

LA EDUCABILIDAD: DINÁMICA DE SUS IMAGINARIOS DESDE LAS COORDENADAS SOCIALES EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

Objetivo: mostrar la dinámica de los imaginarios sociales que los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas configuran durante su proceso de formación y en el campo de su práctica pedagógica, como resultado de un estudio mayor que buscó los imaginarios sociales de los maestros en formación de Manizales.

Metodología: el estudio siguió un diseño desde la complementariedad apoyado en el método de coordenadas sociales para su interpretación.

Hallazgos: se muestra entre sus principales emergencias que los imaginarios sociales en los estudiantes de programas de maestría se configuran ampliamente desde lo instituido como normal, aunque se esbozan procesos de reflexión sobre las prácticas que empujan algunas coordenadas sociales a la transformación. **Conclusiones:** se hace necesario que las maestrías trabajen con gran potencia la construcción crítico/reflexiva en sus procesos, para hacer posible transformaciones importantes en los imaginarios sociales de los maestros en formación.

Palabras claves: formación de maestros, maestría, investigadores, educabilidad, imaginarios sociales, complementariedad, coordenadas sociales.

Origen del artículo

El presente artículo hace parte de un proyecto de investigación realizado por la Universidad Católica de Manizales y la Universidad de Caldas, con el apoyo y la financiación del Ministerio de Educación Nacional denominado "La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación" (Convenio 706 de 2012, UCM-MEN). EL proyecto estuvo integrado por los investigadores principales y directores del proyecto: Diego Armando Jaramillo Ocampo y Napoleón Murcia Peña; Co-investigadores Elsa Victoria Mazonett González y Hernán Humberto Vargas López; asistentes de investigación: Natalia Guacaneme Duque, Paula Tatiana Barbosa, William Orlando Arcila y Julián Andrés Bonilla.

Cómo citar este artículo

Murcia Peña, N. y Jaramillo Ocampo, D. (2014). La Educabilidad: dinámica de sus imaginarios desde las coordenadas sociales en la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 92-108.

THE EDUCABILITY: DYNAMICS OF ITS IMAGINARIES FROM THE SOCIAL COORDINATES IN THE MASTER'S DEGREE IN EDUCATION AT UNIVERSIDAD DE CALDAS

Objective: to show the dynamics of the social imaginaries that the students of the Master's Degree in Education at Caldas University configure during their training process and in the field of their pedagogical practice, as a result of a larger study that searched the social imaginaries of the teachers in training process in Manizales city.

Methodology: the study followed a design from the complementarity, supported in the method of social coordinates for its interpretation. Findings: It is shown between their main emergences that the social imaginaries in the students who take part in the Master's programs are configured widely from what is established as normal, although some reflection processes are outlined upon the practices that push some social coordinates to a transformation.

Conclusions: it is necessary that the Master's programs work greatly in the critical/reflective construction of their processes to make possible significant transformations in the social imaginaries of the teachers in training process.

Key words: teacher training, master; researchers, educability; social imaginary; complementarity; social coordinates.



Fecha recibido: 3 de febrero de 2014 Fecha aprobado: 19 de marzo de 2014

La educabilidad: dinámica de sus imaginarios desde las coordenadas sociales en la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas

Introducción

Contextos de análisis



El contexto de interacción está definido desde los *procesos de formación* y los de *práctica pedagógica*; este se configura en el marco de los acuerdos sociales sobre las dimensiones del imaginario social; la primer dimensión desde la cual se desarrolló el proceso, fueron las formas de **ser/hacer** de los actores sociales. Esta dimensión se

Napoleón Murcia Peña¹
Diego Armando Jaramillo Ocampo²

¹Ph.D. Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Posdoctor en Narrativa y Ciencia. Universidad Santo Tomás- Universidad de Córdoba. Profesor Titular de la Universidad de Caldas; Director Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Coordinador de la Línea Educación y Vida Cotidiana, doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Maestro de la línea Pedagogía, Imaginarios e Intersubjetividades, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, Universidad de Manizales. napo2308@gmail.com

²Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Profesor tiempo completo Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas y Educación y Formación de Educadores (EFE), Universidad Católica de Manizales. dajo2810@gmail.com

definió desde la referencia que los actores hacen a sus acciones e interacciones como prácticas comunes y naturalizadas en su vida académica. La segunda dimensión de expresión del imaginario social estuvo constituida por las formas de **decir/representar**. Esta dimensión se condensó desde dos funciones del discurso: función expresiva y función pragmática. Desde la función expresiva se buscaron los sentimientos reflexivos y las proyecciones sobre las realizaciones, acciones o formas de **ser/hacer**. Desde la función pragmática del discurso, se analizaron las transformaciones de las prácticas y discursos hegemónicos.

En la base de estas construcciones están los imaginarios sociales. Los acuerdos aquí plasmados, sancionados por lo social, muestran lo común, lo normalizado, lo instituido (tanto por las prácticas sociales como por los avales institucionales), pero también dejan entrever algunas desviaciones que en el esquema de inteligibilidad son permitidas, aunque se salgan de las normalidades y naturalizaciones; ellas son los imaginarios **radical/instituyentes**. Las particularidades logradas en este contexto se presentan en el esquema de inteligibilidad, por último, se muestran los resultados del estudio, la dinámica de las coordenadas que configuran el imaginario social confrontando su estado en otros estudios.

Planteamiento del problema

Se aborda la pregunta por la Educabilidad dando relevancia a su naturaleza social y su condición ontológica. Para ello, se reconoce su abordaje desde dos dimensiones propias de la humanidad del sujeto educable: la naturaleza de lo humano y su condición y disposición para ser educados; y desde la naturaleza de la ciencia, su posibilidad de ser enseñada, de ser apropiada y encarnada por los sujetos para adquirir conocimiento, para ganar en saberes específicos y disciplinares.

El primer atributo de la pedagogía, la condición de **educabilidad del sujeto**, ha transitado por distintas interpretaciones según el punto de anclaje o de referencia desde el cual ha sido vista, es el caso de las posturas psicológicas y sus divisiones, que han abordado la naturaleza del sujeto desde el aprendizaje y sus corrientes: Baquero (2002) desde

la capacidad de aprender; Skinner y Paulov desde la lógica conductista; Piaget y Brunner desde la perspectiva cognitivista; Rogers y Max Neeff desde el humanismo y Vygotsky desde la perspectiva.

Desde las posturas pedagógicas también se ha considerado el sujeto educable, caso de Zambrano (2001), que realiza su análisis tomando como eje la mirada de quien se educa; Infante (2009) que asume la educabilidad desde sus dimensiones en la formación integral; Largo y Muñoz (2010) y López, Molineros y Valencia (2011), que lo hacen desde la complejidad y el trasegar del sujeto educable en la ruralidad y la etnoeducación respectivamente; Pino (2005), quien trabaja tomando en consideración las relaciones con las posturas del desarrollo humano articuladas a las estructuras curriculares de las instituciones educativas, y Feroso (1991), que desarrolla las características y las disposiciones del sujeto que se educa.

Otra postura que ha definido y ha representado para las sociedades el asunto de la educabilidad es la de Savater (1997), que se sustenta en el planteamiento antropológico de un ser neotenico, o sea, ser inacabado con disposición a hacerse, de llegar a ser. En esta línea, Bernal (2009) ha reconocido el devenir del sujeto y Paz (2001) ha planteado la necesidad de concertar colectivamente la idea y los rasgos principales de su educabilidad.

En consideración a lo anterior, en el presente trabajo la educabilidad se asumió como proceso y condición; como proceso se potencia y se expande la totalidad del sujeto en sus múltiples dimensiones siempre en relación al Otro y al mundo; como condición, la capacidad de hacerse permanentemente. Estas consideraciones se presentan en el sujeto educable en forma de un magma, donde se articulan como nudo de Borromeo¹, cada una de las dimensiones que lo constituyen; unas devenidas de la historicidad social, otras de de la particularidad psicósomática.

La educabilidad del sujeto es, entonces, un proceso que partiendo de la condición inacabada del ser,

¹La figura del nudo de Borromeo es desarrollada por Lacan (1981), propuesta que busca articular lo simbólico, lo imaginario y lo real, donde cada dimensión presenta su particularidad, pero está siempre ligada a la otra, de manera que, si una de ellas desaparece, desaparecerán las otras.

Imagen: <https://flic.kr/p/8ibGxU>



se construye socialmente; definida desde las significaciones imaginarias que las personas y las sociedades tienen sobre la condición misma del sujeto. Es producto de los acuerdos sociales que los maestros y las instituciones hacen para asumir de una forma y no de otra al sujeto educable.

Ciertamente, los rastreos preliminares muestran que los estudios sobre educabilidad se han orientado, según Gallego y Royman (2000), hacia su reconfiguración teórica y epistemológica como un nuevo campo de investigación del saber pedagógico; Gómez (2001) la aborda como un proceso que va más allá de la socialización de los sujetos y se configura como una dimensión del desarrollo humano; para Quiceno (2009) es el sendero por donde transitan el uno y el otro, es decir, la forma misma del viaje; en Pinilla (1999) está determinada por el desarrollo intelectual de los estudiantes y sus condiciones culturales; en tanto Muñoz y Muñoz (2000) reafirman su importancia en los procesos formativos de la educación superior. Las anteriores orientaciones dejan de lado el análisis de las fuerzas imaginarias en la consolidación de las acciones e interacciones que los maestros configuran acerca de quien se educa.

En este sentido, es necesario reconocer los imaginarios que los maestros construyen en sus mundos comunes y no comunes, analizando los esquemas generales de representación y

La educabilidad del sujeto es, entonces, un proceso que partiendo de la condición inacabada del ser, se construye socialmente.

los motivos que llevan a que estos esquemas se presenten y sigan en las prácticas de la vida cotidiana. Dicho reconocimiento se realizó en maestros y maestras en formación de pregrado y posgrado matriculados como estudiantes regulares bajo las modalidades presencial y a distancia.

Algunas preguntas que ayudaron a orientar el estudio y desde las cuales se formularon los objetivos fueron:

¿Cuál es el esquema de inteligibilidad en el que se basan los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto?

¿Cuáles son las representaciones simbólicas de educabilidad que configuran los maestros en formación?

¿Cuáles son los ethos de fondo respecto de las representaciones simbólicas?

Diseño y Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos logrados en el proceso desde tres puntos de referencia: i.

los contextos de análisis; ii. el esquema logrado y iii. la dinámica de las coordenadas sociales.

Dado que los imaginarios sociales son entidades no objetivas, tampoco son objetivables. Como tal, existen y están en los acuerdos sociales.

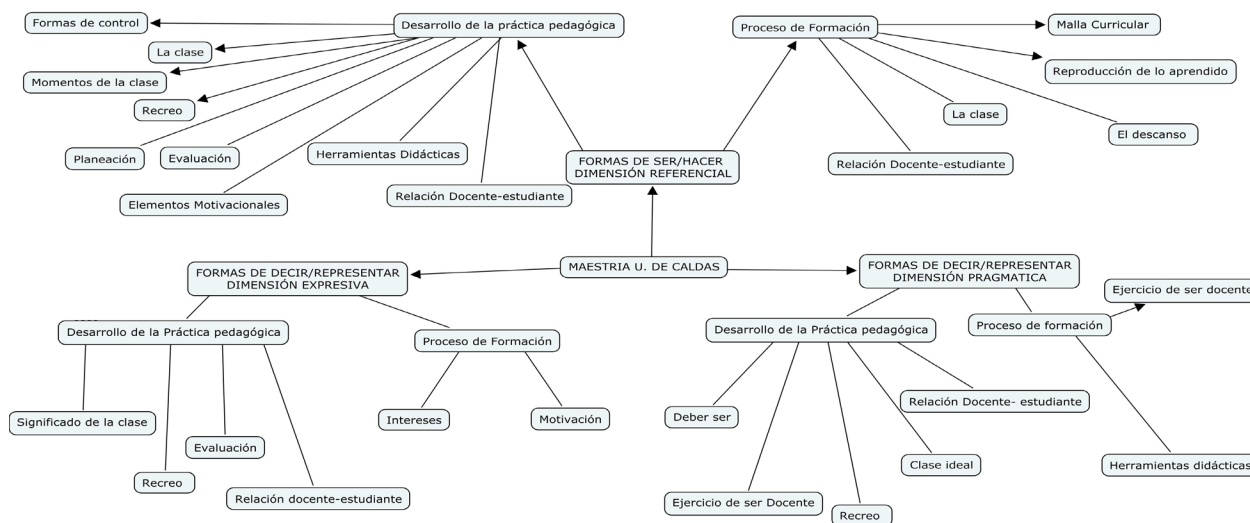


Figura 1. Esquema de acuerdos sociales sobre Educabilidad. Programa de Maestría en Educación, Universidad de Caldas.

La figura de esquema es tomada de la lógica de Juan Luis Pintos (Coca y otros, 2011, p.44), para quien el esquema muestra la convicción de las comunidades y por tanto sus imaginarios. Esta figura se ha reconfigurado desde la perspectiva de imaginarios sociales desarrollada por Castoriadis (1983, 1989, 2007); quien asume que lo que está a la base de los acuerdos funcionales, son las significaciones imaginarias sociales. En razón a que el sustrato desde el cual se define es la racionalidad introspectiva vivencial, antes que una estructura, es una configuración que se dinamiza constantemente en el proceso de interacción con el fenómeno.

Este esquema se configuró desde el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los y las estudiantes de Maestría y desde sus procesos de formación en ella, arrojando lo siguiente:

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las categorías que tienen significado para ellos en sus realizaciones sociales (dimensión referencial), son: *las formas de control; la clase; el recreo; la planeación; la evaluación; los elementos motivacionales; las herramientas didácticas; y las relaciones que se generan entre los maestros y*

estudiantes; cada una de estas categorías tiene una orientación que marca la dinámica de los imaginarios sociales que están en la base de esta configuración y se desarrollarán en la dinámica de los imaginarios.

En este mismo escenario, pero desde las reflexiones y sentimientos (dimensión expresiva), las categorías de interés fueron: *el significado de la clase; el recreo; la evaluación; y las relaciones que se dan entre docentes y estudiantes.* Entre tanto, desde los procesos transformacionales de la realidad educativa, que implican en sí mismos los sueños y proyecciones, las categorías de relevancia son: *las relaciones docente estudiante; la clase ideal; el recreo; el ejercicio del ser docente y el deber ser.*

En el proceso de formación surgieron las siguientes categorías: *la malla curricular; la reproducción de lo aprendido; el descanso; la clase; y las relaciones docente- estudiante.* Desde las reflexiones y sentimientos, sus categorías fueron *los intereses y la motivación; y desde los procesos transformacionales, el ejercicio del ser docente y las herramientas didácticas.*

El esquema muestra intereses que se comparten tanto en el proceso de formación y la práctica

docente; entre ellos, en las realizaciones o haceres pedagógicos, *la clase y la relación estudiante maestro*. Lo que significa una relativa relación directa entre el **hacer/ser** en la Universidad y en la Escuela en estas categorías. En el sentimiento sobre los procesos no se evidencian categorías compartidas, mientras que en la posibilidad y transformación, se comparte *el ejercicio del ser docente*.

Dinámica de los imaginarios sociales

Dado que los imaginarios sociales son entidades no objetivas, tampoco son objetivables. Como tal, existen y están en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no permite visibilidad alguna y por tanto, acuden a las representaciones simbólicas para mostrarse (Castoriadis, 1983 Murcia, 2011). Esta particularidad hace que no sea posible “poner en evidencia” los imaginarios sociales, pues tal y como lo afirma Pintos (2004), no se trata de objetivar algo que no es objetivable. En tal sentido, lo que se muestran son sus coordenadas sociales, como esas configuraciones que definen el cuerpo visible de los imaginarios; dichas configuraciones están, a la vez, constituidas por categorías que se movilizan en el marco de las fuerzas que ellas presentan en las significaciones imaginarias sociales. Así, una coordenada se mueve entre lo instituido, lo instituyente y lo radical, según el peso que cobre en cada una de las representaciones y prácticas sociales.

Para generar esta dinámica fue necesario recoger la información y procesarla desde las dimensiones generales del discurso (Wodak y Meyer, 2003), en concordancia con las categorías que configuran el imaginario social. En consideración a ello, se tomaron como base la función expresiva y pragmática del discurso, relacionándola con dimensión del **decir/representar** social, y la función referencial del discurso, para aproximar la dimensión del **ser/hacer** social, en la teoría de los imaginarios sociales (Castoriadis, 1983,1989, 2007).

Desde la lógica de los imaginarios sociales, las relaciones entre estas dos dimensiones refieren un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente (Murcia, 2011). Mientras que el peso de la práctica social dado en los discursos desde la función referencial, constituye el nivel de institucionalización del imaginario; la visibilidad que tengan las representaciones se aprecia desde la función expresiva y la función pragmática del discurso; la primera ubicando los sentimientos y sueños de los actores sociales y la segunda ubicando las transformaciones logradas en los procesos.

El desarrollo de los hallazgos se presenta tomando en consideración las coordenadas sociales de la práctica pedagógica y las coordenadas del proceso de formación, partiendo de la primera y buscando puntos de articulación con los procesos de formación.

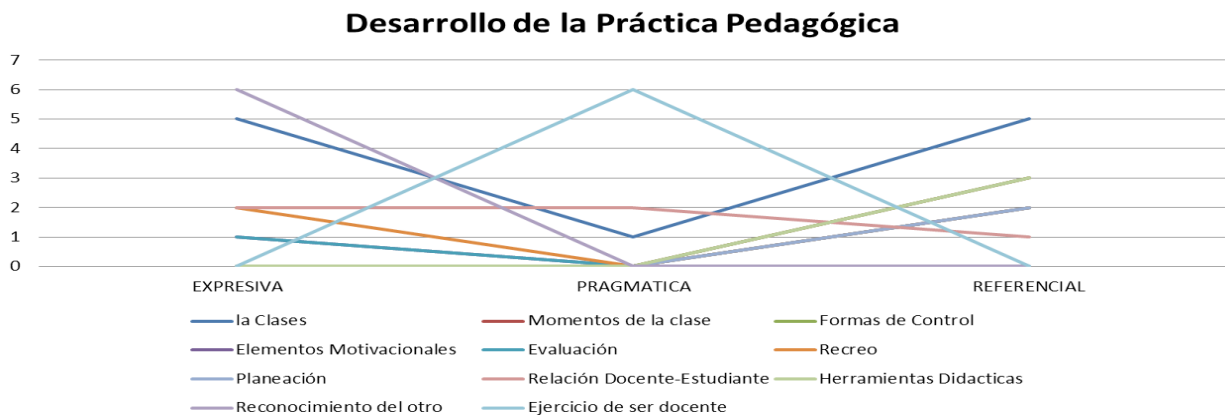


Figura 2. Mapa de coordenadas sociales desde la práctica pedagógica.

Proceso de Formación

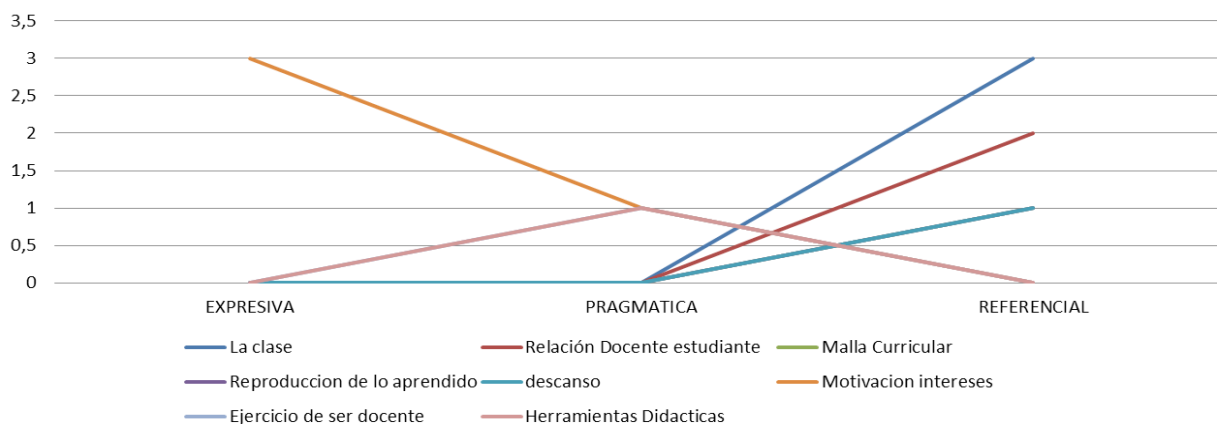


Figura 3. Mapa de coordenadas sociales desde los procesos de formación.

Coordenadas sociales desde la práctica pedagógica y los procesos de formación²

El mapa de coordenadas, visto a partir de las prácticas pedagógicas y de los procesos de formación de los estudiantes de Maestría en Educación, muestra en su dinámica general unos *imaginarios que se configuran ampliamente desde la función referencial de los discursos*; esto es, desde aquellas formas de ser/hacer que definen imaginarios con una gran base instituida. Sin embargo, en el mapa se aprecia un nivel importante de las dimensiones reflexivas, reflejadas en las funciones expresivas del discurso y solo algunas coordenadas que comienzan a ser importantes en los procesos de transformación de las realidades, como la coordenada *el ejercicio del ser docente*, que sobresale en su función agentiva, transformacional y se expresa en la pragmática del discurso.

Lo anterior muestra indefectiblemente la potencia de las formas de **ser/hacer** de las prácticas educativas de los estudiantes de maestría, adjudicadas en las formas institucionalmente naturalizadas; aquellas formas devenidas de las funciones asignadas comúnmente al maestro, al conocimiento, a las comunidades y a todos los mediadores y procesos que se corresponden a la práctica pedagógica. En las prácticas pedagógicas, la tendencia hacia los imaginarios instituidos se refleja fuertemente en la potencia de la función referencial de las siguientes coordenadas: *la clase y sus momentos; las formas de control; el*

recreo; los elementos motivacionales; la evaluación; las herramientas didácticas; la planeación; las relaciones del momento educativo; la reproducción de lo aprendido; e incluso, la forma de ver el recreo. Pese a que en el mapa de coordenadas se aprecia una cierta fuerza naciente de las reflexiones manifiesta en las funciones expresivas, esta se muestra limitada a pocas coordenadas o aquellas con muy poco peso social. De todas formas, son coordenadas que se salen de las lógicas comunes y normalizadas en estos procesos de práctica pedagógica y que caminan por los bordes de lo sancionado socialmente como adecuado o inadecuado; son ellas: las referencias a *la clase* y a *el recreo*, las cuales se equiparan con el peso dado en la dimensión referencial de esta misma coordenada, ubicándolas como imaginarios que se entrelazan en lucha entre lo radical y lo instituido.

El reconocimiento del otro y la motivación centrada en el interés, son otras de las categorías atípicas que, dado su peso solamente reflexivo, se ubican en una dinámica de imaginario radical, en tanto no tienen ni referencias en la práctica social ni en los procesos de transformación, pero sí se manifiestan como expresión de sentido social de los y las estudiantes. La *relación docente estudiante* es otra coordenada cuyo peso está en la reflexión y transformación, mostrando muy poca relevancia en la práctica social, lo cual la ubica como un imaginario radical/instituyente, en tanto su fuerza de generación de realidades ya comienza a ser importante (Castoriadis, 1983; Murcia, 2011, 2012).

²Las figuras correspondientes a los mapas de coordenadas fueron elaboradas por el grupo de investigación.

Son pocas las coordenadas que expresan transformaciones en los procesos, solamente el *ejercicio del ser docente* se ubica como una categoría de gran fuerza social y con un enorme potencial de transformación, lo cual la ubica en una coordenada del imaginario **radical/instituyente** de este grupo de estudiantes, toda vez que tiene una fuerte influencia a estar generando realidades aunque aún no sean institucionalmente consideradas.

Los imaginarios que se configuran desde los procesos de formación son aún más contundentes en la relación con los imaginarios instituidos. Ellos muestran una enorme preferencia de los actores sociales tomados como referencia hacia el hacer, sin preocupación por la reflexión y con muy pocos rasgos de transformación social de sus prácticas pedagógicas. Esto significa que solo trasladan lo enseñado en la maestría hacia sus procesos de práctica pedagógica sin reflexión profunda sobre los contextos de realidad donde estas adecuaciones se van a realizar.

Los conocimientos dados en la maestría fungen casi como leyes a desarrollar, convirtiéndose en un asunto de enorme relevancia a la hora de su ejercicio pedagógico. Con un gran peso social, su interés se orienta hacia *las prácticas sociales de la clase y sus relaciones; al currículo; la reproducción y la comparación del momento de descanso*, tanto en sus procesos de formación como en las prácticas

pedagógicas. Mientras que el interés reflexivo se centra en una coordenada *el papel de la motivación y el interés por las clases*, el poder de transformación de los discursos dados en la maestría, apenas se nota en coordenadas como *la clase ideal, el ejercicio del ser docente y las herramientas didácticas*.

En el desarrollo de la práctica pedagógica, las coordenadas más relevantes en términos de importancia social fueron: *la clase; el reconocimiento del otro y el ejercicio del ser docente*; entre tanto, las categorías de menor peso social fueron *la planeación y las herramientas didácticas*. Con respecto a los procesos de formación, las coordenadas de mayor peso social son: *la clase y la motivación e interés*; y las de menor peso, *el descanso y la reproducción de lo aprendido*. *La motivación e interés* funge como categoría atípica.

En este artículo se desarrollará solo una de las coordenadas de mayor relevancia social, comentando apenas las otras, dada la extensión que implicaría su desarrollo, el cual se presenta en el informe final (Murcia y Jaramillo, 2013).

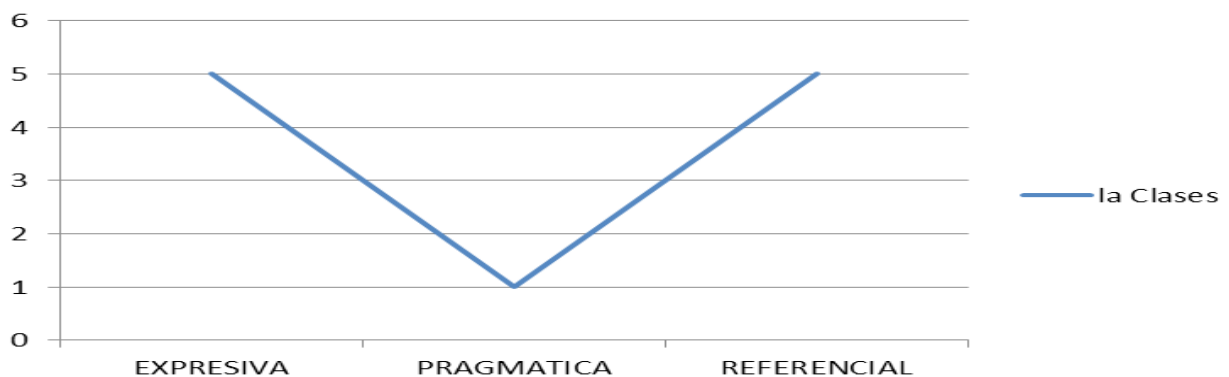


Figura 4. Coordenada *La clase* en la práctica pedagógica.

La consolidación de estos imaginarios como instituidos, implica mucho más que reflexiones sobre las formas de ser del maestro o las formas de ser de los estudiantes.

Dinámica de los imaginarios sobre la clase

Coordinada: La clase en la práctica pedagógica

La clase aquí es considerada como el escenario de prácticas y discursos pedagógicos orientados a la educabilidad. En tal sentido, se reconocen las herramientas metodológicas y didácticas que el maestro utiliza, con miras al proceso de formación del estudiante.

Es una de las coordenadas de mayor peso social en los imaginarios de los estudiantes de la maestría en Educación (11 recurrencias), sus referencias se ubican de forma equilibrada entre las formas de **ser/hacer** (función referencial) y la función expresiva del discurso, o sea aquella que hace referencia a las expresiones de sentido reflexivo sobre la realidad de la clase con una visibilidad de (5 recurrencias) cada una.

Esto la ubica en una coordenada estructurada fuertemente desde los imaginarios instituidos por la comunidad educativa como normales para estos procesos. Sin embargo, pese a la fuerza de asumir las clases desde racionalidades hegemónicas, se evidencia una gran ebullición en su interior, generada desde procesos fuertes de reflexión sobre ella. En la lógica de los imaginarios sociales, esta es una coordenada que pese a "estar siendo", está en proceso de ser re-estructurando su **hacer/ser**, lo cual podría significar profundas transformaciones futuras en este campo de la educación y la pedagogía.

La dinámica de la reflexión que sobre la evaluación se está generando, posiblemente llevará a lanzar sus procesos hacia otras formas de **ser/hacer**, y comenzarán a tomar forma las transformaciones sobre estas prácticas; todo ello en dependencia con la profundidad y pertinencia de las reflexiones; lo anterior, en el marco de las consideraciones desarrolladas por Shotter (2001), en las cuales los imaginarios comienzan a tomar forma en el bullicio de lo cotidiano y se van consolidando en la medida en que se habla sobre ellos.

Por tanto, es digno ver esta coordenada muy de cerca en los casos desde los cuales se configura: en primer lugar, la fuerza de lo instituido en la clase desde las referencias a ella, está definida por el "establecimiento de reglas", que es una de las

categorías con mayor peso en la coordenada y se aprecia en relatos como este:

Siempre o mi forma de enseñar, yo vinculo las reglas de juego. Yo llego a principio de una clase o al inicio del periodo académico en cualquier colegio y siempre planeo y digo, eso va a valer tanto, eso va a valer tanto y eso va a valer tanto, para que ellos entiendan que yo no me voy a inventar las notas, como de pronto ellos creen que los docentes están haciendo. Yo parto de lo siguiente, yo les digo: vea muchachos yo voy a manejar las tres dimensiones del ser humano procedimental, actitudinal y cognitiva [...] (p1-11M).

Es evidente el afán de los profesores por el control, y para ello también es evidente la búsqueda de formas de persuasión que incluyen el castigo mediante la nota. Son dinámicas que se utilizan tradicionalmente en las clases y que el profesor que se está formando en la Maestría también utiliza. Se cambian algunas formas de persuasión; antes, el castigo físico, luego el regaño y ahora, las suspensiones; en este caso la reprimenda de la anotación. La teleología sigue siendo la misma, aunque la creación del maestro se orienta hacia la generación de nuevos dispositivos, en términos de Foucault (1975, 2003), para lograr el sometimiento desde el poder y el castigo. La realidad de la clase se puede transformar, pero lo que aún sigue vigente es la teleología de la dinámica utilizada.

Me he dado cuenta que en el aula de clase el poder es del profesor y entonces yo soy quien pone las normas y no el estudiante [...] porque, antes de entender eso, les llamaba la atención cuatro o cinco veces [...]. Mi reflexión fue que uno no podía ser tan flexible con ellos; igual se están formando y pues eso me ha funcionado bien, gracias a Dios (p2-10M).

Se comprende entonces que las herramientas que utiliza el profesor o la profesora no tienen nada que ver con los acuerdos como estrategia de aprendizaje o reflexión por parte del estudiante, sino que es la imposición de la norma para lograr la atención y la disciplina: el aula como normativa, como listado de cosas a cumplir, como deber; muy similar a lo encontrado en los estudios de autores como Bocanegra (2008) y que sintetiza en el artículo *Del encierro al paraíso*, en el cual se muestra cómo la escuela se concilia con las formas representacionales de las cárceles en sus encierros, no solamente físicos sino, y sobre todo, psicológicos. O, los estudios de Betancur y Murcia (2013), publicados en el artículo *Escuelas de formación deportiva: conflicto y hegemonía*

instrumental, donde se muestra de forma contundente la imperancia de unos imaginarios hegemónicos de control e imposición en las escuelas de formación deportiva en Colombia.

La clase activa, otra de las categorías de la coordinada que tiene una visibilidad importante, se traduce en esta lógica a un "activismo en clase", lo cual agudiza la dificultad de las transformaciones en la escuela, así los recursos didácticos y sus dinámicas transformacionales solamente tienen sentido para el maestro en la racionalidad de aprendizaje cognitivo y la motivación.

Se notan profundas contradicciones en su **ser/hacer**, pues mientras que asume como imaginario central al control por parte del maestro, en el desarrollo de las temáticas de clase acude, en ocasiones, a cambios en sus dinámicas que al orientarse con propósitos más profundos y de forma organizada, podrían ser una enorme fuente de transformación profunda de la Clase y del concepto mismo de Educabilidad.

En el sentido mencionado, la motivación es para el maestro la principal fuente de aprendizaje, aunque inicialmente, sus reacciones de transformación sean solo en algunas herramientas que facilitan el proceso. En un relato al respecto se aprecia:

Lo importante es que ellos estén poniendo atención y ellos estén motivados para aprender porque yo no saco nada encontrar unos estudiantes que les diga eso es así y ellos me muevan la frente y digan sí. No, yo necesito muchachos que estén despiertos, que me pregunten, que me indaguen, porque yo no necesito en las clases personas o estudiantes que sean parcas. ¿Por qué? Porque yo no sé si están pensando o que yo estoy explicando o están pensando en la comida, que el novio va a venir hoy o que está haciendo mucho frío; no. Yo necesito que ellos me estén poniendo atención en un tema específico (p2-3M).

Como se aprecia, la utilización del recurso es altamente instrumental, como una herramienta que ayudará a la organización motivacional del grupo y a dinamizar algunos procesos de comprensión contextualizada. Aspecto que se reflexiona con permanencia por los actores sociales. El primero de los actores termina el comentario de su clase, expresando que cuando planea, busca que los estudiantes "*generen argumentación o una proposición*", y que puedan ser "*capaces de socializar, dar sus ideas y aceptar*

cuando se equivoquen", lo cual reorienta el proceso hacia un aporte más profundo de la dinámica de clase propuesta.

En los relatos se evidencia, por un lado, la fuerza de lo instituido, pero por otro, la intención de un pensamiento radical que busca romper con estas formas tecnocráticas del enseñar, pretendiendo por ahora recursos didácticos que ayuden a dinamizar la clase y a mejorar los niveles de aprendizaje. Sin embargo, no son contundentes en sus acciones las transformaciones hacia otras lógicas de educabilidad.

En segundo lugar, la fuerza de las reflexiones que se equiparan con la fuerza de las acciones ya definidas, dejan entrever las luchas entre lo que está como fuerza imaginaria instituida y una posibilidad de imaginario radical que no solo camine por los bordes de estas racionalidades, sino que transforme definitivamente las realidades de la educabilidad.

Sus reflexiones transitan por sueños de una clase ideal, pero no hay explicaciones del por qué las distancias entre estas aspiraciones reflexivas y los trazos de sus realidades aportadas. En relatos como estos se puede apreciar el interés por transformar las realidades de los procesos de educabilidad en lo referido a la clase, pero a la vez, los profundos vacíos en la consolidación de su naturaleza:

Una clase es un fenómeno, porque se vinculan muchos factores donde uno tiene el control pero donde hay otras variables donde no tienes el control. Porque la clase puede estar muy muy agradable, pero llega el rector o la vice o el director del grupo y la interrumpe [...] Porque uno para enseñar a cualquier persona, debe comprender la relación entre dos, que uno aporte y que el otro reciba, porque o si no estaría solamente como un fenómeno adicional. El de la fuerza [...] hay causa y efecto, hay una acción y una reacción. Eso es lo que permite el interés (p1-12M).

Se destaca en sus sueños y aspiraciones la necesidad de generar una clase altamente activa y que promueva no solamente procesos memorísticos, sino procesos de reflexión y reconocimiento del otro. Una clase que realce el papel del sujeto educable como actor social que reconoce y participa en los procesos.

Pese a estos sueños, el poder de los imaginarios instituidos hace que se realicen adaptaciones a

las formas convencionales de **hacer/ser**, buscando otros dispositivos que llevan consigo el control y dominio de un actor sobre un estudiante que no alcanza a situarse como otro actor social en este proceso de aprendizaje.

Algunas de las contradicciones en los relatos así lo dejan entrever:

No considero que yo sea el maestro que va allá a imponer la clase [...] yo muchas veces aprendo de ellos porque ellos tienen historias de vida que contar, a veces dedico una hora a escuchar las historias de vida(p1-1M).

El maestro, en ocasiones, parte de los escenarios de vivencia en clase para desarrollar la temática, lo cual ubica una de las características de los aprendizajes significativos de Ausubel (1963), que si se asumiera de forma organizada, que bien podría ser desde el modelo que el mismo autor plantea, sería una herramienta de gran utilidad para desarrollar aprendizajes de largo aliento; sin embargo el mismo maestro, como lo vimos anteriormente, castiga e impone.

Pero también sus reflexiones dejan entrever problemas de superficialidad y poca pertinencia en el abordaje de la educabilidad. La mayoría de las reflexiones se realizan sobre las herramientas didácticas que llevan al estudiante a motivarse por la clase:

Los colegios tiene que empezar a adoptar estrategias para que los muchachos se le enamoren de la materia y se enamoren de ese espacio [...] uno tiene que jugar mucho con ellos. Es mucha didáctica, porque una clase monótona los aburre, entonces hacen que se desconcentren de este proceso [...] (p2-7M).

He visto que los estudiantes para que no se queden dormidos uno como docente tiene que hacer muchas estrategias para que ellos cambien su actitud frente a la clase [...] el contenido puede ser lo mismo, pero la estrategia varía según lo motivación o según el ánimo que los estudiantes tengan para aprender (p1-1M).

Es evidente el afán de los actores tomados como referencia (maestros y maestras, estudiantes de la maestría en Educación), por lograr la persuasión del estudiante por la clase. Su centro de reflexión no es el aprendizaje mismo, ni los procesos reales y efectivos de formación o transformación, pues pese a las reflexiones tangenciales sobre ello, el centro del interés aparece en la necesidad de una clase dinámica y activa que despierte gran motivación al estudiante, con el propósito central de controlarlo. Justamente, desde este imaginario central se organizan los momentos de la clase, el currículo o el modelo de escuela.

Adicionalmente, las herramientas de persuasión son casi siempre externas al proceso mismo, o sea, tal como lo expresara Margaret Bodem (2010), la motivación es extrínseca, lo cual acentúa los procesos de dependencia y heteronomía de los estudiantes. El problema mayor está en que es la Universidad la mayor fuente de procesos hegemónicos, los cuales contradicen la esencialidad de sus teorías, pues son los estudiantes de las maestrías quienes deben desestructurar las prácticas cotidianas de esta, hacia la aplicación de las teorías que allí se proponen.

En la Universidad las clases son magistrales, la universidad es muy monótona y desde el pregrado hasta el postgrado, porque noto que en metodología los profesores si como que carecen mucho, porque aún sigue predominando el régimen magistral o la metodología tradicional (p2-19M).

La clase

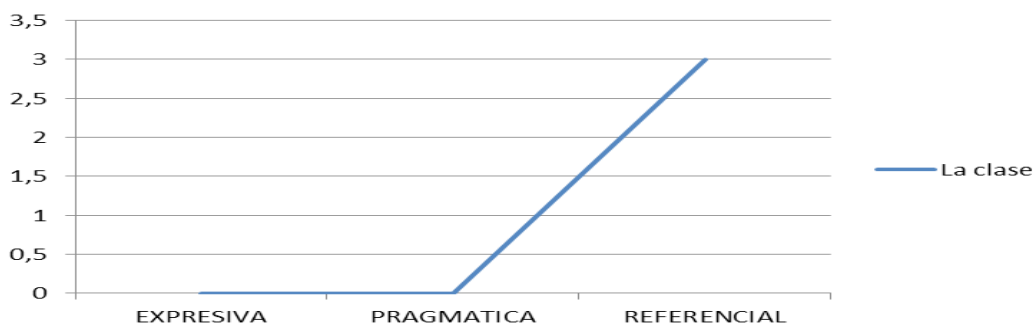


Figura 5. Coordinada la clase en los procesos de formación.

Coordenada: la clase en los procesos de formación

Como se aprecia en la coordenada, tanto las funciones expresivas como pragmáticas del discurso de los actores tomados como referencia, no muestran relevancia alguna; el peso de su visibilidad social está dado por la función referencial o sea, aquella que describe las formas de **ser/hacer** de los acuerdos sociales, con el agravante que la única categoría que se releva en los actores es *la clase magistral*.

En síntesis, la dinámica de los imaginarios que dinamizan la coordenada social "la clase" en la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, refleja esa lucha entre la posibilidad y lo que está siendo. Mientras que las prácticas se realizan desde lo asumido como normalizado en la Escuela, sobre estas mismas prácticas se generan movilizaciones reflexivas que en pocos casos trascienden hacia las transformaciones de ellas, generándose apenas algunos cambios superficiales que no logran desbloquear el núcleo duro del imaginario de control y poder del maestro.

El imaginario de "moratoria social" devenido de las propuestas kantianas, según el cual el estudiante es un ser que adolece de capacidades y por tanto, la sociedad debe otorgarle un plazo para que las adquiera trazándole los caminos a seguir y las dimensiones en las cuales lograr esa madurez (para lograr la mayoría de edad), se mantiene sin ninguna modificación. En este sentido, las relaciones generadas en el proceso pedagógico se reproducen, en cuanto al acceso al conocimiento, al rol del maestro y del estudiante, y al control y dominio sobre la clase; así mismo se mantiene el propósito fundamentalmente cognitivo.

Por eso, aunque se reflexiona sobre ello, estas reflexiones generalmente se realizan desde las herramientas didácticas buscando dinamizar algunas formas diversas de acceder al estudiante con el propósito central de mantenerlo motivado. La coincidencia con el estudio realizado por Gotzens y otros (2003), acerca de las percepciones de los profesores y alumnos sobre la disciplina en el aula, es de gran puntualidad. Los investigadores concluyen que mientras

Los profesores afirman incidir sobre los comportamientos disruptivos en el aula mediante

unas formas de intervención no reconocidas por los alumnos -los estudiantes consideran que -estas no se ajustan a sus patrones de intervención, lo cual indica que los profesores tienen la sensación de haber actuado, mientras que los efectos sobre el alumnado son idénticos a los que se derivan del no haber hecho nada (p.367).

Lo que muestra el estudio en referencia, es que los procesos de intervención de este tipo no logran sus propósitos si no corresponden a una comprensión de los imaginarios de sus actores sociales.

Adicionalmente, desde los procesos de formación del Magister, es común la configuración de un imaginario de clase hetero-estructurante (Not, 1983), en el cual, la clase magistral aporta pocos elementos didácticos para el reto que deben afrontar los educadores al momento de enfrentarse con sus estudiantes a consolidar las recientes teorías aportadas por la Maestría.

El reconocimiento del otro es otra de las coordenadas que se presenta en los estudiantes de la maestría en Educación de la Universidad de Caldas, como una de las de mayor relevancia social. Su dinámica se escenifica desde una atipicidad en la dirección común del mapa de coordenadas sociales sobre la Educabilidad en esta maestría, pues mientras la tendencia general es hacia las dimensiones del ser/hacer definidas desde las funciones referenciales del discurso, esta se muestra únicamente desde la función expresiva reflejando una fuerte tendencia hacia las formas de decir/representar en los imaginarios sociales.

Sus trazos se desarrollan desde las sensibilidades del docente frente a la vida social del estudiante y desde el reconocimiento de su multidimensionalidad como categorías. No significa que en las prácticas sociales comunes del hacer pedagógico no se tome en cuenta al otro, sino que en los discursos del docente en formación dicho reconocimiento no se ve reflejado con gran fuerza. El hecho de presentarse únicamente en el **decir/representar** asocia a esta coordenada con los imaginarios radicales y, en tanto no muestra transformaciones profundas en su hacer, no podría ubicarse como fuerza instituyente. Lo anterior está asociado a lo que Shotter (2001) expone como *Imaginario* propiamente dicho y que es esbozado por Murcia (2011, 2012) como la síntesis de un imaginario radical educativo; en tanto se habla

mucho de este, pero no se logran consolidar aún procesos que transformen profundamente las prácticas educativas.

Si bien se piensa el ser del otro como posibilidad y reconocimiento, muchas de las acciones realizadas en la clase, parten de su desconocimiento y se apoyan en la imposición y el castigo. Pese a ello, en la dinámica misma de unos imaginarios radicales, comienzan a realizarse transformaciones sin unas fuertes bases representacionales. Esta coordenada aparece en la formación de maestros asociada con la relación maestro estudiante, sobre la cual también se llega a los niveles de reflexión, pero con muy baja fuerza social.

En la racionalidad de los imaginarios sociales, la institucionalización del imaginario es, en sí mismo, una clausura a las posibilidades de creación radical (Shotter, 2001; Castoriadis, 2007; Murcia, 2011). Sin embargo, en la vida social es necesaria la emergencia de nuevas instituciones, tal y como lo propone Castoriadis (2007), que surgen de la fuerza instituyente de unos imaginarios radicales. En razón a lo anterior, para que un imaginario social tenga validez institucional o sea, tenga reconocimiento social, es necesario irlo posicionando hasta consolidarlo como un simbólico capaz de representación: cuando más se habla de ellos, más fuerza social van logrando hasta configurarse en ese conocimiento común.

El ejercicio del ser docente se ha caracterizado como una coordenada de orden gremial, en tanto desde los sindicatos y asociaciones se han asociado con las luchas activas de los maestros por mejorar sus condiciones laborales y calidad de vida. Su sustento está en el decreto 2277 de 1976, que lo regula y define. Justamente, en el artículo 2 asume la profesión docente como "las personas que ejercen la profesión docente se determinan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles" (p.1). Caracterizando luego, en los artículos 3 y 4, a los docentes oficiales y no oficiales.

Esta es una coordenada que se muestra con peso social desde los aspectos realizativos o pragmáticos del maestro, en razón a lo cual se presenta como atípica, toda vez que no sigue

las tendencias de las coordenadas generales del imaginario social de los maestros de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas. Las categorías que la configuran guardan un peso similar entre sí, mostrando muy poca visibilidad cada una de ellas: *el apoyo desde la cotidianidad; la transformación en el que hacer docente; la vocación; la Educación como posibilidad de mejorar la calidad de vida del docente; el docente como mediador dentro del conflicto; y recuperar la importancia del ser persona*; son las categorías que la definen.

Sus relatos muestran el interés, aunque disperso en las categorías que la conforman, por participar activamente en los procesos de transformación del ejercicio del ser docente. Esta categoría se erige como un imaginario **radical/instituyente**, siempre que su fuerza de realización aún no se define dentro de las formas de ser corriente de la comunidad educativa, pero las actitudes de los actores sociales hacia la transformación de sus prácticas ha logrado la construcción de algunas representaciones sobre ella.

Es una categoría que presenta una forma similar aunque apenas perceptible en los procesos de formación. Otras coordenadas de baja relevancia social son las herramientas didácticas y la planeación, configurada en su gran generalidad desde imaginarios instituidos.

Aperturas

Los imaginarios que se configuran en torno a la Educabilidad en los estudiantes de la maestría en Educación de la Universidad de Caldas, se juegan en medio de las tensiones entre las fuerzas de lo instituido y las emergencias de imaginarios **radical/instituyentes** que comienzan a deslizarse por los bordes de las razones naturalizadas y hegemónicas.

Esta dinámica hace que, en la mayoría de las coordenadas emergentes (consideradas desde la relevancia dada por los actores sociales tomados como referencia en el estudio), se ubiquen en las formas de **ser/hacer** reflejadas desde los discursos referenciales. Las coordenadas que se salen de esta tendencia se ubican, o bien en meras reflexiones sobre el hacer, pero no han trascendido

a transformaciones, o bien en las transformaciones como escasos procesos de reflexión sobre ese ser/hacer.

Esta reacción de los imaginarios sociales puede tener su origen en las racionalidades desde las cuales se aborda la maestría en Educación. Lo que evidencia el *ethos* de fondo es que, al propiciarse en el estudiante fuertes procesos de reflexión sobre la pedagogía, currículo y didáctica (bases temáticas en las cuales se ubican los campos de estudio de la maestría), se genera un desequilibrio en sus imaginarios instituidos que deja aflorar algunas posibilidades de emergencia de sus imaginarios **radical/instituyentes**. De ahí que es posible la configuración de otros imaginarios sociales sobre la educabilidad del sujeto educable, en los procesos de maestría de la Universidad de Caldas.

Pero el estudio muestra algo más; las problemáticas con que se encuentra el estudiante de Maestría en la Escuela distan de las perspectivas y procesos que en la Maestría se trazan; quizá por la excesiva rigidez de sus contenidos que hacen de ella un proceso meramente magistral, quizá por los núcleos o campos que la maestría aborda, los cuales están orientados fundamentalmente a problematizar los procesos de la educabilidad desde las reflexiones dadas por las teorías pedagógicas, los procesos didácticos y los procesos curriculares.

Quizá por ello, centran sus problemas en los objetos didácticos y curriculares, buscando alternativas que los lleven a solucionar la representación más visible de la escuela: la disciplina y motivación en clase. Tal vez a raíz de esto, sus expectativas se fuerzan por encontrar fórmulas que logren la atención de los estudiantes y su motivación por la clase que se está orientando. Quizá, no se han logrado verdaderos desplazamientos en los imaginarios centrales sobre Educación, los cuales siguen aferrados a la lógica de moratoria social y las soluciones se presentan solo en la forma que toman estos imaginarios al mostrarse como representaciones simbólicas de esta racionalidad de dominación y control. El estudio muestra la preocupación por formar; se entiende que es necesario formar, sobre todo desde la racionalidad de "dar forma"; para ello se acude, o bien al castigo físico, a la sanción, o bien a la persuasión; de todas maneras, el imaginario central está intacto y lo

que se transforma son los imaginarios segundos o periféricos (Castoriadis, 2007).

En todos los casos, los actores hacen referencia a una categoría que fue poco explorada en el estudio, porque solo se comprende en el marco de esta interpretación: *escuela como escenario social*. Las relevancias y opacidades en la función referencial, expresiva y pragmática de la clase: *la relación docente estudiante; el recreo; las formas de control; elementos motivacionales; la evaluación; las herramientas didácticas; la planeación; el ejercicio del ser docente; el reconocimiento del otro o a las motivaciones*; siempre muestran todas ellas el componente social; ese componente que se orienta hacia las dinámicas sociales que se mueven en la escuela y que influyen definitivamente en la educabilidad del sujeto educable.

Pese a lo tangencial de la saturación de esta categoría, se comienza a comprender la escuela como un escenario de múltiples relaciones sociales desde las cuales es posible reconfigurar los imaginarios sobre la educabilidad del sujeto. Desde ahí, la escuela o el salón no son ese espacio frío donde se planean, se dan y se adquieren unos conocimientos, sino un escenario multiforme y polifónico, definido básicamente por las formas de relacionarse las personas y ellas con el conocimiento.

La preocupación por las relaciones de poder que se viven en la escuela manifiestan en todos los relatos la forma como los estudiantes asumen la importancia o no de una asignatura o incluso, de una clase; parece estar cruzada por las relaciones de poder que el maestro ejerza en ella; las relaciones de reconocimiento que se tejen en el interior de la escuela y que en los relatos se fijan fundamentalmente en el descanso, también están mediadas por los niveles de socialidad y horizontalidad con que el maestro maneje estas relaciones; el reconocer al estudiante en sus diferentes dimensiones, es valorado por los actores sociales como un proceso que, no solo mejora la posibilidad de aprendizaje, sino que abre otras opciones de reconocimiento y transformación mediada por el nivel de poder ejercido por el maestro.

Es claro que la consolidación de estos imaginarios como instituidos, implica mucho más que

reflexiones sobre las formas de ser del maestro o las formas de ser de los estudiantes en términos de sus procesos cognitivos, metacognitivos y de su organización. Implica análisis profundo de la naturaleza social del estudiante y de la escuela, análisis que efectivamente no está siendo asumido por la Maestría cuyo interés central es la pedagogía, la didáctica y el currículo, como campos posiblemente débiles en el abordaje profundo desde las dinámicas sociales.

El maestro que estudia la maestría quiere encontrarse con escenarios que muestren las realidades de la escuela y esos escenarios son fundamentalmente sociales; pero la maestría les otorga reflexiones sobre el deber ser didáctico, curricular y pedagógico, un deber ser que no asume la escuela desde la naturaleza real que vivencia el maestro: *la escuela imaginaria social, polifónica y multiforme*.

El reto para la maestría podría estar en la opción de profundizar las realidades de la educación desde perspectivas comprensivas de estas dinámicas sociales que indefectiblemente están asociadas con el saber, el conocimiento y el aprendizaje. El profundizar desde perspectivas comprensivas, en estudios como los realizados por Muñoz, Carreras de Alba y Brazas (2004), sobre las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula, o en estudios como los propuestos por Yoncalick (2010), en términos de las relaciones entre teoría-práctica en la enseñanza y desarrollo profesional del docente; o en estudios como los realizados por Bocanegra sobre imaginarios sociales de los estudiantes de Bogotá (2008); son una adecuada oportunidad para visualizar de cerca estos procesos de comprensión de la escuela y la educabilidad del sujeto educable. Otros estudios que podrían dar razón de estas movi­lidades son los realizados por el grupo de investigación *Mundos Simbólicos*, orientados justamente a la comprensión de las realidades sociales de la escuela y la educación³.

³Ver: Murcia, Portela y Orrego (2005); Jaramillo y Murcia (2011); Murcia, Ospina y Pintos (2009); Murcia y otros (2012); Murcia y Melo (2011); Betancur y Murcia (2013); Oguzhan (2010).

Bibliografía

- Arancibia, V.; Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Baquero, R. (2002). *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*. Conferencia pronunciada el 23 de marzo de 2002 en el Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Buenos Aires. Recuperado en mayo de 2013, de <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>.
- Bernal-Martínez de Soria, A. (2009). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación Y Educadores*, 11(1). Recuperado en mayo de 2013, de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>
- Betancur, J. E., y Murcia, N. (2013). Escuelas de formación deportiva: conflicto y hegemonía instrumental. *Revista Impetus*, Universidad de los Llanos.
- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 319-346.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tus Quest editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tus Quets Editores.
- Coca, J. R., Valero, M., Jesús A., Randazzo, F., y Pintos, J. L. (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. España: Colección Tremn – Ceasga.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1979). *Decreto 2277 de 1979. Estatuto Docente*. Bogotá: MEN.
- Fermoso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Texas: Trillas.

- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Medina, R. (2000). *Aprendibilidad-Enseñabilidad-Educabilidad: una discusión*. Recuperado en mayo de 2013, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07vida.pdf
- Gómez, J. (2001). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, 12, 70-83.
- Gotzens, C., y otros (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social y Crítica de la Razón Funcionalista*. Tomos I y II. 4a. ed. España: Taurus.
- Infante, G. E. (2009). El ser educable: razón y sentir-reflexión en torno a la labor de educar. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 5(1), 57-70. Recuperado de http://latinoamericana.ucaaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%281%29_4.pdf
- Jaramillo, D. A., y Murcia, N. (2013). El juego recreo. *Revista de investigaciones UCM*, 12(3), 68-85.
- Lacan, J. (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós
- López Robledo, D.; Molineros Caleros, M. y Valencia Patiño, D. (2011). *Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable*. Manizales: UCM. Recuperado en mayo de 2013, de: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/167/1/Domingo%20Lopez%20Robledo.pdf>
- Margaret A. Boden. (2010). *Creativity and art. Three roads to surprise*. Oxford University Press.
- Muñoz, J. M., Carreras de Alva, M., y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de psicología*, 20(1). Recuperado en mayo 2013, de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8030/1/Aproximacion%20al%20estudio%20de%20las%20actitudes%20y%20estrategias%20de%20pensamiento.pdf>.
- Muñoz, J., y Juan, M. (2000). La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. *Revista Universidad Nacional*, 1. Recuperado en mayo 2013, de www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/download/.../2161
- Murcia P, N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Alemania: Eae editores.
- Murcia P, N. (2012). *Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Alemania: Eae editores.
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios sobre Universidad. Imaginario, imaginación, representación y simbólico: complementariedad y operacionalización de un diseño*. Berlín: Eae Editores.
- Murcia, N. y Guillermo, J. L. (2008). *La Complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Melo, L. G. (julio-diciembre, 2011). Sentidos del perder y el ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 669-682. UCM, CINDE.
- Murcia, N.; Pinto, J.L. y Ospina, H. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. *Educación y Educadores*, 12(1), 63-92.
- Murcia, N.; Portela, H. y Orrego, J. F. (2005). *La Educación física en Caldas. Voces que reclaman reconocimiento social*. Armenia: Kinesis.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. (Trad. Madero Báez, S.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Oguzhan, Y. (2010). *La relación teoría práctica en la enseñanza y desarrollo profesional del docente. Un estudio de caso en primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, España. Recuperado en mayo 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22614>.
- Paz, S. A. (2001). Teorías, metateorías y modelos pedagógicos en el contexto nacional actual. En: Sandoval, S. (Ed). *La formación de educadores en Colombia, geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinilla, P. (1999). *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

- Pino, S. (2005). El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(2). Recuperado de <http://revista.iered.org>
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. *Semata. Ciencias Sociais e Humanidades*, 16, 17-52. Recuperado en mayo 2013, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Quiceno, H. (2009). Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía. *Educación y Pedagogía*, 12, 127-130.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel SA.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.