



Forma de citar el artículo: Gutiérrez, Y. (2016).
Elementos para pensar la formación docente en clave
dialógica. Revista Oralidad-es, 2 (4), 53-60

Oralidad-es

ELEMENTOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN CLAVE DIALÓGICA

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos
Universidad de La Salle.
mygutierrez@unisalle.edu.co;
yolimagr@yahoo.es

Fecha de recepción: 05-01-2016 / Fecha de aceptación: 15-03-2016

Resumen

Este artículo está orientado a argumentar qué elementos pueden pensarse desde las facultades de educación para formar docentes en clave dialógica. La conclusión es que si bien el papel de la universidad y en particular, de las facultades de educación es propender por transformar estructuras institucionales, sociales y culturales, existen otras variables que pueden articularse en favor de una educación dialógica que potencie la participación de los actores sociales, la democratización del conocimiento y la generación de pensamiento crítico. Aspectos que no riñen con la rigurosidad académica y si trascienden el limitado mundo de la academia hacia un conocimiento situado y un diálogo reflexivo entre docentes investigadores y comunidad.

Palabras clave: Facultad de educación, Formación docente, Investigación Social, Dialogicidad y Pensamiento crítico.

Abstract

This article proposes to think deeply on the need to link a dialogic education to the educational and social theories that currently move at higher education institutions. Rethinking the role of the university and, in particular, of the faculties of education in relation to teacher training for social justice from new ways of assuming the triad of social research, development and innovation. To this end, the relevance of a dialogic education which enhances the participation of social actors, the democratization of knowledge and the generation of critical thinking, aspects that do not interfere with academic rigor and transcend the limited world of academia towards a located knowledge and a reflective dialogue between research faculty and community. In this direction, teacher training is correlated with the community with a view to carrying out more consistent joint actions meeting the necessities of the local and national context.

Key words: Faculty of Education, teacher training, social research, dialogism and critical thinking.

Introducción

La misión de la universidad, sus facultades y programas académicos frente a la formación y actualización de educadores es la de incidir en la transformación de estructuras institucionales, sociales y culturales. De ser así, su contribución sería, formar ciudadanos forjadores de un mundo justo y democrático. Para tal fin, es necesario que supere la acumulación del conocimiento disciplinar y privilegie la investigación educativa y la acción social.

Este cambio paradigmático es 'lo deseable' y, por tanto, es imperioso reflexionar, cómo avanzar en esa dirección. Está claro que la universidad y especialmente las facultades de educación cumplen un rol fundamental en la vida institucional y social de un país, por tanto podrían orientar, de manera más decidida, su actividad investigativa a comprender los fenómenos educativos ligados a las contingencias culturales, económicas y políticas de nuestras sociedades. Esto es, emprender investigaciones que reconozcan las voces de quienes actúan como sujetos-objetos de estudio, dotándolos de las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre los grandes problemas de violencia, injusticia y pobreza predominantes. Brinda además estrategias para que la investigación social sea una alternativa real.

Se trata de reconocer esa dimensión comunicativa y social de la investigación en educación, la cual admite una pluralidad de interacciones humanas, busca la participación colaborativa y solidaria de los grupos para afrontar las demandas educativas y sociales actuales. Significa, entonces, dar sentido a la dimensión dialógica de la educación con miras a establecer un vínculo relacional entre el ámbito escolar y el social.

Esta apuesta por incorporar una educación dialógica en las facultades de educación, implica transformar la condición de cada participante. Lo reconoce como interlocutor válido tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en la toma de decisiones frente a las problemáticas y oportunidades de transformación. Provee de oportunidades para la interacción

solidaria, responsable y sustentada en favor de la realización de acciones planeadas y reflexivas.

Las ideas que aquí se plantean tienen como fuentes de información la experiencia de la autora como formadora de profesionales de la educación que han realizado estudios como normalistas superiores, licenciados, magísteres y doctores. Es fundamental repensar las apuestas educativas y sociales de los docentes como agentes transformadores de sí mismos y de sus comunidades educativas en clave dialógica y en perspectiva de transformación social de país y región.

Una educación dialógica de cara a la función social de la universidad

En el proyecto formativo de la universidad, el diálogo debería ocupar un lugar importante, por lo menos en tres direcciones relevantes de la hermenéutica contemporánea: 1) El espíritu del diálogo como fuente de conocimiento y erudición. 2) El diálogo como interacción y réplica interpersonal. 3) El diálogo constructivo como alternativa para la gestión de conflictos. Es decir, se necesita formar la actitud dialógica. La actitud es un proceso mental, cognitivo-emocional que se manifiesta en actos o intenciones hacia su medio social. En ese sentido, urge, formar la personalidad humana abierta al debate y al diálogo social e intercultural y comprometer a la universidad en el diseño de experiencias pedagógicas que promuevan ambientes para dialogar el diálogo; esto es, generar las condiciones para incluir las voces silenciosas, la construcción social del conocimiento y el buen vivir.

Si consideramos la relación tripartita entre diálogo, educación y sociedad como escenarios fecundos para el planteamiento de nuevas formas de reflexión y acción del ser humano sobre el mundo, podremos disponernos para la reflexión y acción conjunta. En el sentido freiriano, "el diálogo es una exigencia existencial y la palabra es esencialmente diálogo; su autenticidad está en el reconocimiento del otro y de sí en el otro" (Freire, 1970, p. 26), por tanto, construir un proyecto educativo en clave dialógica exige fomentar el diálogo reflexivo y democrático entre pueblos y culturas (Delors, 1996), es ahí donde "el papel social e intelectual de la universidad debería ser subversivo en una sociedad sana" (Chomsky, 1998, p. 36), es decir, pasar de un

planteamiento metodológico tradicional, en el que parece estar bien asegurada, a otro más interactivo, comunicativo y en red.

Se trata entonces de potenciar el aprendizaje interdisciplinar y en equipo cifrado en el diálogo, en donde todas las personas tienen voz (Rodríguez Rojo, 2000), para ello, la universidad necesita apostarle a metodologías participativas tanto a nivel de la docencia como de la investigación y la gestión, teniendo como base y referencia los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, inteligencia cultural, creación de sentido, solidaridad y reconocimiento de diferencias (Flecha, Alcalde y Montserrat, 2006; Loroño, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez, 2010).

Sin duda, los aportes de Freire (1970), Bajtín (1982) y Habermas (1988), orientados a dar sentido a los modos de interacción y a las diversas formas de co-construcción social, sentaron las bases de la educación dialógica. Esta apertura implica reconocer que el diálogo abre nuevos caminos a la construcción de sentido y la búsqueda de la verdad. En el ámbito educativo, Burbules (1999) aduce que el diálogo no se convierte en estrategia de enseñanza, si su práctica se rebajase solamente a repartir acuerdos. Por eso, su fin va más allá, es comprensión (información y racionalidad), acto recíproco de desacuerdo. Así el diálogo como práctica de enseñanza atiende tres reglas: 1) la participación, 2) el compromiso y 3) la reciprocidad. Por lo anterior, la educación dialógica es:

Una corriente o tendencia en plena formación, más que como una verdadera teoría, puesto que no se encuentra lo suficientemente estructurada, pero ello no es gran defecto si se le compara contra otras muchas "teorías" de las ciencias sociales: se trata más bien de campos del conocimiento que se encuentran en desarrollo (Velasco y Alonso, 2008, p.2).

De este modo Velasco y Alonso (2008) caracterizan la educación dialógica desde los siguientes aspectos: (1) Pedagogía comunicativa: reconoce la capacidad dialógica del niño. (2) Instrucción dialógica: animar al estudiante a pensar, uso de estrategias para

generar conocimiento propio. (3) Investigación dialógica: co-construcción del conocimiento de manera conjunta entre docente y estudiantes. (4) La enseñanza dialógica: implementar las prácticas dialógicas de manera colectiva, recíproca, apoyadora del alumno, acumulativa y propositiva. (5) La instrucción con andamiajes: desde Palincsar, quien la ha denominado Reciprocal teaching (Enseñanza recíproca), consistente en un diálogo entre profesores y estudiantes en el cual los participantes toman turnos para asumir el rol de profesor (Palincsar, 1986, p. 77)

Aprender a dialogar exige crear 'Comunidades de Aprendizaje' que se organizan de manera abierta, flexible e interactiva, asumen roles, comparten objetivos, diseñan tareas de apoyo para los más débiles y en general, crean unas relaciones de horizontalidad. Los aportes de Dewey (1949), Freire (1970), Vigotsky (1981), Bajtín (1982), Habermas (1988) y Gadamer (2012), entre otros reconocidos intelectuales, han influido notablemente en el pensamiento educativo acerca del diálogo, fortaleciendo los atributos de un desarrollo de la conciencia discursiva y política de los participantes. Se trata de contribuciones que consideran el diálogo en condiciones de igualdad, es decir como forma de avanzar de una comunicación vertical a una horizontal. En este sentido es plausible pensar en crear 'Comunidades de Aprendizaje' en la educación superior, lideradas por grupos de investigación que buscan estrategias pedagógicas para transformar la realidad de su entorno educativo, en el sentido planteado por Flecha:

Esta orientación transformadora supone poner el énfasis no en los conocimientos previos ni en las situaciones problemáticas iniciales de los centros educativos sino en los máximos objetivos de aprendizaje y en la escuela que toda la comunidad sueña (...) Con esta orientación, las Comunidades de Aprendizaje logran transformar el contexto y el aprendizaje de todos los y las estudiantes, aumentando el rendimiento académico y mejorando la convivencia en las aulas, los centros educativos y los barrios (Flecha, 2011, p. 25).

Ahora bien, formar a los docentes en la creación de Comunidades de Aprendizaje para convivir juntos, respetar la diferencia y lograr el consenso y el disenso responsable fraterno es un proceso que implica cambios sustanciales en los modos de asumir la triada investigación social, desarrollo e innovación. Se trata de formar docentes investigadores que piensen en la investigación y en los cambios que ésta requiere, no en la perspectiva de definir si le apuestan a una investigación cualitativa o cuantitativa, sino que sean capaces de reflexionar sobre su acción investigativa y el impacto que ella tendrá en la sociedad y en el ámbito educativo. Se requiere que los docentes sean capaces de esquivar los argumentos que dan los paradigmas tradicionales de la investigación y proponer sus propios argumentos sobre el porqué estudiar la realidad de esa manera y no de otra. En este sentido, Gibbons (1997) plantea tres claves que aportan a la reflexión sobre la acción investigativa de los docentes:

1. Promover un conocimiento situado en el tiempo y el lugar que habitamos, implica pensar en la relevancia del conocimiento para construir un proyecto de nación del cual todos somos responsables.
2. Incorporar el conocimiento en la acción misma, implica pasar del discurso antidialógico que se abstrae de la realidad a estrategias que beneficien a las personas, a los grupos, a los incluidos y excluidos.
3. Reconocer el conocimiento implicado en las interacciones entre actores sociales. En la investigación educativa abundan los estudios 'sobre' un determinado grupo o población y no la investigación 'con' dicho grupo.

Es importante replantear el papel de los 'expertos' que investigan y el de los denominados sujetos de investigación, que en muchos casos son profesores o profesionales, que bien podrían pasar de ser sujetos a partícipes e interlocutores válidos y copartícipes del cambio que se plantea para su contexto de acción. Esto es, una dimensión dialógica de la investigación que devuelve la voz a los grupos que actúan como objetos de estudio y los dota de las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones. Además, convocarnos a pensar la transformación de realidades problemáticas en un lugar y tiempo

común implica situarnos en la perspectiva de Freire:

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación. (Freire, 1970, pp. 125-126)

En este marco general, se busca una presencia más activa de la relación educación, docencia e investigación; salir de las aulas y los centros de documentación para ir en busca de situaciones y personas que nos brinden su percepción directa de la realidad, vivir el trabajo de campo a plenitud; esto implica reflexionar sobre la perspectiva metodológica y las condiciones que se requieren para lograr una interacción real y un trabajo conjunto con la población seleccionada para la investigación.

Hacia una educación dialógica en las facultades de educación

Sin duda, Colombia en las últimas décadas ha avanzado ostensiblemente en la consolidación de programas de maestría y doctorado, orientados a constituir una comunidad sólida de investigadores en el campo de la educación con vinculación permanente a redes académicas y comunidades científicas internacionales a tono con el desarrollo científico y tecnológico mundial. Se ha venido consolidando entonces, una nueva apuesta política por transformar el proceso histórico y social de la compleja realidad del país, lo cual ha incidido en la reorganización de la universidad pública y privada¹. De ahí el incremento en la oferta de posgrados y el gran despliegue de esfuerzos y reformas estructurales a favor de la constitución de programas de posgrado en las facultades de educación.

Esta política pública de formación docente en los niveles de maestría y doctorado, supone un reconocimiento social al docente como intelectual capaz de transformarse a sí

¹ Indiscutiblemente, estas transformaciones son subsidiarias de la Constitución Política de Colombia (1991) y la Ley General de Educación (1994).

mismo y transformar la sociedad. Además, como profesional altamente cualificado, podrá mejorar sus propias condiciones de trabajo y promover el bienestar docente. Esta política neoliberal progresista, insta a la universidad a articularse a los proyectos de nación y delega al gobierno, representado en las secretarías y en el Ministerio de Educación Nacional, la tarea de realizar convenios con Instituciones Educativas Superiores (IES) y Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para buscar que la educación responda a las necesidades e intereses del momento.

Así mismo, se desarrollan planes de evaluación y seguimiento a estas propuestas de formación docente sustentadas en un sistema de responsabilidades que garantice el cumplimiento de la oferta educativa y su contribución a la mejora de las prácticas educativas en diversos aspectos: ampliar la mirada a los cambios sociales, culturales, políticos y económicos del país; establecer relaciones entre estas demandas y las comunidades de investigadores, estudiantes doctorales y redes de investigación con alcance nacional e internacional; analizar la proyección de los docentes y directivos docentes que logran una formación de alto nivel.

En este contexto, es importante analizar cómo las facultades de educación han respondido a las nuevas políticas de formación docente, para ello se plantea la discusión alrededor de cuestiones como las siguientes:

¿Cómo los programas de maestría y doctorado en educación pueden llegar a consolidar un proyecto de nación comprometido con la transformación sostenible del entorno educativo del país, de América Latina y del Caribe?, ¿es suficiente con posicionar a los educadores en las fronteras del conocimiento, la internacionalización, la investigación e innovación y propiciar su vinculación a redes de conocimiento e intercambio de investigadores con la comunidad internacional?

¿Qué grado de participación y responsabilidad les compete a las facultades de educación, a los docentes en formación y en ejercicio, en los procesos de discusión y decisión pública sobre asuntos relacionados con la educación en general y las comunidades educativas en particular?

¿Qué significa ser magister o doctor en educación en Colombia y en Latinoamérica?, ¿cómo estos sentidos implican repensar las apuestas profesionales, sociales, conceptuales y metodológicas de las universidades y los organismos regionales?

Lo cierto, es que la universidad tiene que hacer un mayor esfuerzo para que los docentes que especializa a través de los programas de maestría y doctorado puedan resultar de mayor utilidad en el mundo profesional. En esa perspectiva, el programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, plantea la dialéctica entre sociedad y educación, desde la comprensión de la educación más allá de la pedagogía y del mundo escolar; la educación como una práctica sociocultural y política, como instancia de construcción social, inclusión política y transformación cultural del país y del continente. Se trata de una tendencia a la producción de conocimiento en torno a prácticas educativas vinculadas a contextos de violencia, pobreza, exclusión social y desarrollo comunitario.

Esta apuesta por una investigación que sea en sí misma un acto pedagógico y se centre en la producción de conocimiento en campos temáticos derivados de los principales problemas y necesidades formulados por individuos y contextos particulares. Este planteamiento se sustenta en el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes doctorandos a favor de mejorar y transformar contextos sociales, culturales y educativos. Este es sin duda, un principio de validez de la investigación social, la dimensión dialógica como alternativa potente para los futuros doctores en educación, en la medida en que posibilita una forma de construir conocimiento colectivo desde el contexto social y desde la relación dialéctica entre teoría y práctica.

Por su parte, la Maestría en Docencia de la misma universidad en el marco de la política de mejoramiento continuo de la calidad educativa para preescolar, básica y media, ha realizado convenios con el Ministerio de Educación Nacional y secretarías de educación tanto en el Distrito Capital como en departamentos de Colombia. Este esfuerzo supone un aporte al

desarrollo profesional de docentes, directivos docentes y de otros profesionales con título diferente, pero con formación pedagógica. Así mismo, en esta política de formación docente subyace una relación diádica entre educación y sociedad por cuanto la Universidad de La Salle, promueve el pensamiento social, el desarrollo humano integral y sustentable y unos valores (solidaridad, fraternidad, honestidad, respeto, tolerancia, esperanza, fe y responsabilidad social) que orientan la praxis educativa de profesionales con sensibilidad social en el mundo globalizado de hoy (Universidad de La Salle, 2007; 2012).

Del mismo modo, el análisis realizado a la misión de otros programas de maestría y doctorado en educación permite afirmar que la tendencia de las facultades de educación es responder a las necesidades y demandas de la sociedad actual mediante nuevos programas y planes de formación docente. En el caso de Colombia, en general, la oferta formativa es en investigación e innovación educativa y se enfoca hacia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas con el fin de contribuir al desarrollo de saberes pedagógicos y didácticos. Sin embargo, surgen nuevas preguntas relacionadas con el impacto de estas políticas:

¿Se ha considerado algún plan de incidencia en los contextos escolares y sociales de donde han emergido las necesidades educativas?

¿De qué modo los educadores favorecidos con estos planes de formación docente, logran que sus aportes al conocimiento educativo afecten sus contextos escolares y/o prácticas pedagógicas y cómo sostienen la investigación como un aspecto clave en los cambios educativos del mundo contemporáneo?

No cabe duda que, tanto las facultades de educación de universidades privadas como públicas, centran su preocupación en el cumplimiento de sus planes de formación y en mantener su acreditación vigente; por su parte, los organismos gubernamentales fijan su atención en la cobertura e inversión logradas, como también en que los docentes beneficiados cumplan a cabalidad con la condonación de tiempos y los convenios de apoyo educativo. En palabras de De Souza:

En lo que respecta a las universidades privadas –en el caso que estas quieran mantener el estatuto y la designación de universidades– su acreditación debe estar sujeta a la existencia de programas de postgrado, investigación y extensión, con seguimiento y monitoreos permanentes. Así como sucede con las universidades públicas, si las universidades privadas no pueden sustentar autónomamente tales programas, deben hacerlo a través de alianzas con otras universidades privadas o con otras universidades públicas (...) tienen objetivos cooperativos y solidarios, no lucrativos; pero la gran mayoría actual busca fines lucrativos. Algunos son verdaderas universidades, pero la gran mayoría no lo es, y en los peores casos, son fábricas de diplomas-basura (...) (De Souza, 2007, p. 59).

Como puede inferirse, hay una tendencia funcionalista que prioriza la sostenibilidad productiva de la universidad y ni ésta, ni otros órganos educativos cuentan con proyectos para realizar un seguimiento al impacto de las investigaciones derivadas de los nuevos programas y planes de formación docente. Sin estas condiciones, es difícil determinar la incidencia real en el cambio educativo y social que tanto se pregona. Aquí se agota la aparente conciencia en torno a la correspondencia entre las necesidades y expectativas de la comunidad educativa y la educación superior. Paradójicamente, cuando culmina el proceso de formación docente a nivel de posgrados, incluso de los mismos pregrados, nacen las dificultades para llevar a cabo las consignas que lo inspiraron.

Además, las dificultades más latentes para los docentes de educación inicial, básica y media que han recibido una formación de alto nivel, tienen que ver precisamente, con la imposibilidad de socializar e intercambiar los saberes y experiencias derivadas de su formación (son pocos los casos donde los docentes y directivos logran reunirse e iniciar acciones al respecto), otra dificultad es la falta de apoyo para articular los resultados (propuestas, modelos, teorías, etc.) a la praxis o generar equipos de trabajo que vinculen estos aportes a la realidad escolar. No hay recursos ni disponibilidad presupuestal para la investigación y menos aún, disponibilidad de tiempos de dedicación a la investigación. En últimas, los doctores de instituciones educativas

de básica y media no cuentan con condiciones para incidir en sus comunidades educativas, ni en proyectos a nivel local, distrital o nacional².

Salta a la vista que la responsabilidad social no ha sido pensada cuidadosamente o no se han esgrimido las estrategias necesarias para que la formación posgradual de profesionales de la educación, trascienda de manera efectiva. ¿Cómo llegar a la sociedad?, es una preocupación por la incidencia real en los contextos de actuación y sus fronteras que indudablemente pone en escena la relación docencia-investigación.

Algunas conclusiones

Frente a la pregunta: qué elementos pueden pensarse desde las facultades de educación para formar docentes en clave dialógica, pueden precisarse los siguientes:

Primero. Se necesita un cambio en la cultura de la investigación y la docencia. Una investigación social que se acerque más a los docentes a las comunidades. Esta apuesta de transformar los modos de pensar la investigación sería un indicativo real de educadores posicionados en las fronteras del conocimiento y, sobre todo, en los modos de producirlo. Además, supone una nueva sensibilidad en torno a la investigación social, o como dice Martínez: "ser *sensible* a la complejidad de la vida humana actual, por un lado, y, al mismo tiempo, por el otro, aplicar procesos *rigurosos, sistemáticos y críticos* para lograr conocimientos defendibles epistemológica y metodológicamente ante la comunidad científica internacional" (2004, p. 8).

Segundo. Se necesita una investigación que promueva comunidades de aprendizaje. Esta apuesta reivindica al diálogo crítico como parte inherente de la investigación social y mediador en la movilización de concepciones y prácticas de los actores sociales, quienes comparten necesidades e intereses comunes y así entran en un diálogo crítico e intersubjetivo que posibilita la construcción de la voz propia (Hale, 2004). Esta opción de investigación colaborativa favorece la mirada conjunta de las problemáticas y asegura el impacto de los resultados. De

este modo, no solo se devela la potencialidad del educador como investigador y constructor de conocimiento, sino que, a la vez, se reconoce la diversidad de posiciones identitarias de los actores sociales que participan en la transformación de las problemáticas de una realidad social.

Tercero. Las universidades y en especial las facultades de educación, necesitan repensar sus prácticas educativas y sus sistemas de gestión de la investigación desde los tiempos y condiciones que requieren tanto docentes como los estudiantes para impactar y transformar la realidad, social, cultural y educativa. Además, le compete a los programas de maestría y doctorado diseñar estrategias para que los magísteres y doctores en formación y en ejercicio, participen en los procesos de discusión y decisión pública.

Finalmente, la preocupación por los problemas de desigualdad y poder en la sociedad ha hecho que se reconozca al diálogo como una vía deliberada para enseñar y aprender en el marco de una comunicación pedagógica. La apuesta del diálogo en el ámbito escolar está motivada por el espíritu de descubrimiento y como estrategia para estrechar las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa y entre ésta y otras instancias sociales, es decir, no solo se atribuye al diálogo la capacidad de construir conocimiento, sino que se reconoce su papel mediador en las dinámicas sociales.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. España: Amorrortu Ediciones.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994*.
- Chomsky, N. (1998). Investidura como Doctor Honoris Causa del Excelentísimo Sr. Noam Chomsky. Tarragona: Secretaría General de la Universidad Rovira i Virgili
- Delors, J. (1994). *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- De Souza Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipato-*

² Es necesario tener en cuenta que para el año 2014 el MEN y la SED no contemplaron apoyo a la formación de profesores en el nivel de doctorado, ¿por qué?

- ria de la universidad. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. Fondo de cultura económica.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7-20.
- Flecha, R.; Alcalde, A. I.; Montserrat, C. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. España: Graó
- Freire, Paulo. (1970). La Dialogicidad: Esencia de la educación como práctica de la libertad. En *Pedagogía del Oprimido*, (pp. 95-148). Madrid: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2012). Acerca de la verdad de la palabra. En *Arte y verdad de la palabra*, (pp. 15-48). España: Paidós.
- Gibbons, M. (1997). La nueva producción del conocimiento, la dinámica de la investigación en las ciencias contemporáneas. *Ediciones Pomares Corredor. Barcelona España*.
- Habermas, J. (1988). *La teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hale, C. (2004). Reflexiones hacia la práctica de una investigación descolonizada. Ponencia presentada en el 2º. Encuentro Internacional del Proyecto Gobernar en la diversidad celebrado del 29 al 31 de octubre en Quito, Ecuador. Organizado por el CIESAS, la Fundación Ford, la Universidad de Texas-Austin y FLACSO-Ecuador.
- Loroño, M.; Alonso-Olea, M. & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias Dialogical methodology in university classroom. *Revista de educación*, 352, 309-329.
- Martínez, M. (2004). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.
- Rodríguez Rojo, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 79-99.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in providing scaffolded instruction. *Educational psychologist*, 21(1-2), 73-98.
- Robalino Campos, M. (2007). Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente. *La Professionnalisation des Enseignants de L'éducation de Base: Les Recrutements Sans Formation Initiale. Séminaire International*, 11-15
- Universidad de La Salle. (2007). *Proyecto Educativo Universitario Lasallista -PEUL-* Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Universidad de La Salle. (2012). *Documento maestro Doctorado en Educación y Sociedad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Velasco, J. & Alonso, L. (2008). Sobre la teoría de la educación dialógica. *Educere*, Universidad de Los Andes Escuela de Educación Mérida, Venezuela, 12 (42), 461 - 470.
- Vigotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade