debate sobre la inteligencia artificial*. Barcelona: Gedisa. 25–58.

ERICSSON, K. A. y SIMON, H. (1993). *Protocol analysis: verbal report as data*. Cambridge, MA., MIT Press, Revised Edition.

- Los estudiantes realizan relatorías como “informes de progreso” que se revisan y se entregan como producto al final del seminario, con la pretensión de que sean artículos publicables; se evalúan por el 50% de la nota final.

FLECHA, R. (1996). Las nuevas desigualdades educativas. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación. Actas del Congreso Internacional sobre “Nuevas perspectivas críticas de la educación”*. Barcelona: Paidós Educador. 55–82.

FLÓREZ OCHOA, R. (1989). *Pedagogía y verdad. (Ensayos epistemológicos)*. Vol. 4. Medellín.

FREINET, C. (1979). *Los métodos naturales*. Barcelona: Editorial Fontanella. (3 Vols.).

FURIÓ, C. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado en ciencias. En: *Enseñanza de las ciencias*, XII(2), 188–198.

_____. (1989). Metodología utilizada en la detección de dificultades y esquemas conceptuales en la enseñanza de la química. En: *Enseñanza de las ciencias*. 4(1), 73–77.

GADAMER, H. G. (1984). *Verdad y método*. Barcelona: Sígueme. 2 tomos.

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

GARCÍA–HUIDROBO, J. E. y OCHOA, J. (1978). *Tendencias de la investigación en América Latina*. Santiago: CIDE.

GIL PÉREZ, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las ciencias*. XII(2), 154–164.

_____. (1993). Contribución de la historia y filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias*. 11(2), 197–212.

GLYMOUR, C. (1997). *Thinking things through: an introduction to philosophical issues and achievements*. Cambridge: MIT Press.

GÓMEZ BUENDÍA, H. (Director). (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá: Tercer Mundo Editores–PNUD.

GÓMEZ GIRALDO, A. L. (1991). *El primado de la razón práctica*. Cali: Universidad del Valle.

GONZÁLEZ FLÓREZ, J. y VARGAS GUILLÉN, G. (1999). De la informática educativa a la pedagogía computacional. De J. Piaget y S. Papert a A. Newell y H.A. Simon. En: *Maestros Pedagogos II. Un diálogo con el presente*. Medellín: Colegio Francés–Corporación Región–Fundación Confiar–Corporación Penca de Sábila. 73–95.

GUATTARI, F. *Las tres ecologías*. Valencia: Pre–Textos.

HABERMAS, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.

Énfasis: Filosofía y enseñanza de la filosofía

Seminario: Formación y subjetividad

Año/semestre: 2006-II

Número de Créditos: 3

Nombre del responsable: Germán Vargas Guillén

Descripción general

Se trata de poner en cuestión el *estatuto epistemológico de la pedagogía*, sus pretensiones de ser ciencia; igualmente, de ver cómo ella queda afectada por las formas de construcción de conocimiento que devienen con la emergencia de la tecnología como *estructura del mundo de la vida*; y cómo ante esas limitaciones queda la alternativa de fundamentar la pedagogía como una *estructura retórica* dado que, en sí, la pedagogía como proyecto y como práctica “fracasa” si no logra persuadir a una audiencia de unas ideas que pueden ser “creíbles” o “probables”.

El seminario, en fin, se ubica frente a los problemas que plantea a la pedagogía –herencia, si la hay, de la modernidad– la *condición posmoderna* como “lugar” en que tiene que ser realizada. El enfoque del seminario es filosófico y el marco de referencia teórico es el fenomenológico. En todo caso, se deriva hacia la argumentación y su relación con el mundo de la vida.

Objetivos

General

Situar los problemas de la pedagogía en la condición posmoderna.

Específicos

1. Caracterizar las posibilidades de la pedagogía en el contexto del giro lingüístico.
2. Revisar las posibilidades de fundamentación de pedagogía desde el horizonte de la argumentación.
3. Establecer la relación *argumentación–mundo de la vida*.

Ejes temáticos

- Descripción fenomenológica de los efectos de la condición posmoderna en la pedagogía.
- Caracterización de las posibilidades de la pedagogía como estrategia retórica.
- Presentación de alternativas tecnológicas en pedagogía (las ciberculturas).
- Análisis de la relación *argumentación–mundo de la vida*.

Metodología

El seminario se basa en los problemas descritos en el prólogo a la segunda edición del libro *Filosofía, pedagogía, tecnología* (igualmente contenida en la 3.ª edición. Bogotá: San Pablo, 305 pp. 2005.). Discute las hipótesis de trabajo para enfrentar la pedagogía en la condición posmoderna. Usa recursos bibliográficos en línea para documentar las perspectivas de discusión de las hipótesis.

La primera sesión del seminario se presenta el horizonte del debate, por parte del profesor. Desde la segunda sesión uno de los estudiantes hace relatoría sobre la hipótesis, tomando como base alguno de los capítulos, pero complementando la revisión bibliográfica; otro hace el protocolo de la sesión.

Desde la segunda sesión se comienza con la lectura del protocolo, se prosigue con la presentación de la relatoría –previamente difundida–, se da curso a la deliberación y se hace una síntesis final de los principales puntos puestos en discusión en la jornada. La estrategia de trabajo se basa metodológicamente en los postulados del *seminario alemán*.

Énfasis: Educación en ciencias

Seminario: Temas básicos de la psicología cognitiva

Año/semestre: 2006-II

Número de Créditos: 3

Nombre del (los) responsable (s): Christian Hederich y profesores del énfasis

Descripción general

Manejar con fluidez los temas básicos de la psicología cognitiva es un requisito fundamental para cualquier investigador educativo que asuma temas conexos al desarrollo o al aprendizaje del estudiante, los cuales constituyen, en últimas, el objetivo fundamental de la educación y la pedagogía.

El presente seminario se ofrece para el nivel doctoral. En el seminario, los estudiantes, organizados por grupos de máximo dos personas, prepararán los diferentes temas con la asistencia del profesor.

El seminario se estructura en torno a tres módulos, cada uno de los cuales se considera con valor de 1 crédito, y toma 12 horas presenciales. El primero se inicia con la definición de la psicología cognitiva, su historia, sus presupuestos y sus métodos, para terminar con un examen de las tendencias actuales sobre el tema. El segundo módulo abordará los procesos básicos de atención y los diferentes tipos de memoria: ¿cuáles son los límites de la atención humana? ¿Cómo y qué recordamos? ¿Qué y por qué olvidamos? ¿Cuáles son las relaciones entre estos procesos? Este módulo concluirá con un examen de las relaciones entre capacidad mental y resolución de problemas de las ciencias. El tercero profundizará en el problema de las diferencias individuales y sus repercusiones en el salón de clase, desde el punto de vista de las diferencias de modalidad, o forma, que dan lugar al concepto de “estilo cognitivo”.

Objetivos

- Proporcionar a los doctorandos una visión general acerca de la psicología cognitiva.
- Examinar las relaciones entre los parámetros básicos del sistema de procesamiento (atención, memoria de corto plazo) y la resolución de problemas de las ciencias.

- Profundizar en el problema de las diferencias cognitivas individuales examinando detalladamente las diferencias de forma o modalidad que definen tendencias estilísticas y examinar sus implicaciones para la educación.

Contenido

1. Definiciones básicas. (C. Hederich)

Definición de psicología cognitiva. Raíces y disciplinas fundantes. Niveles de análisis: mental, cognitivo y neural. Clases de conocimiento y tipos de procesamiento. Métodos de la psicología cognitiva. Desarrollo histórico y tendencias actuales.

2. Los procesos básicos. (F.A. Cárdenas)

Percepción. Atención. Teorías de la atención. Memoria. Diferentes puntos de vista sobre la memoria. Clases de memoria. El Sistema General de Procesamiento de la Información. Teoría de los operadores constructivos (TOC). Implicaciones de la TOC en la resolución de problemas en las ciencias.

3. Diferencias individuales. (C. Hederich)

Diferentes enfoques: aptitudes y modalidades. El concepto de estilo cognitivo. Dimensiones de estilo. La dimensión de independencia-dependencia de campo. Evaluación del estilo. Factores asociados con el estilo cognitivo. Estilo cognitivo y aprendizaje escolar.

Metodología

Cada uno de los módulos se iniciará con una exposición del profesor responsable. A partir de allí, los asistentes desarrollarán los diferentes temas, los cuales habrán sido previamente asignados de acuerdo con los intereses y necesidades del doctorando frente a su proyecto de tesis. El profesor concluirá el módulo con una exposición de carácter global sobre las diferentes temáticas.

Evaluación

La evaluación del trabajo realizado por los doctorandos se hará sobre la exposición hecha del tema asignado.

Bibliografía

- BEST, J. (2001). *Psicología cognitiva*. Paraninfo–Thompson.
- EYSENCK, M. y KEANE, M. (1990). *Cognitive psychology. A student's handbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- FODOR, J. (2003). *La mente no funciona así. Alcance y límites de la psicología computacional*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. (1999). *Conceptos. Donde la ciencia cognitiva se equivocó*. Barcelona: Gedisa.
- HEDERICH, C.; CAMARGO, A. (2001). *Estilo cognitivo y logro educativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciup–Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep.
- _____. (2000). Estilos de procesamiento cognitivo. En *Mentes reales. Memorias del Simposio Internacional de Ciencia Cognitiva*. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre–Universidad Nacional de Colombia.
- _____. (1999). *Estilos cognitivos en Colombia. Resultados en cinco regiones culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional–Colciencias.
- _____. (1998a). *Estilos cognitivos como modalidades de procesamiento de la información*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional–Colciencias.
- _____. (1998b). Psicología cognitiva en la idea del procesamiento de la información. *Revista Folios*, 8. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (1995). Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 30, 67–86. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- JOHNSTONE, H. A. y EL–BANNA, H. (1986). Capacities, Demands and Processes. A Predictive Model for Science Education. *Education in Chemistry*, 3(23), 80–84.
- _____. (1984). New Stars for the Teacher to Steer by? *Journal of Chemical Education*, 10(65), 847–849.
- _____. y WHAM, B. J. (1982). The Demands of Practical Work. *Education in Chemistry*, 71–73.
- _____. y KELLET, M. C. (1980). Learning Difficulties in School Science. Towards a Working Hypothesis. *European Journal of Science Education*, 2(2), 175–181.
- KARMILOFF–SMITH, A. (1992). *Más allá de la modularidad*. Barcelona: Alianza.
- KEMPA, R. (1991). Students learning difficulties in science. Causes and possible remedies. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), 119–128.

do. Los puntos a considerar en esta evaluación serán su solvencia en el manejo de la temática y la claridad en la exposición.

- LAKOFF, G. y NÚÑEZ, R. (2000). *Where mathematics comes from*. Basic Books.
- LAVE, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- MAYER, R. (1983). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- NIAZ, M. (1987). Estilo cognitivo y su importancia para la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 2(5), 97–104.
- NIAZ, M.; DE NUNEZ, G. S.; y DE PINEDA, I. R. (2000). Academia performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility–fixity dimension and creativity. *Journal of creative behavior*, 34 (1), 18–29.
- OROZCO, B. (Ed.). *El niño: científico, lector y escritor, matemático*. Cali: Universidad del Valle.
- PASCUAL–LEONE, J. (1995) Learning and Development as Dialectical Factors in Cognitive Growth, *Human Development: Vol. 38*, 338–348.
- _____. (1989). An organismic process model of Witkin's field dependence/independence. En T. Globerson y T. Zelniker (Eds.). *Human Development: Vol. 3. Cognitive Styles and Cognitive Development*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- PINKER, Steven (2001). *Cómo funciona la mente*. Barcelona: Ediciones Destino.
- RESNICK, L.; KLOPFER, L. (Eds.). (1989). *Currículum y cognición*. Aique.
- SCHIFFMAN, H. (2001). *Sensación y percepción. Manual moderno*.
- STERNBERG, R. (Ed.). (1986). *Las capacidades humanas*. Madrid: Labor.
- VARELA, F. (1988). *Conocer*. Barcelona: Gedisa.

Datos del responsable:

Procedencia Institucional: Universidad Pedagógica Nacional

Dirección: Calle 127 N.º 12A–20

Teléfono: 615 65 31

Email: christianhederich@yahoo.es

Ubicación en la Universidad: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica, CIUP.

Bibliografía.

- BABOLIN, S. (2006). *Producción de sentido. Filosofía de la cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional–San Pablo.
- REEDER, H. (1989). Wittgenstein never was a phenomenologist. *Journal of the British Society for Phenomenology*. 3(20), 257–276.
- _____. (1976). Language and the Phenomenological Reduction: A Reply to a Wittgenstein Objection. *Man and World*. Netherlands: Martinus Nijhoff–The Hague. 35–43.
- _____. (1990). Hermeneutics and Apodicticity in Phenomenological Method. *The Journal Southwest Philosophy Review*. 2(6), 43–69.

_____. (1980). Husserl and Wittgenstein on the “Mental Picture Theory of Meaning”. *Human Studies*, 3, 157–167.

_____. (1997). Husserl's Phenomenology and Contemporary Science. *Husserl in Contemporary Context*. Netherlands: Kluwer Academic Publisher. 211–234.

_____. A phenomenological account of the linguistic mediation of the public and the private. *Husserl Studies I*. Netherlands: Martinus Nijhoff Publisher. 263–280.

_____. (1999) Quantum Phenomenology. *Phänomenologie der Natur*. Freiburg: Verlag Karl Alber. 221–249.

VARGAS GUILLÉN, G. (2003). *Fenomenología del ser y del lenguaje*. Bogotá: Alejandría Libros.

Datos del responsable: Germán Vargas Guillén

Procedencia Institucional: Universidad de Pedagógica Nacional

Dirección: Calle 72 No. 11-86 Of. A-216.

Teléfono: 3471190 ext. 216.

prof.dr@germanvargasguillen.com

Ubicación en la Universidad: Profesor Titular.

Énfasis: Filosofía y enseñanza de la filosofía

Seminario: El sentido: sus dimensiones lingüística y extralingüística

Año/semestre: 2006-II

Número de créditos: 3

Nombre del (los) responsable (s): Harry Reeder, Universidad de Texas – Arlington; Germán Vargas Guillén y Alfonso Cárdenas Páez, Universidad Pedagógica Nacional.

Descripción general

El problema del *sentido* –que en último término reclama tanto teorías de la cultura como filosóficas, así como lingüísticas– es la *cosa misma* de la que se ocupa la investigación sobre la que recae el ejercicio filosófico del seminario. Este problema abre el horizonte de las cuestiones que se pueden formular sintéticamente a partir de la pregunta: por qué el ser humano requiere producir sentido (cf. Sante Babolin. *Producción de sentido. Filosofía de la cultura*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional - San Pablo, 2006).

En la “comprensión” del asunto vienen al caso tanto los desarrollos de la fenomenología de Edmund Husserl como la teoría de Ludwig Wittgenstein.

El seminario parte de los desarrollos de investigación sobre este tópico, sobre el marco de referencia de los autores indicados, por el investigador Harry Reeder.

Objetivos

General

Caracterizar el alcance filosófico y lingüístico relativo con la *producción de sentido* y sus posibilidades de emergencia y despliegue extralingüístico.

Específicos

1. Discutir las posiciones intelectuales de Husserl y de Wittgenstein sobre la dimensión extralingüística del lenguaje.
2. Establecer los alcances de la construcción fenomenológica de los autores de referencia en el horizonte de la *filosofía de la cultura*.

Ejes temáticos

1. Extralingüisticidad del sentido.
2. Relación *sentido-formación-cultura*.
3. Fenomenología del sentido.

Metodología

El seminario se basa en los problemas descritos en *Producción de sentido* (Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2006). Discute las hipótesis de trabajo para enfrentar los problemas del sentido y su dimensión extralingüística, según las hipótesis de Harry Reeder y desarrolla las “respuestas” sugeridas en las investigaciones fenomenológicas y lingüísticas llevadas a cabo en el énfasis.

La primera sesión del seminario se presenta el horizonte del debate, por parte del profesor Reeder. Desde la segunda sesión uno de los participantes hacen relatoría sobre la hipótesis, tomando como base alguno de los textos de referencia, complementando la revisión bibliográfica; otro hace el protocolo de la sesión.

A partir de la segunda sesión se comienza con la lectura del protocolo, se prosigue con la presentación de la relatoría –previamente difundida– en la cual se debate algunas de las tesis de la investigación de Reeder, se da curso a la deliberación y se hace una síntesis final de los principales puntos puestos en discusión en la jornada. La estrategia de trabajo se basa metodológicamente en los postulados del *seminario alemán*.

Formas de Evaluación

- Se desarrollan protocolos que tienen un valor para la nota final del 20%.
- Se valora la participación en las sesiones por el 30% de la nota final.
- Los estudiantes realizan relatorías como “informes de progreso” que se revisan y se entregan como producto al final del seminario, con la pretensión de que sean artículos publicables; se evalúan por el 50% de la nota final.

Énfasis: Educación en ciencias

Seminario: Problemas y perspectivas de la educación en ciencias

Año/semestre: 2006-II

Fecha: Agosto-diciembre

Número de créditos: 3

Nombre del (los) responsable (s): Luis Enrique Salcedo Torres y profesores del énfasis

Descripción general

Se trata de abrir un espacio de reflexión sobre la trayectoria de la educación en ciencias en los países de occidente y en particular en Colombia, de tal manera que el futuro doctor tenga una base fuerte de comprensión y posición personal respecto a las posibilidades que la educación en ciencias plantea a la formación ciudadana y al desarrollo nacional.

Se espera realizar un recorrido histórico por los momentos más destacados del desarrollo de la educación en ciencias señalando los grandes logros y carencias y destacando los grandes proyectos nacionales y mundiales para mejorar la educación en ciencias. Se plantean así las perspectivas de desarrollo futuro de este campo de la educación y su posible impacto en la vida de los ciudadanos y en general en su aporte al desarrollo nacional así como su contribución a la mejora de la calidad del ambiente tanto físico como humano.

Objetivos

- Favorecer en los doctorandos una visión amplia y profunda del significado de la educación en ciencias para nuestro país.
- Identificar en el contexto histórico los momentos de quiebre en la educación científica en los países de occidente.
- Favorecer en los doctorandos una comprensión fuerte de los principales problemas de la educación en ciencias.
- Establecer los principales retos de la educación en ciencias para el desarrollo de nuestro país.

Ejes temáticos

- Paradigmas de la educación en ciencias.
- Finalidades de la educación en ciencias.
- Problemas asociados a la enseñanza de las ciencias experimentales.
- Problemas asociados al aprendizaje de las ciencias experimentales.
- Educación en ciencias y formación ciudadana.
- Educación en ciencias y desarrollo nacional.
- Perspectivas de la educación en ciencias en Colombia.

Metodología

Fundamentalmente se trabajara con la metodología del seminario alemán. Cada participante, con base en materiales sugeridos por el profesor, realizará una preparación previa y con base en ella se desarrollarán las discusiones y complementaciones a lugar. Cada participante estará en condiciones de moderar o de servir de relator de las sesiones correspondientes. El profesor del curso realizará sus propios aportes en el marco de las deliberaciones.

Formas de Evaluación

La evaluación del trabajo realizado por el profesor orientador se hará en términos de la pertinencia de las actividades propuestas, la calidad y la pertinencia de los materiales aportados para la discusión; la calidad de las exposiciones sobre las temáticas centrales; y el cumplimiento general de los objetivos propuestos.

La evaluación del trabajo realizado por los doctorandos se llevará a cabo con base en la calidad de la participación en las actividades propuestas y en la elaboración de un ensayo o artículo para ser publicado sobre, al menos, una de las temáticas trabajadas.

Propuesta de ejecución del seminario: problemas y perspectivas de la educación en ciencias

Lugar de encuentro: Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Sede: Avenida Ciudad de Quito N.º 64-81 Piso 3

Hora: 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

Participantes: profesores del doctorado y estudiantes

Temática	Fecha	Profesor orientador
Experiencias de los asistentes en la educación en ciencias. Historias de vida (visión de los problemas y las soluciones).	15 de agosto	Luis Enrique Salcedo Torres
Paradigmas en la educación científica. La educación en ciencias: ¿para qué?	29 de agosto	Luis Enrique Salcedo Torres
Enseñanza y aprendizaje de conceptos científicos.	12 de septiembre	Pedro Nel zapata.
El pensamiento del profesor de ciencias.	26 de septiembre	Andrés Perafán Echeverri
Estilos cognitivos y aprendizaje de las ciencias.	10 de octubre	Christian Hederich
Prácticas de laboratorio (el respeto por el objeto).	24 de octubre	Fabio Vélez
Resolución de problemas y educación en ciencias.	7 de noviembre	Margie Jessup
Conocimiento común y conocimiento escolar.	21 de noviembre	Alfonso Claret
Contexto cultural y enseñanza de las ciencias.	5 de diciembre	Adela Molina
Formación de profesores en ciencias.	12 de diciembre	Carlos Uribe

Bibliografía

ALONSO, M. (1994). *La evaluación en la enseñanza de la Física*. Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia

AUSUBEL, D. (1978). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

CARRASCOSA, J. (1987). *Tratamiento Didáctico en la enseñanza de las Ciencias de los errores conceptuales*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

DESAUTELS, J. y LAROCHELLE, M. (2003). Educación científica: el regreso del ciudadano y la ciudadana. *Enseñanza de las ciencias*, 21(1), 3–20.

DRIVER R. 1986. Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias*, 4(1), 3–16.

EDWARDS, M.; GIL, D.; VILCHES, A.; y PRAIA, J. (2004). La atención a la situación del mundo en la educación científica. *Enseñanza de las ciencias*, 22(1), 47–64.

GILBERT, J. y WATTS, M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in Science Education. *Studies in Science Education*, 10, 61–98.

GIL, D. (1994). Diez años de investigación en didáctica de las ciencias: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las ciencias*, 2(12), 154–164

_____. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 1, Tomo 1, 26–33.

_____. y CARRASCOSA, J. 1985. Science learning as a conceptual and methodological change. *European Journal of Science Education*, 7(3), 231–236.

_____. CARRASCOSA, J. Furio C., Martínez J., 1991, La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria, Barcelona: Horsori.

_____. y MARTÍNEZ, J. (1991). *La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

LANGÉVIN, P. (1926). La valeur éducative l'histoire des sciences. *Bulletin de la société Française de Pédagogie*, 22.

LEMKE, J. (2006) Investigar para el futuro de la educación en ciencias: nuevas formas de aprender, nuevas formas de vivir. *Enseñanza de las ciencias*, 24(1), 5–12.

LLORENZ, J. (1991). *Comenzando a aprender química. Ideas para el diseño curricular*. Madrid: Visor Distribuciones.

MARTÍNEZ TORREGROSA, J. (1987). *La resolución de problemas de física como investigación: un instrumento de cambio metodológico*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

NOVACK, J. (1987). Human Constructivism: Toward a Unity of Psychological and Epistemological Meaning. *Second International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics Education ITACA*. New York.

PAYA, J. (1991). *Los trabajos prácticos en la enseñanza de la física y la química. Un análisis crítico y una propuesta fundamentada*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

POSNER, G.; STRIKE, K.; HEWSON, P.; y GERZOG, W. (1982). Accommodation of a Scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211–227.

SALCEDO, L. (1991). Aprendizaje memorístico del concepto de equilibrio químico. En *Memorias del VIII Congreso Colombiano de Química*, 413–415. Cali.

YAGER, R. y PENICK, J. (1986). Perception of four age groups towards science classes, teachers and the values of science. *Science Education*, 70, 355–363.

ponerse en discusión si de lo que se trata es de situar los problemas de la modernización en su justo sentido, no como oposición de representaciones imaginarias sino como análisis de prácticas discursivas

Modernidad, políticas públicas y sujeto educativo

La emergencia del Estado, de la ciencia, del laicismo, de la sociedad civil, de la escuela pública y del maestro no puede considerarse como condición de la modernidad. Esta lectura surgió de los siglos XVII y XVIII cuando retrospectivamente se consideró que nacía un nuevo mundo, que se abría una nueva época y con ella una nueva forma de representación del hombre y de la sociedad. Las cosas se pueden pensar de otro modo a la luz de las recientes teorías del poder y del saber, de los discursos y de las prácticas. Desde allí la política no aparece sólo en espacios de poder públicos y el sujeto no es sólo aquel que sabe, piensa y planifica su vida y la existencia de otros. ¿Qué son una política pública y un sujeto? Es una pregunta que todavía esperan una respuesta en la educación.

La sociedad de disciplina y la sociedad de control

Estudiar y pensar estas dos sociedades nos ha de permitir ubicar la escuela y el maestro ya no como de-

Bibliografía

Filosófica

BOUDRILLARD, J. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.

FOUCAULT, M. (1978). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI Editores

_____. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.

_____. (1971). *La arqueología del sabe*. Madrid: Siglo XXI Editores.

GIDDENS, A. (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

HABERMAS, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Taurus.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós

JAMESON, F. (2004). *Una modernidad singular*. Barcelona: Gedisa.

LYOTARD, F. (1986). *La condición posmoderna*. Barcelona: Cátedra.

Educativa

MARTÍNEZ, A. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

pendientes de representaciones o discursos generales, tales como el siglo XIX, el siglo XX, el capitalismo, la República o el Estado de Derecho o de bienestar sino como regímenes históricos y culturales delimitados y organizados en formas de poder y de saber. La educación en la sociedad de disciplina es una fuerza progresista y de desarrollo pero no tiene el mismo sentido en la sociedad de control que ya no es fuerza, ni es progresista, la educación es una relación y una forma. Desde este régimen de signos y de relaciones es que hay que ubicar lo que se llama el maestro o el docente, la escuela o la institución educativa y no porque una Ley o una orientación estatal así lo designan.

Metodología

El punto de partida es el proyecto de investigación que da nombre al seminario. Como los estudiantes han sido seleccionados según este proyecto y su relación con las líneas de investigación, la metodología consiste en adecuar los temas a las líneas de investigación y el objeto de tesis de cada estudiante. Esto quiere decir que los estudiantes se harán responsables de la exposición de temas del seminario y de la exposición de sus respectivos informes de avance según las líneas de investigación del énfasis.

MARTÍNEZ, A. y NARODOWSKY, M. (comps.). (1996). *Escuela, historia y poder. Miradas desde América latina*. Buenos Aires: Novedades educativas.

LARROSA (Ed.). (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

PERNET CASTILLO, J. (1998). *Modernidad y modernización en el contexto de los proyectos educativos institucionales*.

TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

Pedagógica

SÁENZ, J. et al. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernización en Colombia, 1903–1946*. Medellín: Colciencias–UDEA–Universidad de los Andes.

SALDARRIAGA, O. *El oficio del maestro*.

QUICENO, H. (2004). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

ZULUAGA, O. L. (2000). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Anthropos.

ÉNFASIS: Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada

Seminario de investigación y tesis I

Seminario: Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia: 1950-2006

Fechas: 4, 11, 25 de agosto; 1, 8, 15, 22, 29 de septiembre; 6, 13, 20, 27 de octubre; 3, 10, 17, 24 de noviembre; 1 de diciembre.

Horario: 9:00 a.m. a 1:00 p.m.

Créditos: 5

Cupo: Es un seminario para los estudiantes de tesis doctoral

Profesores: Alberto Martínez, Blanca Ortiz y Humberto Quiceno

Propósito

Este seminario del doctorado tiene como objeto el analizar las diferentes categorías, problemas y estrategias teóricas, que hacen parte del proyecto de investigación Modernización, subjetividad y sociedad de control en la educación en Colombia: 1950-2006. Como se puede observar, es un seminario de puesta en común entre profesores y estudiantes de las discusiones en relación con la modernidad educativa. El punto de partida es el análisis de la pareja modernidad-modernización. Por modernidad se ha entendido un tiempo histórico, un periodo, un estilo de pensamiento, una ruptura social, un umbral cultural, una reforma, un acontecimiento, entre otras acepciones.

El concepto de moderno ha sido objeto de reflexión y análisis por la filosofía, las ciencias sociales y la literatura. En este seminario vamos a seguir la forma como desde allí se ha pensado lo moderno, pero nos interesa muy en especial el modo como lo moderno aparece en la obra de Foucault, pues en ella lo moderno es pensado desde los regímenes discursivos y desde las prácticas discursivas. La modernidad, en Foucault, tiene tres momentos: un momento epistémico, otro discursivo y finalmente un momento subjetivo. Su libro *Las palabras y las cosas* nos plantea la configuración de la episteme clásica y su paso a la episteme moderna; en *Vigilar y Castigar* no se trata de epistemes sino de prácticas discursivas, en él analiza el paso de la sociedad de soberanía a la sociedad de disciplina y en la *Historia de la sexualidad* se refiere a la aparición del sujeto como yo y su disolución en el sujeto de conocimiento.

La episteme, las prácticas discursivas y el sujeto son tres referencias foucaultianas que nos permiten pensar la modernidad en la educación en Colombia desde los debates, las reformas, las estrategias y las

prácticas educativas que intentaban hacer entrar, en este periodo, la sociedad disciplinaria y la sociedad de control, la episteme tecnicista y pragmática y el paso de un sujeto moral, activo y progresista a un sujeto de derechos, dentro de una sociedad de derecho como es la que emerge en la Constitución de 1991 y en la Reforma educativa de 1994.

Contenidos

El problema de lo moderno en educación

Las distintas investigaciones educativas y pedagógicas han divergido en la forma de precisar no sólo el concepto de lo moderno en educación sino también sus efectos sobre la educación, los discursos y los sujetos. En esta parte analizaremos las distintas tendencias, enfoques y conceptualizaciones sobre esta temática, retomando algunas teorizaciones universales, de América Latina y de Colombia. ¿Es lo moderno desarrollo, tecnologización, progreso, técnica, liberalidad y por el contrario, control, vigilancia, opresión y obediencia? Entre estas dos posibilidades queremos situar el problema de lo moderno, que obviamente pasa por el tipo de sujeto que delimita, ya sea desde su conciencia o desde su saber, el paso hacia una u otra opción.

Modernización educativa

En la educación y en la pedagogía, el uso de ciertas nociones, en lugar de precisar los problemas y los análisis educativos, han servido más bien para llevar a confusiones y equívocos, tales son las nociones de tradición, influencia y evolución y sus prolongaciones temáticas como escuela tradicional y escuela nueva, pedagogías viejas y pedagogías activas, maestro católico y maestro laico, políticas educativas públicas y privadas. Estos mundos opuestos, aparentemente distintos, han de

Énfasis: Educación, cultura y desarrollo

Seminario: Sujetos, cultura y nuevas narrativas

Año/semestre: 2006-II

Número de créditos: 3

Nombre del (los) responsable (s): Jorge Posada, Ricardo Delgado y Alfonso Torres

Descripción general

La propuesta de trabajo para el primer semestre es discutir el campo problemático de nuestra línea de investigación. Dicho campo no se define tanto por su referente empírico como por la perspectiva epistemológica, teórica y metodológica desde la cual el colectivo investigador se posiciona frente a las temáticas que investiga. Este lugar de enunciación define una política de conocimiento que delimita lo posible y lo no posible a investigar dentro de la línea.

En nuestro caso, reconocemos que provenimos de enfoques o perspectivas teóricas y metodológicas críticas de investigación social: la educación popular, la teología de la liberación, la pedagogía crítica; nos hemos ocupado de prácticas educativas marginales o alternativas al sistema educativo: la alfabetización, la educación de adultos, la educación en los movimientos sociales y las organizaciones sociales y culturales; nos han interesado la problemática de la cultura, el sujeto, la formación y las prácticas educativas; hemos buscado innovar en los enfoques y estrategias metodológicas en una perspectiva cualitativa crítica.

Nuestro capital cultural y nuestro posible aporte a la formación doctoral en educación es ubicarnos en una perspectiva teórica, pedagógica e investigativa crítica desde la cual abordar problemáticas educativas que se sitúen en la intersección señalada entre instituciones escolares, prácticas educativas y movimientos sociales. Este acuerdo exige ir más allá: nos comprometemos con la construcción de un entramado conceptual común que sirva como horizonte interpretativo y desde el cual se construyan modelos analíticos para abordar diferentes políticas, escenarios y prácticas educativas. Por ejemplo, categorías como currículo manifiesto—currículo oculto, políticas curriculares, culturales y de identidad, formación, constitución de

sujetos, pueden ser la base para dicha construcción conceptual.

Objetivos del Seminario

- Introducir los estudiantes a las diferentes trayectorias construidas por los profesores que van a trabajar en este Énfasis, como tutores de investigación.
- Trazar los puntos de partida y las perspectivas teóricas y metodológicas, a partir de los cuales se va a construir el campo problemático de este énfasis.
- Involucrar a los doctorandos en la construcción del campo problemático del énfasis, identificando los puntos de convergencia y los puntos de discusión con estas trayectorias.

Ejes Temáticos

- Lo cultural como objeto y lugar del análisis social.
 - Las discusiones contemporáneas en torno a la cultura.
 - Culturas contemporáneas y nuevas tecnologías.
 - Hacia un modelo analítico para abordar problemas desde una perspectiva cultural.
- Sujeto y subjetividad como campo problemático y perspectiva interpretativa.
 - Sujeto y subjetividad. Panorama de la discusión actual.
 - Acción colectiva y constitución de sujetos.
 - Modelos analíticos para abordar constitución de sujeto y subjetividad.
- Las prácticas educativas como campo problemático de conocimiento.
 - La práctica educativa como campo problemático
 - Prácticas educativas escolares y no escolares.
 - Modelos analíticos para abordar prácticas educativas.

Metodología

A partir de cada una de las temáticas y de la bibliografía acordada, definir unas preguntas problematizadoras en torno a las cuales los participantes producirán textos para ser discutidos en el seminario. En cada sesión, algunos participantes leerán sus textos como punto de partida para la definición de una agenda a discutir; finalizado el debate, el docente responsable de la sesión hará una síntesis del mismo. En cada sesión, un participante elaborará el protocolo de la discusión, el cual será leído en la sesión siguiente.

Bibliografía

1- Sobre cultura

- ÁVILA PENAGOS, R. (2005). *Sujeto, cultura y dinámica social*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- _____. (2001). *La cultura, modos de comprensión e investigación*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- _____. (1998). *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Ediciones Antropos
- BASTIDE, R. (1971). *Anthropologie appliquée*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, J.D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- _____. *Raisons pratiques, pour une théorie de l'action*.
- BRUNNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BRUNNER, J. J. (1992). *América Latina: cultura y modernidad*. México: Grijalbo.
- CUCHE, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La découverte.
- ELIOT, T. S. (1983). *Notas para la definición de la cultura*. Barcelona: Bruguera.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1994). *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Nueva Imagen.
- GEERTZ, C. (1984). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- MALINOWSKY, B. (1961). *The dynamics of culture change*. Yale University Press.
- _____. (1968). *Une théorie scientifique de la culture*. Paris: Maspéro.

Se realizarán nueve encuentros quincenales, con una duración de cuatro horas en una mañana acordada por el colectivo.

Formas de evaluación

La evaluación se hará con base en los indicadores de lectura, en los indicadores de participación en la discusión y, sobretodo, en los ensayos de posicionamiento elaborados por los doctorandos sobre los tres temas centrales del seminario.

- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- SAPIR, E. (1967). *Anthropologie, Vol. I; Culture et personnalité, Vol. II, Culture*. Paris: Editorial de Minuit.
- WILLIAMS, R. (1977). *Marxism and literature*. Oxford University Press.
- _____. (1983). *Key words, a vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.

2. Sobre Sujeto y subjetividad

- ARFUCH, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- CALVILLO, M. y FAVELA, A. (1995). Los nuevos sujetos sociales. Una aproximación epistemológica. *Sociológica*, 28. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- JAIDAR, I. (2003). *Tras las huellas de la subjetividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORRES, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectiva para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 20. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ZEMELMAN, H. (1992). La educación en la construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, 7. Santiago de Chile: Ceaal.

en pos del mismo resultado. Diferentes sectores de la sociedad civil se opusieron al establecimiento de escuelas o al cumplimiento de las leyes en esta materia; padres de familia, algunos sectores del gobierno y otros sectores de la Iglesia fueron los mayores opositores. La retribución escolar y la obligatoriedad de la educación se constituyeron en los elementos de mayor conflicto entre el gobierno y las familias. La respuesta de las clases acomodadas de la sociedad frente a la instrucción pública dio como resultado el afianzamiento de la educación privada en la República a través del fortalecimiento de las casa de educación o de las casas de pensión, elemento que es analizado como la transición privilegiada de la educación doméstica a la educación republicana. Para que el maestro de escuela de primeras letras, pudiera ejercer sus funciones fue revestido

Bibliografía.

- GARCÍA SÁNCHEZ, B.Y. (2000). Simón Rodríguez: función social de la escuela en la modernidad latinoamericana. *Memorias, XI Congreso Colombiano de Historia*.
- _____. (2001). Rousseau y los fundamentos de la modernidad. *Revista Internacional de Ciencia y Cultura Pensamiento y Acción*, 9, 58–62. Tunja.
- _____. (2005a, noviembre). *Proyecto pedagógico de la Gran Colombia: una ruptura frente a los ideales republicanos*. Ponencia presentada al Encuentro de Integración Latinoamericana. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2005b, noviembre). *Orígenes de la educación femenina en Colombia*. Ponencia presentada al V Coloquio Nacional de Historia de la Educación “Educación Superior En Colombia: Historia y Problemas Contemporáneos” y I Encuentro de Estudiantes y Egresados del Doctorado en Ciencias de la Educación. Bogotá.
- _____. (2006). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Latinoamericana de Historia de la Educación*, 7. Doctorado en Educación Rudecolombia. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- _____. (2006, febrero). Conflictos entre padres y maestros por el surgimiento de la escuela republicana. *Revista Universidad de Nariño*. Pasto: Universidad Antonio Nariño.
- _____. (2006, mayo). La educación doméstica en Colombia: 1820– 1830. *Revista Científica*, 7. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Documentos archivo general de la nación transcritos:

Instrucción de Gremios en General: para todos oficios aprobada por el excelentísimo señor Virrey del Reino. Ordenanzas hechas por el cabildo para la escuela de las Nieves, 1809.

desde los inicios de la República con nuevos papeles sociales a quien se le asignaron funciones paternas para la ejecución de su función educadora: esta asignación de nuevas funciones se convirtieron en problemáticas y ello desató conflictos mayores frente a la educación moral ofrecida en colegios y universidades, sobre todo en lo referente a las enseñanzas de Jeremías Bentham. Noviembre 23,30, y 7. Hora: 2:00- 5:00 p.m. Salón: 206 Sede Doctorado Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Av. Ciudad de Quito, N.º 64-81.

Formas de evaluación

Presentación de un ensayo sobre el tema desarrollado en el seminario: este avance debe contener, documentos seleccionados y reporte sobre clasificación y organización de dicha información.

- Los vecinos y alcalde de la parroquia de la Ubita jurisdicción de Tunja. Sobre que se apruebe la erección de escuela 1809.
- Expediente perteneciente a la solicitud dirigida al supremo gobierno en Santa fe para que se le conceda el título al maestro de la escuela de Girón a don Joseph Mateos de los Buenos Hijuelos y posterior renuncia de este. Correspondiente a los años de 1805 hasta 1807.
- Expediente sobre la apertura de escuelas de primeras letras en la Provincia de Antioquia, y recolección de aportes de los padres de familia.
- Representación hecha por el párroco de Toro (cauca) sobre las dificultades que ha tenido para establecer la escuela de primeras letras debido a la negligencia del juez político.
- Carta enviada al intendente en la que se expresa la necesidad de que los principios de religión sean enseñados por los maestros debido a la ignorancia de los padres.
- Solicitud hecha por Pedro Terán sargento de las tropas republicanas para que se le conceda el nombramiento de maestro del cantón de Fusagasuga, en vista que su pensión por invalidez no ha podido ser satisfecha por el gobierno.
- Expediente sobre las dificultades que ha tenido el maestro de escuela de Chiquinquirá para lograr la colaboración de los padres de familia con el pago de su sueldo y la inasistencia de los niños a la escuela.
- Acusaciones hechas contra el maestro de la escuela lancasteriana de Honda por haber maltrato un discípulo y acusársele de su muerte.
- Temor de los padres de familia de enviar sus hijos a la escuela por se llevados por las levas del ejército.

- Legislación educativa, para analizar políticas educativas y el lugar asignado a la familia en el nuevo proceso educativo.
- Informes de los curas párrocos en cuanto a su función de inspección y vigilancia y las alianzas entabladas con padres de familia para el ejercicio de esta función.
- Sermones de los curas párrocos y su relación con el desempeño de padres y maestros.
- Discursos de pensadores de las épocas y la forma como eran abordados padres y madres y educación.
- Correspondencia: quejas entre maestros y padres con los organismos de control.
- Organización, clasificación, análisis y sistematización de la información seleccionada.
- Al finalizar el curso cada estudiante deberá presentar un ensayo final que desarrolle uno o varios ejes temáticos abordados en el seminario.

Contenido:

Educación colonial

Se analizan los rasgos del pensamiento ilustrado, las diferencias conceptuales entre instrucción y educación que se manejaban en el periodo, el surgimiento de la escuela pública colonial y el interés de los vecinos por solicitar la apertura de nuevos establecimientos; se describen los tipos de escuelas coloniales a través de los cuales se impartía la instrucción y los planes de estudios generales y de escuela que reordenaron el estado de la educación y que configuraron la estructura de la escuela de primeras letras tanto pública como gratuita, sus planes de estudio de manera detallada, en cuanto a lo que se esperaba de los sujetos que se desempeñarían como maestros de escuela pública, la proyección de la escuela como un espacio social y físico distinto al doméstico, la preponderancia de la educación religiosa y moral, la forma como se abordó la educación femenina y los castigos utilizados en la escuela colonial: Septiembre 7, 14, 21. Hora: 2:00- 5:00 p.m. Salón: 206 Sede Doctorado Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Av. Ciudad de Quito, N.º 64-81.

Educación doméstica colonial

Los orígenes de la educación doméstica se encuentran en Francia e Inglaterra a partir del siglo XV. Allí convivían diferentes tipos de actores. En el desarrollo de la educación doméstica en España y en la Nueva Granada,

se presentaron tensiones con la educación pública, producto de las dinámicas particulares, de acuerdo con la estructura social y política del periodo. La educación doméstica no solamente fue una característica de las familias ilustradas, pues sus prácticas se realizaron además en las familias iletradas o populares como en el caso de las familias de artesanos. Por ello es importante incorporar el análisis sobre quiénes eran los artesanos, sus costumbres sociales y el aprendizaje de los oficios como la forma privilegiada a través de la cual, las familias pobres educaron a sus hijos en el espacio doméstico. Septiembre 28, octubre 5, 12. Hora: 2:00- 5:00 p.m. Salón: 206, Sede Doctorado Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Av. Ciudad de Quito, N.º 64-81.

Educación republicana

El proceso revolucionario que se inicia en 1810 con el que se establece un gobierno autónomo y el triunfo de la independencia en 1819, marcan un nuevo momento histórico para la consolidación de la República que en sus comienzos se conoció como la integración de la Gran Colombia, con la unión de la Nueva Granada y Venezuela, y posteriormente las provincias de Quito y Guayaquil. Desde el Congreso de Angostura en 1819, que marca el nacimiento de la República, sus fundadores le atribuyeron un papel fundamental a la “instrucción pública”. Luego las constituciones bolivarianas, en especial la de Cúcuta y sus desarrollos legislativos ratificarían esta idea fija: La educación era la llamada a transformar el viejo orden colonial a partir de la formación de una conciencia en el nuevo ciudadano para cristalizar en sus virtudes la utopía Republicana. Era la materialización del ideario moderno que pretendía transformar el viejo orden para lograr “la felicidad, el progreso, el bienestar” de la patria mediante la transformación de la población en “ciudadanos útiles”. De muchas formas se repetían en los discursos las propuestas de la Enciclopedia y de la Ilustración, pero con las dificultades de la fundación de un nuevo orden de iguales en una sociedad profundamente desigual. Noviembre 2, 9, 16. Hora: 2:00- 5:00 p.m. Salón: 206, Sede Doctorado Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Av. Ciudad de Quito, N.º 64-81.

Padres de familia y educación republicana

El ideario republicano estableció sus metas frente a la instrucción pública, pero no toda la población caminó

Énfasis: Educación, cultura y desarrollo

Seminario: La investigación acción participativa: una modalidad de investigación cualitativa.

Año/semestre: 2006-II

Número de créditos: 3

Nombre del (los) responsable (s): Rafael Ávila Penagos, Universidad Pedagógica Nacional y Carlos Arango, Universidad del Valle.

Descripción general

Una situación realmente preocupante, en el ámbito educativo, consiste en que las instituciones formadoras de Maestros (facultades de educación y universidades pedagógicas) tienen la pretensión de dar líneas de orientación, formular políticas y dictaminar sobre la realidad escolar, sin que medie una experiencia directa de lo que acontece en las escuelas o en los movimientos sociales. Se impone, entonces, la necesidad de construir puentes entre universidad y escuela, y entre universidad y movimientos sociales, para crear anillos retroactivos que favorezcan una mutua retroalimentación y una transformación recíproca entre estas agrupaciones.

Entre las innumerables alternativas que hoy ofrece la investigación cualitativa, aplicada a la educación, se destaca la investigación-acción participativa, IAP, de la cual es una variante la investigación-acción pedagógica. El propósito de este seminario es aprender a manejar esta modalidad como una ruta específica para ponernos en contacto directo con los climas culturales propios de las instituciones escolares y de las agrupaciones sociales que reclaman educación.

Como profesores de la Universidad del Valle y de la Universidad Pedagógica Nacional, nos hemos reunido en Bogotá, para hacer un ejercicio conjunto de diseño de este seminario, con el ánimo de contribuir a la construcción de la interinstitucionalidad deseada por nuestro Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación.

Nos mueve la convicción de que se hace necesario comenzar a integrar nuestras prácticas aisladas de docencia universitaria, comenzar a aprendernos entre nosotros, comenzar a escucharnos, para que nuestros doctorandos puedan entender que estamos empeñados en construir interinstitucionalidad, en todos los

ámbitos de gestión y organización de nuestro Programa, principalmente en el ejercicio de las funciones que son distintivas de la institución universitaria: la docencia, la investigación y la proyección social.

Objetivos del Seminario

Nos proponemos:

- Introducir los estudiantes del Doctorado a las modalidades propias de la Investigación Acción Participativa.
- Introducir los estudiantes a la generación, registro e interpretación de datos en el ámbito de la investigación cualitativa.
- Hacer ejercicios de apreciación de experiencias de investigación acción participativa, IAP.
- Introducir los estudiantes a los problemas epistemológicos propios de estas prácticas.

Ejes Temáticos

- Introducción histórico-conceptual sobre la investigación acción participativa.
- Prácticas de análisis cualitativo sobre la vida cotidiana y la historia de la familia.
- Presentación y examen de cuatro experiencias de IAP:
 - Dos sobre convivencia y comportamiento participativo.
 - Dos sobre prácticas de los maestros.
- Evaluación crítica de estas experiencias a la luz de unos criterios consensuados:
 - Modos de generar los datos.
 - Modos de registrar los datos.
 - Modos de interpretar los datos.
- Reflexión epistemológica sobre los supuestos de estas prácticas investigativas.

Metodología

Primer paso

La introducción histórico-conceptual será trabajada por cada uno de los profesores, independientemente, en la Universidad del Valle y en la Universidad Pedagógica Nacional, pero con los mismos materiales.

Segundo paso

La presentación de las cuatro experiencias, dos estarán a cargo del Profesor Arango, y dos a cargo del profesor Rafael Ávila Penagos. El profesor Carlos Arango viajará a Bogotá a presentar las dos experiencias en que ha participado, mientras que el profesor Ávila viajará a Cali a presentar las dos experiencias realizadas con maestros.

Tercer paso

Estudiantes y maestros del Doctorado, en la Universidad del Valle y en la Universidad Pedagógica Nacional, procederán, independientemente, a hacer una evaluación de dichas experiencias, para lo cual construirán previamente los criterios que van a utilizar para evaluarlas.

Cuarto paso

Se reunirán los resultados de la evaluación sobre las cuatro experiencias presentadas en Cali y Bogotá, y se procederá a una discusión para relieves las más

Bibliografía.

- ALVARADO, L.E. (Comp.). (2003). *Formación de profesores en América Latina: diversos contextos socio-políticos*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- ÁVILA PENAGOS, R. (Coautor y comp.). (2005). *El sujeto, la cultura y la dinámica social*. Bogotá: Ediciones Antropos.
- _____. (Coautor y comp.). (2003). *La investigación-acción pedagógica*. Experiencias y lecciones. Bogotá: Antropos.
- AGUDELO, R. y BALLESTEROS, B. (1983). *Comparación de dos métodos de enseñanza de lectura y escritura*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciup.
- AGUDO, S. et al. (2000). *Interacción y competencia comunicativa. Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Proyecto RED.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

importantes conclusiones. El profesor Carlos Arango viaja a Bogotá a participar en esta Sesión y el profesor Rafael Ávila viaja a Cali a participar en la misma sesión.

¿Qué trabajos van a hacer los estudiantes?

- Leer los textos recomendados por los Profesores y presentar como resultado de sus lecturas unos mapas conceptuales correspondientes.
- Presentar, por escrito, un ensayo de posicionamiento sobre cada una de las experiencias presentadas por los Profesores, para un total de cuatro textos de posicionamiento. De acuerdo con los criterios que ellos mismos hayan elegido para valorarlas. Grupos de 3 estudiantes.
- Un cuadro comparativo de las experiencias a partir de los criterios, construidos participativamente por todos, para hacerlas comparables. Grupos de 2 estudiantes.

Formas de Evaluación

Cada uno de los trabajos elaborados por los estudiantes será evaluado, de acuerdo con criterios diferentes. Tienen más valor los cuadros comparativos que los mapas conceptuales. Y tienen más valor los ensayos de posicionamiento que los cuadros comparativos.

- BRUNER, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- CALVO, G. et al. (2001). *El aula Reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DURKHEIM, E. (1985). *Education et Sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ, P. (Comps.). (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- JURADO, F. (1999). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Plaza y Janés.
- _____. (1998). *Investigación, escritura y educación*. Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional de Colombia.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Enfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada

Seminario: De la educación familiar a la educación republicana

Año/semestre: 2006-II

Número de créditos: 3

Número de horas: 36

Horario: Jueves 2:00 p.m. a 5:00 p.m. Salón 206

Fechas de realización del curso: 7 de septiembre a 7 de diciembre de 2006

Grupo oferente: Formación de educadores

Nombre del responsable del seminario: Bárbara García Sánchez

Introducción

Hasta la organización de la educación republicana, la educación familiar o doméstica fue la forma tradicional como en Europa e Hispanoamérica, los hijos de las clases dominantes, accedieron al conocimiento, entendiendo por éste las herramientas necesarias para aprender a leer y escribir, operaciones matemáticas básicas, religión, cortesía y el arte u oficio que se aprendía en el taller del padre o tutor. Esta educación operaba en el ámbito del hogar a través de los acompañamientos que hacía principalmente el niño, después de los siete años, al trabajo u oficio del padre o tutor. A consecuencia de la Revolución Francesa, la instrucción se le confía a la República y los hijos pasan del poder despótico del padre al control y vigilancia del maestro. Este cambio marcará el comienzo de nuevas relaciones entre la institución familiar y la institución educativa, introduciendo formas menos rígidas tanto al interior de la vida familiar como de la escolar. Con el surgimiento de la escuela republicana, el padre es desplazado de su función educadora y ello incide en la construcción de un nuevo lugar o papel que en adelante desempeñarán tanto el padre como el maestro en la sociedad moderna y que estará marcado por una permanente tensión/contradicción entre ambos actores.

Objetivos

- Establecer las características filosóficas, políticas y culturales que enmarcan el proceso de cambio educativo, partiendo de los postulados de la ilustración europea y española y sus consecuencias en la educación de las colonias siglo XVIII.

- Establecer las características fundamentales de finales del siglo XVII y primeras tres décadas del siglo XIX en Colombia, como la puerta de entrada a la modernidad colombiana en cuanto a la nueva organización republicana y sus consecuencias para la educación pública y para la organización familiar.
- Reflexionar sobre las relaciones establecidas entre las familias y la nueva institución escolar en el proceso de transición de la educación doméstica a la educación republicana en Colombia.
- Analizar el papel desempeñado por padres y madres de familia frente a su función educadora, durante este período inicial de transición de la educación familiar a la educación pública.

Metodología

- El seminario tiene carácter teórico. Se centra en el análisis de las relaciones generadas entre la familia y la educación, tomando como punto de referencia la transición del tipo de educación familiar al tipo de educación republicana en Colombia, desde finales del siglo XVIII y primeras tres décadas del siglo XIX. El enfoque disciplinar es sociohistórico.
- Se darán instrucciones a los estudiantes para visitar los archivos del Fondo Antiguo de la Biblioteca Nacional y al Archivo General de la Nación para revisar documentación correspondiente al tema, entre los que se pueden escoger entre otros:
 - Documentos relacionados con la construcción de las primeras instituciones educativas en Colombia

De autores vinculados a la pedagogía de lo cotidiano:

- BEUCHOT, M. (2002). *Luis Eduardo Primero Rivas, Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano...* (Reseña). *Revista Analogía*, 2, año XVI, 193–195. México.
- CONTRERAS RAMÍREZ, M.S. (2004). Hermenéutica analógica y pedagogía de lo cotidiano. (Reseña del libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*), *Revista Analogía*, 1, año XVIII, 175–184. México.
- OBANDO CABEZAS, A. (Coord.). (2005). *Pedagogía de lo cotidiano para la convivencia ciudadana*. Cali: Universidad Libre de Colombia. 47–62.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, J.M. Actitud natural, práctica educativa y alternativas didácticas desde la pedagogía de lo cotidiano. En: *En nombre de la pedagogía*. 187–201.
- RUEDA BELTRÁN, M. y SUÁREZ GALLARDO, J. L. (Coords.) Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano. (Reseña). *Revista Analogía* 2, año XVIII, 192–197. México.
- RUIZ ÁVILA, D. (2005). Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano— Presentación del libro. *Revista Contrastes*, 25 año 8, 21–23. México: Unidad DF Sur de la Universidad Pedagógica Nacional.
- SUÁREZ GALLARDO, J. L. (Coord.). (2004). *Primeras aplicaciones de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- TORRES GARCÍA, F. *Pedagogía de lo corporal. Concepciones e intervenciones. Un análisis desde la pedagogía de lo cotidiano*, Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad Ajusco
- VARGAS ESPINOSA, M. (2005). *La formación de profesores en servicio desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- LIBANEJO, J.C. (2004, Julho). As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste (EPECO)*. [CD Rom]. Goiania.
- _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. (orgs.). (2002). *Professor reflexivo no Brasil: genese et crítica de un conceito*. Sao Paulo: Cortez.
- MELICH, J. (1997). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Antropos.
- MERCER, N. *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- NEGRET, J.C. y JARAMILLO, A. (1994, julio). Propuesta constructivista para el aprendizaje de la lengua escrita. *Alegría de enseñar*, 12(3), Cali.
- PÉREZ ABRIL, M. La investigación sobre la propia práctica como escenario de cambio escolar. *Revista Pedagogía y Saberes*, 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RESTREPO GÓMEZ, B. Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la investigación–acción pedagógica. En: ÁVILA PENAGOS, R. (Coautor y comp.). (2003). *La investigación acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como la base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO–OREALC. (1992). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980–1989*. Santiago de Chile: Editor.
- VYGOTSKY, L.S. *Obras escogidas*. En MADRID, A. (1979). *El desarrollo de los procesos básicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- ZAMOSC, L. (1985). *Campesinos y sociólogos. Cuadernos de Agroindustria*, 14 y 15, Pontificia Universidad Javeriana.
- ZEA, L.F. (2004). *La organización como tejido conversacional*. Medellín: Fondo Editorial EAFIT.

Datos de los responsables: Rafael Ávila Penagos y Carlos Arango
Procedencia Institucional: Universidad Pedagógica Nacional y Universidad del Valle respectivamente
Dirección: _Calle 71 N.º 11-14
Teléfono: 6792204
losavila@yahoo.fr
Ubicación en la Universidad: Centro de Investigaciones

Énfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada

Seminario: Pedagogía, cultura y tecnologías de la información

Año/semestre: 2006-II

Número de créditos: 3

Duración: Martes de 7 a 9 a. m, a partir del 15 de agosto al 12 de diciembre de 2006.

Grupo oferente: Educación y cultura política

Nombre del responsable del seminario: Rocío Rueda Ortíz

Este seminario parte del presupuesto de que los estudiantes son sujetos que participan en y desde las tensiones globales/locales de las sociedades contemporáneas y en los procesos sociales a través de diversas prácticas (una de ellas es la educativa). Esta tensión se construye situada y parcialmente en relaciones de poder donde las identidades se legitiman, se resisten, o elaboran proyectos alternativos. Por tanto, se trata de una propuesta que los involucra como sujetos protagonistas, que experimentan “en carne propia” las tensiones interculturales, las transformaciones tecnológicas y la crisis de sentido de lo educativo, pero que a su vez, los empodera en su constitución como sujetos reflexivos y colectivos de sentido, resistencia, participación y producción en el escenario ciber-cultural contemporáneo.

Propósito

Comprender los procesos educativos en el campo de las tecnologías de la información, desde las transformaciones culturales, en tres niveles: primero, en los diversos modos de conocer, los nuevos lenguajes y narrativas; segundo en las subjetividades e identidades culturales; y, tercero, en las prácticas sociales y políticas en la construcción de sujetos colectivos.

Metodología

La problemática que nos hemos planteado requiere de una visión cultural, social y política que nos convoca a asumir una perspectiva cualitativa y compleja. Dicha perspectiva también nos reta a re-pensar las tecnologías como actores en la construcción de conocimiento, así como herramientas y espacios culturales de investigación.

En términos formativos, se realizarán sesiones de seminario y de trabajo de campo. Serán insumos de trabajo en clase: la experiencia y los conocimientos de los participantes desde sus experiencias y proyectos vitales, personales y profesionales. El abordaje de los contenidos se realizará a partir de ejercicios reflexivos, revisión documental, revisión de materiales informáticos y la inmersión en entornos virtuales concretos.

Contenidos

Revisión del estado del arte nacional e internacional en el campo de las tecnologías de la información y la educación

Discusión sobre las políticas de incorporación de las TIC desde el enfoque CTS. El tránsito de la “alfabetización informática” a una “alfabetización crítica digital intercultural”: desde la problematización de los contenidos de materiales informáticos (presencia/ausencia de minorías, grupos marginales) hasta el develamiento tanto de la articulación de las TIC con el entramado comercial, empresarial, financiero y político, como de los estereotipos que tienden a legitimar y reforzar ciertas actitudes y representaciones hacia otros grupos y culturas, configuradas desde diferentes relaciones interculturales.

¿Sociedades de la información y el conocimiento? El desafío latinoamericano

Se trata aquí de mirar las condiciones de diferencia, desigualdad y (des)conexión de las sociedades latinoamericanas desde las cuales pensar en políticas culturales y educativas de interculturalidad. Interesa evidenciar las nuevas ciudadanías y la necesidad de una formación crítica hacia el consumo.

Tesis para una formalización de la pedagogía de lo cotidiano

Textos recomendados

- 1) *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, Capítulo 2
- 2) “Presentación” al libro *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*.

Supuestos fundamentales de la pedagogía de lo cotidiano

Contenidos y textos recomendados:

- 1) La definición de educación y pedagogía; *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulo 1; *La necesidad de la pedagogía*, capítulo “Definición y significado de una teoría pedagógica”, *En nombre de la pedagogía*, capítulo “Reconocimiento de la pedagogía con un estudio de caso”.
- 2) La antropología filosófica; *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulo 4.
- 3) Del conocer y su sistematización; *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulos 3 y 5.
- 4) La psicología básica de sustentación; *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulos; capítulo 5.
- 5) La intención de educar; la teleología educativa; *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulo 2, y “La filosofía analógica y su impacto educativo”, ponencia en el XI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana.
- 6) La síntesis de los supuestos básicos: desarrollo de la racionalidad.

Bibliografía

Libros y textos de Luis Eduardo Primero Rivas:

- PRIMERO RIVAS, L. E. (2006). *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*. México: Primero Editores.
- _____. (Coord.). (2005a). *En nombre de la pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2005b). *La filosofía analógica y su impacto educativo*. Ponencia presentada en la Memoria Electrónica del XI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana: *Hermenéutica analógica, democracia y derechos humanos*. Bogotá.
- _____. (Coord.). (2004). *Usos de la hermenéutica analógica*. México: Primero Editores.

Selección de los desarrollos de la pedagogía de lo cotidiano:

- 1) **El aprendizaje cotidiano en el salón de clases universitario**; *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulo 3.
- 2) **La formación docente**; *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*, capítulo 8.
- 3) **La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano en la educación multicultural**; *Balance de la emergencia de una propuesta pedagógica*, capítulo 4.
- 4) **La educación de la ciudadanía**; *Pedagogía de lo cotidiano para la convivencia ciudadana*, Universidad Libre de Colombia-Seccional Cali, Cali, 2005 pp. 47-62.

Metodología

La actividad programada se realizará en un total de 38 horas efectivas de trabajo directo, durante cinco días distribuidos en jornadas matutinas y vespertinas. La preparación del trabajo diario se debe realizar con la lectura de los textos seleccionados, entregados en una *antología* distribuida previamente. Los asistentes deberán considerar la siguiente:

La ponderación del trabajo académico se hará con base en dos criterios: su participación fundada en las lecturas anticipadamente realizadas, y su producción escrita de un texto que analice y comente uno (o algunos) de los temas tratados en el seminario, pensado para ser publicado.

- _____. (2003). (Coord.). *La necesidad de la pedagogía*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores
- _____. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: AC Editores–Primero Editores.
- _____. y BEUCHOT, M. (2003a). *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.

Énfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada

Seminario: Pedagogía de lo cotidiano

Fechas: 11-15 de septiembre de 2006

Horario: 9:00 a.m. a 1:00 p.m. y de 3:00 p.m. a 6:00 p.m.

Créditos: 3

Cupo: 30

Profesor: Luis E. Primero Rivas

Propósitos

La actividad académica que presentamos busca examinar los *lineamientos básicos de la pedagogía de lo cotidiano*, lo cual significa que en cuanto *seminario* revisará los textos expresivos del contenido sometido a análisis, para describirlos, comprenderlos y valorarlos; en una dinámica de producción intelectual regida por un programa de estudio y un proyecto de evaluación centrado en el trabajo hecho por los asistentes, que buscará concretarse en textos escritos que al examinar un tema (o temas) tratados en la pedagogía de lo cotidiano, puedan ser publicados en un libro que recupere las producciones del Seminario.

Fundamentación de la propuesta

La progresiva consolidación de la pedagogía de lo cotidiano –expresada en diversas producciones que pueden apreciarse en la bibliografía expuesta más adelante–, sugiere que su emergencia está sustentada en tesis por precisar, interpretar y ponderar críticamente, de tal forma de ubicarse en su nivel de producción, generando nuevos textos que aumenten su validez o cuestionen sus productos, en el objetivo general de aumentar la calidad del trabajo intelectual y especialmente pedagógico, que realizamos en el campo educativo latinoamericano.

Contenidos

Los temas analizados en el seminario son cuatro y comienzan estableciendo la “ubicación histórica de la pedagogía de lo cotidiano”, para resaltar tanto su filiación filosófica como sus orígenes intelectuales, en una búsqueda de asentar la relevancia de la conciencia histórica que la crea y piensa, para el trabajo educativo en América Latina.

El segundo tema, “Tesis para una formalización de la pedagogía de lo cotidiano”, analiza la sistematización que recibe la pedagogía examinada, según la tesis de *la filosofía mínima que debe inspirar cualquier pedagogía*, planteada precisamente como propuesta de formalizar a la pedagogía, bajo el argumento general de que la ciencia es una institución organizadora del conocimiento, y que esta sistematización supone órdenes lógicos y epistémicos que hay que respetar, en la búsqueda de un buen conocimiento.

El tercer tema, “Supuestos fundamentales de la pedagogía de lo cotidiano”, sigue la sistematización ofrecida, bajo la tesis que desde determinados principios, examinados en el segundo tema, surgen derivaciones y/o implicaciones, que se plantean como supuestos fundamentales, que darán posteriormente *aplicaciones*.

El cuarto y último tema estudia justamente las *aplicaciones* de los principios y supuestos analizados, gracias a una selección de los desarrollos hasta ahora alcanzados, elegidos de acuerdo a su interés en asuntos relevantes de la educación que hoy nos ocupa en nuestros ambientes nacionales.

Ubicación histórica de la pedagogía de lo cotidiano

Textos recomendados:

- 1) *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*, Introducción.
- 2) *Balace de la emergencia de una propuesta pedagógica*, Capítulo 1.
- 3) *¿Cuál Ágnes Heller? Introducción a la obra de la filósofa húngara*.
- 4) 1988, abril-junio. El concepto de vida cotidiana en Lukács y Ágnes Heller. *Pedagogía*, 5 (14), 57-74. México: Universidad Pedagógica Nacional de México Editor.

El nuevo contexto epistemológico de la tecnocultura

La deconstrucción tanto de las dicotomías cultura/tecnología, educación/tecnología y sus implicaciones en los modos de conocer, investigar y producir, así como de los nuevos lenguajes y modalidades comunicativas y expresivas de las TIC. La hipertextualidad e hipermedialidad como encuentro y diálogo cultural entre culturas orales, escritas, audiovisuales y digitales y el desarrollo de “competencias” que permitan conocer las TIC para “intervenir” y “producir” o inventar órdenes tecnosociales.

La transformación del sujeto de la educación

Reflexión en torno a las subjetividades emergentes en los diversos campos de experiencia tecnocomunicacionales; las tensiones educativas entre diversas modalidades de razón, expresión e imaginación, por una parte, y entre las diversas identidades culturales, construidas en interculturalidad, por otra.

Bibliografía

- ARONOWITZ, S. (Comp.). (1998). *Tecnociencia y cibercultura. La interrogación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Paidós.
- BRONCANO, F. (2000). *Mundos artificiales. Filosofía del cambio tecnológico*. México: Paidós– Universidad Nacional Autónoma de México.
- CANCLINI GARCÍA, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Madrid: Gedisa
- ESCOBAR, A. (2005). Other Worlds are (already) possible: Cyber –Internationalism and Post–Capitalism Cultures. *Revista TEXTOS de la Cibersociedad*, 5. Extraído el 5 de junio de 2005, de <http://www.cibersociedad.net>
- GONZÁLEZ FLÓREZ, J. y VARGAS GUILLÉN, G. (1999). De la informática educativa a la pedagogía computacio-

Datos del Director: Rocío Rueda Ortíz

Procedencia Institucional: Universidad Pedagógica Nacional

Dirección: Calle 72 No.11-86

Teléfono: 5941894 Ext. 324

Email: rruedaortiz@yahoo.com

Ubicación en la Universidad: Facultad de Educación.

Departamento de Posgrado

Movimientos sociales y movimientos contraculturales en la red

Análisis de propuestas de interculturalidad en-redadas como nuevos espacios educativos de sentido y construcción de proyectos vitales para ver cómo la escuela puede entrar a formar parte de esta red desde proyectos culturales y políticos de apropiación de TIC. Se exploran aquí las posibilidades de vincular la educación y las prácticas escolares mediadas con TIC a espacios públicos sociopolíticos alternativos como mundos posibles, alternativos a las relaciones de poder y de conocimiento del mundo único homogéneo y hegemónico dominante.

Formas de evaluar

En la evaluación se tendrá en cuenta la asistencia a clases, la realización de ensayos por cada uno de los bloques temáticos y la elaboración de un trabajo final que integre tanto la reflexión conceptual del seminario como el análisis de una experiencia en entornos virtuales.

nal. *Maestros pedagogos II. Un diálogo con el presente* (73–95). Medellín: Corporación Región Confiar, Penca de Sábila–Colegio Colombo Francés.

MARTÍN–BARBERO, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación–OEI*, 32, mayo–agosto. [Versión electrónica].

RUEDA ORTIZ, R. y QUINTANA R, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Universidad Central– Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Idep–Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

WINNER, L. (1987). *La ballena y el reactor. Una búsqueda de los límites en la era de la alta tecnología*. Barcelona: Gedisa.

Énfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada

Seminario: Historia, memoria y olvido: Los hilos sutiles de la experiencia humana

Año/semestre: 2006-II

Número de créditos: 3

Horario: Jueves de 7a.m. a 10 a.m., desde agosto 10 a octubre 26 de 2006

Grupo oferente: Educación y cultura política

Nombre del responsable del seminario: Martha Cecilia Herrera

Propósito

Las preocupaciones en torno a la memoria se han visto acicateadas por los fuertes procesos de globalización y mundialización registrados en los últimos cincuenta años, conduciendo de un lado, a la circulación de gran variedad de modelos culturales que han puesto en cuestión las certezas que los individuos tenían sobre sí mismos y las sociedades de las que hacían parte y, de otro lado, a desarrollos científicos y tecnológicos que desbordan las fronteras del conocimiento y sus modalidades de aprehensión y comprensión, con consecuencias sobre las formas de sociabilidad y la vida diaria de los individuos. De este modo y de manera paradójica, mientras más se ha puesto en contacto el mundo, más se han exacerbado los fundamentalismos, así como los temores en torno a la pérdida de las identidades, lo que ha conducido a lo que Pierre Nora ha denominado las mareas de la memoria:

Para este historiador, este renacer coincide con procesos relacionados con la aceleración de la historia que ha llevado a la convicción de como la modernidad no significa continuidad sino cambio, lo que trae, como contraparte, la preocupación por el recuerdo y la preservación del pasado. Como parte de este movimiento, Nora destaca el papel jugado por manifestaciones emancipatorias agenciadas por individuos y colectividades que, en la pugna por políticas de reconocimiento, han posicionado memorias subalternas que reelaboran el pasado como una forma de afirmación identitaria y de visibilización de su lugar histórico en las luchas y en las prácticas sociales, cuestionando con ello las memorias oficiales y hegemónicas.

Por su parte, Paul Ricoeur ha discutido de manera amplia los límites de la científicidad de la historia, mostrando las relaciones entre historia y memoria

más que en términos de oposiciones como de complementariedad y tensionalidad. En su opinión, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por la historiografía moderna, la historia no se puede emancipar del relato, lo que hace que deba luchar con las tensiones derivadas de las relaciones entre subjetividad y objetividad, realidad y ficción, narración literaria y narración histórica, memoria y olvido, entre otras.

Así, el propósito del presente seminario es discutir las tensiones, continuidades y discontinuidades que existen entre historia, memoria y olvido, entendiéndolas como categorías cuyas mutas imbricaciones señalan las dificultades de su tratamiento, así como las reelaboraciones que desde el tiempo presente se les viene haciendo, tanto desde el punto de vista epistemológico como teórico y metodológico.

Metodología y evaluación

La metodología utilizada parte de la idea de seminario teórico en el cual los estudiantes deberán llevar a cabo, conjuntamente con el profesor, sesiones de discusión en torno a las unidades temáticas enunciadas. Cada estudiante tendrá la responsabilidad, por lo menos una vez, dentro del seminario, de introducir el tema de discusión y sus principales núcleos problemáticos. Así mismo deberá elaborar durante el seminario fichas analíticas sobre las lecturas discutidas, así como un ensayo final en el que se trate alguno de los acercamientos hechos a lo largo del seminario. Este ensayo deberá tener las características de un artículo a ser publicado, teniendo mayores exigencias para los estudiantes de doctorado, quienes deberán tener como desafío la elaboración de un artículo para ser publicado en una revista indexada nacional o internacionalmente.

Contenido

Este seminario se realizará por medio de un ciclo de conferencias que estarán a cargo de los profesores del Énfasis y de profesores invitados: Alberto Martínez, Marta Herrera, Rocío Rueda, Barbara García, Blanca Ortiz, Luis Carlos Ortiz, Oscar Ibarra, Olga Lucía Zuluaga, Javier Saénz, Oscar Saldarriaga y Humberto Quiceno C. La primera de este ciclo de conferencias estará a cargo del profesor Alberto Martínez, el día 11 de agosto con el tema *La escuela pública: de la sociedad de los pobres a la policía de los niños*.

Bibliografía

Cada profesor pasará previamente y con antelación a su exposición, el texto escrito, si lo hay, las lecturas exigidas y una bibliografía más amplia. Por el momento expondremos los textos más representativos de las investigaciones recientes sobre el tema.

ÁLVAREZ, A. *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Magisterio.

HELG, A. *La educación en Colombia. 1918–1957. Una historia social y económica*. Bogotá: Cerec.

HERRERA, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914–1951*. Santa Fe de Bogotá: Plaza y Janés.

MARTÍNEZ, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

Metodología

El grupo de estudiantes de este seminario leerán previamente las lecturas y el texto escrito del conferencista. Durante un tiempo prudencial el profesor expondrá las líneas directrices de su tema, enfoque, relaciones temáticas y estado de la investigación.

Los estudiantes elegirán una de las conferencias y sobre ella, su tema y sus problemas, producirán un escrito para su evaluación tomando como punto de partida la exposición, el enfoque y la bibliografía.

_____. (1986). *Escuela, maestro y métodos en la sociedad colonial*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Ciup.

_____. et al. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio.

QUICENO, H. (2004). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*, Bogotá: Magisterio.

SÁENZ, J. et al. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernización en Colombia, 1903–1946*. Medellín: Colciencias–UDEA– Universidad de los Andes.

SALDARRIAGA, O. *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio

ZULUAGA, O. L. (2000). *Pedagogía e historia*, Bogotá: Anthropos.

_____. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821–1848*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Énfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada

Seminario: Del nacimiento de la escuela a la creación de los sistemas educativos

Fechas: 11, 25 de agosto; 8, 22 de septiembre; 6, 20 de octubre; 3, 17 de noviembre; 1, 15 de diciembre

Horario: 3:00 p.m. a 7:00 p.m.

Créditos: 3

Cupo: 30

Profesores: Alberto Martínez Boom, Humberto Quiceno, Martha Cecilia Herrera, Luis Carlos Ortiz, Rocío Rueda Ortiz y otros

Propósitos

Este seminario pretende estudiar, pensar y analizar, en forma colectiva, el tema de la escuela en Colombia y, alrededor de éste, el maestro. Con este seminario queremos expresar, mediante un discurso colectivo, las continuidades y discontinuidades que existen en la creación y consolidación de la escuela pública en Colombia. Las reflexiones se inician desde el siglo XVIII, cuando aparece el primer modelo de escuela privada y su representación estatal como instrucción pública elemental. En este periodo se crean tres esbozos de escuela: la de los encomenderos, la elemental y la de los conventos. Hacia 1774 vemos un primer plan de instrucción primaria pública. Estos comienzos, muestran la lucha entre poderes y saberes, políticas y estrategias sobre ésta institución que es un espacio decisivo como difusión de la cultura y los saberes.

En el siglo XIX, con los cambios en la educación, después de la Independencia colonial, la escuela se mantiene en manos de la Iglesia católica como institución colonial y con el catolicismo como religión de Estado. Las reformas de Santander y de Bolívar crean, desde el poder central, la escuela elemental pública con el apoyo de la Iglesia y su discurso educativo. Las reformas liberales de mitad del siglo comienzan un período de liberalismo y laicismo que se concreta en una gran preocupación por la escuela pública que no se formaliza hasta 1870, fecha de creación de un cuerpo docente formal, una escuela con sentido público y un plan de estudios escolar organizado. Aprovechando la llegada de la primera misión alemana se fundan escuelas normales y se consolida la escuela pública. Este siglo escolar no se puede entender sin ubicar la escuela en medio de guerras civiles, luchas militares y disputas ideológicas. Las conferencias sobre este siglo se van a referir a estas fuerzas en pugna.

La constitución de 1886 reconstituyó el catolicismo y un fuerte régimen central. El Concordato permitió que la Iglesia y las comunidades religiosas impusieran el modelo escolar de enseñanza católico, como el modelo de escuela pública. La Reforma del año de 1903 generalizó a nivel nacional, desde la administración estatal, este modelo, así como el poder de la Iglesia y el partido conservador, sobre la escuela. En el intento de modernizar la educación se crea el ministerio de Instrucción Pública y la Inspección Escolar. En 1914 se crea el Gimnasio Moderno que es la primera escuela privada con un discurso educativo activo con el apoyo de los discursos de las ciencias médicas y biológicas. Este modelo se mantiene hasta la los años treinta en donde se produce la emergencia de los discursos de las ciencias sociales y económicas que producirán grandes fisuras en la escuela y en la enseñanza. En este siglo XX hay que ubicar la escuela en la discusión sobre los procesos de modernización estatal y los procesos de control de la Iglesia.

La mitad del siglo XX ve aparecer la técnica, los discursos psicológicos y las relaciones de la escuela con la sociedad y la economía. Todo eso produce grandes modificaciones en la escuela, en el oficio de enseñar y en la representación social y cultural del maestro. Los conceptos de sistema, de políticas internacionales, de redes institucionales y de mediaciones culturales y tecnológicas indican nuevos movimientos y desplazamientos en ese espacio, en ese lugar y en esa forma cultural de la civilización, llamada escuela, que hasta ese nombre está en proceso de perder. La ley 115 de 1994 y la llamada Revolución educativa se opone a las masivas experiencias pedagógicas que como la Expedición pedagógica plantean otro modo de pensar y concebir la escuela. Estos temas serán objeto de las últimas reflexiones en este seminario.

Contenidos

Memoria individual y memoria colectiva

La memoria ha constituido un dispositivo ancestral en la vida de los seres humanos. Ella es como un manantial inagotable que desborda los canales institucionales y permite a individuos y grupos dar sentido y organizar sus prácticas a través de las múltiples narraciones que llevan a cabo en torno a sí mismos, a los otros y a las experiencias sociales en las que están inmersos, a través de un juego complejo entre memoria y olvido. En esta unidad se discutirá, entonces, acerca de la genealogía de la categoría de memoria y sus distintos desdoblamientos, a través de las aproximaciones hechas, fundamentalmente, por Maurice Halbwachs y Paul Ricoeur.

Relaciones entre historia, memoria y olvido

En la constitución de la historia como disciplina se fue avanzando en el sentido común de entenderla como la guardiana de la memoria, y, en este sentido, como la representante oficial de la memoria de las sociedades. Lo anterior ha llevado a hablar en el campo de la historia de memoria voluntaria como la que sería llevada a cabo por esta disciplina, argumento que ha sido cuestionado por algunos autores al señalar cómo no es posible dejar de lado, para la reconstrucción historiográfica, los aspectos atinentes a la memoria involuntaria en donde están en juego, “la dimensión discontinua de las experiencias humanas, sociales y

Bibliografía

- CONNERTON, P. (1989). *How Societies Remember*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____. y Lorenz, F.G. (Comps.). (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- HALBWACHS, M. (1950). *La mémoire collective*. Extraído de http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.

Datos del Director: Martha Cecilia Herrera

Procedencia Institucional: Universidad Pedagógica Nacional

Dirección: Calle 72 No.11-86

Teléfono: 5941894 Ext. 324

Email: acuaria2004@yahoo.com.mx

Ubicación en la Universidad: Facultad de Educación.

Departamento de Posgrado

políticas; su función creativa”. Esta temática se abordará con base en Paul Ricoeur, Paul Connerton, Pierre Nora y Jacques Le Goff.

Las políticas de la memoria

Las versiones sobre el pasado, las diferentes formas de tratamiento histórico, así como las memorias colectivas que son activadas a través de actores individuales y sociales, ponen al descubierto las preocupaciones surgidas desde el presente y las problematizaciones que una época construye alrededor de determinados objetos de estudio, lo cual señala la pertinencia de identificar los lazos existentes entre “las apropiaciones del pasado y la construcción de memorias y la posición política que los grupos quieren ocupar dentro de los marcos sociales del presente”. Para esta unidad se tomarán los aportes de Tzvetan Todorov, Paul Ricoeur, así como de Elizabeth Jelin.

Formas de evaluación

Las formas de evaluación tendrán en consideración las dinámicas llevadas a cabo en las actividades descritas en la parte metodológica, procurando considerar el trabajo individual y grupal, tanto en lo relacionado con la parte escritural como con las discusiones que tengan lugar en el desarrollo del seminario. El trabajo final tendrá un valor del 50%, y el otro 50% se distribuirá en las demás actividades.

LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.

RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Todorov, T. (1999). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

NORA, P. (Dir.). (2001). *Les Lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.

Énfasis: Historia de la educación, pedagogía y educación comparada

Seminario: Historia del individuo, historia de la sociedad

Año/semestre: 2006-II

Número de Créditos: 3

Grupo de investigación: FOCUS – Grupo de investigación sobre institución escolar y organizaciones familiares.

Nombre del responsable del seminario: Agueda Bernardete Bittencourt. Profesora Visitante Universidad de Campinas-Brasil

Propósito

En este curso se pretende hacer un estudio sobre la educación en la sociedad de los individuos. Se trata de un estudio de las formas por las cuales las personas adquieren los conocimientos y la comprensión de la historia. Este estudio tiene como punto de partida el presupuesto de que la sociedad se organiza a través de redes de interés y que los cambios sociales, que pueden ser percibidos en períodos de larga duración, se operan paralelamente en los cambios individuales expresos en los cuerpos, en los gestos y en las percepciones sensoriales. Esto significa que se pretende estudiar la educación en el sentido amplio, no restringida a las instituciones y organizaciones destinadas a hacer la educación, al mismo tiempo que no se dejará de ver cómo estas instituciones atraviesan la vida de los individuos en sus diferentes periodos.

Para entender la educación no centralizada en las instituciones educativas, pero sí ocurriendo en los es-

pacios de socialización y sociabilidad, tomamos como referencia la obra de Norbert Elias y como bibliografía complementaria, otros tres autores: Elias Canetti, Walter Benjamin y Hannan Arendt.

Metodología

El curso será desarrollado a través de la lectura y el discurso de la bibliografía de referencia – los textos fundamentales de la obra de Norbert Elias, acrecentados de la lectura y comentarios de biografías y estudios biográficos producidos por Elias Canetti, Hannah Arendt, Walter Benjamin y por el mismo Norbert Elias.

A los estudiantes les competará no sólo las lecturas y discusiones, sino también la producción de un texto biográfico original que servirá como su Memorial de Formación.

Bibliografía

- ARENDETT, H. (2006). *Diario filosófico 1950–1973*. Barcelona: Herder.
- _____. (2000). *Tres escritos en tiempo de guerra*. Barcelona: Bellaterra.
- BENJAMIN, W. (1985). *Magia e Técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura*. (Tradução de Sergio Paulo Rouanet) São Paulo: Brasiliense.
- CANETTI, E. (2003). *Obras completas II: Historia de una vida. La lengua salvada. La antorcha al oído. El juego de ojos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg–Círculo de Lectores.
- _____. (1990). *A consciência das palavras, Ensayos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ELIAS, N. (1995). *Mozart, Sociología de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- _____. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris, Éditions de L'Aube.
- _____. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Barcelona: Península.
- _____. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogénicas y psicogénicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1985). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor
- _____. (1982). *La sociedad cortesana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso civilizatorio*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Datos del Director: Agueda Bernardete Bittencourt

Procedencia Institucional: Profesora Visitante

Universidad de Campinas-Brasil

Dirección: Rua General Osório, 1539, apto. 83.

Teléfono: Campinas, São Paulo. Fone: (019) 235 1895, FAX: (019) 32891463

agueda@unicamp.br

Ubicación en la Universidad: Facultad de Educación.