

IMAGINARIOS SOCIALES DE EDUCABILIDAD: EL CASO DE UNA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Objetivo: presentar el ejercicio investigativo sobre la comprensión de los imaginarios sociales que configuran los maestros en formación de la maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. **Metodología:** se acudió al enfoque de complementariedad sugerido por Murcia y Jaramillo (2008); al análisis del discurso desde las dimensiones referencial, expresiva y pragmática; así como a los imaginarios sociales como teoría de apoyo. El diseño comprendió tres momentos: la búsqueda de categorías foco; la elaboración del esquema de inteligibilidad inicial y, por último, el trabajo de campo en profundidad y la comprensión mediada por la triangulación de la información. **Conclusiones:** se reconoció la emergencia de nuevas posibilidades transformadoras y de otras que aún están ancladas en la tradición.

Palabras claves: educabilidad, imaginarios sociales, formación de maestros, educación superior, coordenadas, categorías.

Orígen 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

Mazonett González, E. (2014). Imaginarios sociales de Educabilidad: el caso de una Maestría en Educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 110-126.

SOCIAL IMAGINARIES OF EDUCABILITY: THE CASE OF A MASTER'S DEGREE IN EDUCATION AT UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Objective: to present the research about the comprehension of the social imaginaries that configures the teachers in training process in the Master's Degree in Education at the Catholic University of Manizales. **Methodology:** it was used the complementarity approach proposed by Murcia and Jaramillo (2008), the analysis of discourse from the referential, expressive and pragmatic dimensions, as well as the social imaginaries as a theory of support. The design included three stages: the search of the focal categories, the elaboration of the initial intelligibility scheme, and finally an in-depth fieldwork and the compression mediated by the triangulation of the information. **Conclusions:** the emergence of new transforming possibilities was recognized, and others that are still anchored in the tradition.

Key words: educability, social imagery, teacher training, higher education, coordinates, categories.



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

Imaginarios sociales de educabilidad: el caso de una maestría en educación de la Universidad Católica de Manizales

"No es el ojo quien impone la mirada sobre el mundo que se plasma en el lienzo" (Agudelo, 2001).

Introducción

El siguiente análisis hermenéutico emerge como producto de la identificación, procesamiento y comprensión realizada por el colectivo de investigadores de los grupos de investigación: *Educación y Formación de Educadores (EFE)* de la Universidad Católica de Manizales y *Mundos Simbólicos* de la Universidad de Caldas, acerca de los imaginarios sobre educabilidad, que configuran los docentes en formación del último semestre (2° año) del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales XVII cohorte.

Elsa Victoria Mazenett Gonzáles¹

¹Licenciada en Biología y Química - Universidad de Caldas.
Magistra en Educación - Universidad Católica de Manizales.
Directora Programa de Licenciatura Facultad de Educación -
UCM. emazenett@ucm.edu.co

El proceso de identificación inicia con la realización de entrevistas en profundidad a cada uno de los actores del programa. Cada una de estas entrevistas funcionan como unidades hermenéuticas, procesadas a luz de la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo (2008, p. 138-143) y el análisis del discurso de Van Dijk (1976) e Iñaquez (2006), en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico. El procesamiento de la información se realizó utilizando el software *ATLAS.ti*, tomando en consideración las preguntas respecto de las dimensiones que orientan los imaginarios sobre la educabilidad (a quién se educa, qué se educa, para qué, por qué, quién y cuándo se educa). Finalmente, la comprensión como proceso derivado de los resultados obtenidos de la identificación y la sistematización de la información, y los datos

recopilados, permiten el establecimiento del esquema de inteligibilidad inicial y los mapas de coordenadas expuestos y analizados en el presente informe.

Esquema de inteligibilidad

La comprensión de los imaginarios sociales que configuran los maestros en formación del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, sobre la educabilidad del sujeto, se realizó desde la aproximación a la representación de tal imaginario desde el esquema de inteligibilidad como estructura hermenéutica para analizar las representaciones sociales (Berthelot) se da en la figura 1.

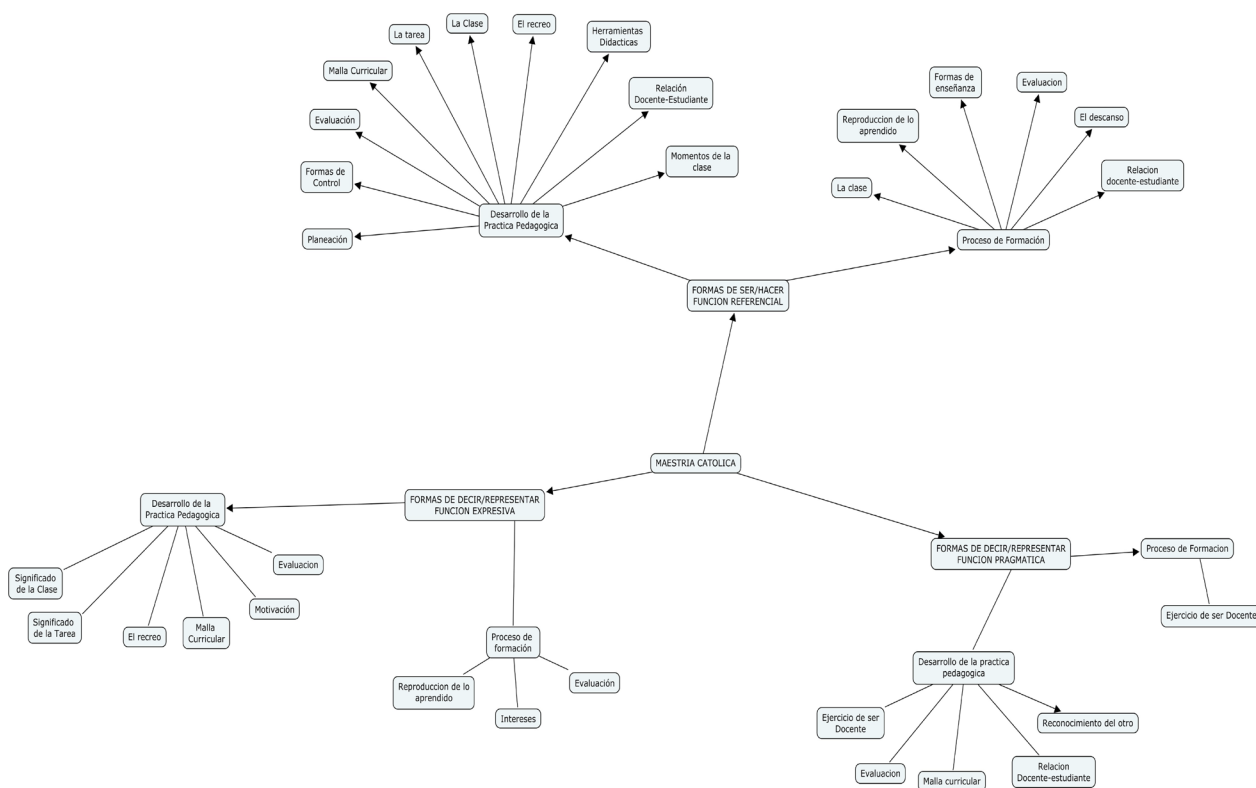


Figura 1. Esquema de Inteligibilidad del programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Fuente: elaboración propia.



En el esquema es visible cómo se representa el imaginario de los docentes en formación de maestría, desde sus maneras de ser/hacer y de decir/representar. Allí se agrupan las coordenadas sociales, conformadas a su vez por una serie de categorías asociadas a sus prácticas pedagógicas: formas de control, momentos de la clase, planeación, evaluación, tarea, clase, recreo, malla curricular, relación docente estudiante, formas de enseñanza, entre otros. Del esquema se puede inferir que las coordenadas con mayor peso social son: *desarrollo de la práctica y procesos de formación*.

Materiales y métodos

Enfoque

La educabilidad como proceso está unida a la naturaleza inacabada del ser humano y, por tanto, implica en sí misma el reconocimiento indiscutible de ser proyecto, de ser posibilidad, lo cual, tal como se había expresado, no desconoce las dimensiones históricas y psicosomáticas del ser que se educa. No puede asumirse entonces, desde una sola dimensión del ser humano, pues estaría desconociendo la complejidad de su configuración en términos de a quién se educa, qué se educa, para qué, por qué, quién y cuándo se educa.

Las formas de control son procesos que están articulados en la formación de los sujetos, y por tanto, inciden en su educabilidad.

En el sentido de lo planteado, el enfoque que guía del estudio es el de la complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), toda vez que en su esencia considera la complejidad de las realidades sociales y humanas y la articulación reflexionada de teorías y métodos en la búsqueda de soluciones también complejas que den cuenta de las dimensiones de los objetos y problemas considerados.

En el proceso, el diseño corresponde estrictamente a la naturaleza del objeto y dimensiones del problema, en consideración a lo cual se seguirá el diseño propuesto por Murcia (2011) para el estudio de imaginarios sociales.

Diseño de investigación

En el diseño se asumen tres momentos de investigación:

1. Búsqueda de categorías foco u observables.
2. Generación de un esquema de inteligibilidad inicial (trabajo de campo en profundidad).
3. Definición de coordenadas sociales.

Primer momento: Búsqueda de categorías foco u observables

Este es un momento de aproximación a las realidades desde su sustantividad. Un momento que pretende generar categorías que den una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los educadores en formación organizan sus vidas académicas respecto del educando.

- La unidad de análisis estuvo constituida por los relatos de los maestros en formación, buscando en ellos las representaciones sociales que tienen sobre la educabilidad.
- La unidad de trabajo para el primer momento estuvo constituida por 10 programas (8 de pregrado y 2 de posgrado); de cada uno se seleccionaron dos estudiantes teniendo en cuenta el género y que estuvieran cursando los dos últimos semestres.
- Procedimiento: la recolección de la información se realizó mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad a cada uno de los actores seleccionados.

Como ya se mencionó, para la obtención de las categorías libres de la dimensión axial, expresiva y pragmática (Wodak y Meyer, 2003) se empleó el *ATLAS.ti*, la racionalidad categorial propuesta por Murcia y Jaramillo, (2008, p.138-143). La teoría de análisis y discurso propuesta, posteriormente, se tomó la teoría Van Dijk (1976) e Iñiguez (2006), se empleó para lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

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. Desde las dimensiones del discurso se tomaron como base la función expresiva y pragmática, las cuales se relacionan con la dimensión del decir/representar social, y la función referencial del discurso, en tanto se relaciona con el ser/hacer, en la teoría de los imaginarios sociales. 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

El recreo representa un escenario de vida desde el cual se visibilizan una gama de aspectos propios de los grupos y colectivos sociales.

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.

Segundo momento: Trabajo de campo en profundidad

Definidas las categorías foco desde las cuales los maestros y maestras en formación representan las realidades, se generó un esquema de inteligibilidad para la búsqueda de información en profundidad.

Tercer momento: Definición de coordenadas sociales

Fundamentados en la información recolectada, se definieron las coordenadas sociales buscando en ellas la dinámica de los imaginarios vista desde sus configuraciones y desplazamientos. Este proceso de interpretación se realizó desde el análisis holístico del discurso.

Los imaginarios sociales no son entidades objetivas, en consideración a lo cual no se pueden sustantivar; 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 hablar de 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 y que están a la vez constituidas por categorías que se movilizan en el marco de las fuerzas que tienen 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.

Resultados

Mapa de coordenadas

Se consideró al mapa como una representación que permite visibilizar el movimiento de las coordenadas por los diferentes niveles y dimensiones allí representados. El mapa de coordenadas obtenido, tanto para el desarrollo de la práctica como para el proceso de formación, se presenta en la figura 2.

En este recurso empleado para acercarse a la comprensión y posterior representación del objeto de estudio de la investigación, se muestran las categorías conceptuales y su comportamiento desde las tres dimensiones del discurso: *intenciones o formas de decir, fuerzas de realización o formas de representar y formas de ser/hacer.*

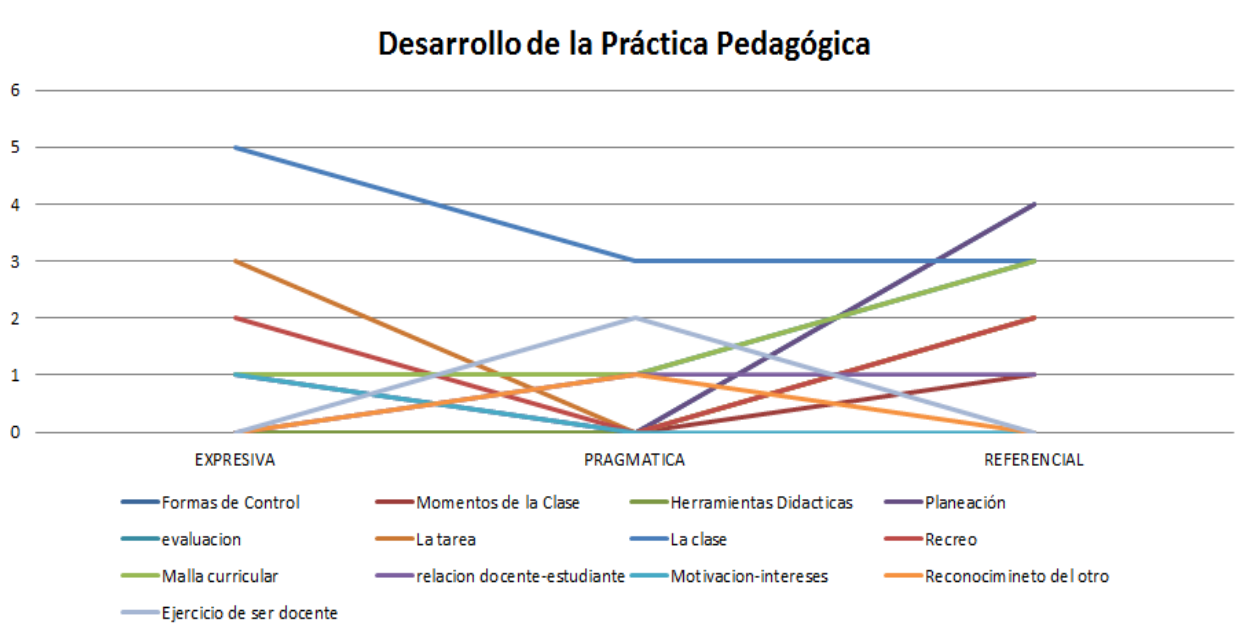


Figura 2. Mapas de Coordenadas “Desarrollo de la práctica y proceso de formación”
Fuente: elaboración propia.

Según sea el comportamiento de la coordenada, siempre acorde al peso social que esté representando en una o algunas de las dimensiones del discurso, se puede inferir desde su comportamiento si se trata de un imaginario instituido o radical/instituyente (Murcia 2011), lo cual permitió visibilizar aspectos de la realidad de los estudiantes de maestría en cuanto a sus procesos formativos y las prácticas.

Desde sus discursos o formas de decir/representar (función expresiva y pragmática), se destacó un gran interés por otras y nuevas posibilidades de llevar a cabo procesos de aula con sus estudiantes, en tanto se pudo evidenciar niveles interesantes de reflexión, acción y transformación,

los que permiten reconocer cómo algunas ideas, comprensiones o procesos, están ancladas a lógicas instituidas. Sin embargo, algunas otras han empezado a tornarse instituyentes o radicales, y causan transformaciones significativas en el contexto educativo.

A la luz de lo anterior y pese a su nivel de saturación en la representación de la figura 2, se consideró que las coordenadas o los aspectos con mayor nivel de saturación categorial son el *desarrollo de la práctica* (configurada por formas de control; momentos de la clase; planeación; evaluación; tarea; clase; recreo; malla curricular; relación docente estudiante) y los *procesos de formación* (configurada por: relación docente estudiante; la

clase; la evaluación; el descanso; la reproducción de lo aprendido; formas de enseñanza). Aquellas coordenadas que presentaron mayor visibilidad o relevancia serán a las que se les haga despliegue en el presente informe.

En este artículo solo se presentarán y analizarán las coordenadas con mayor visibilidad o relevancia en el mapa de coordenadas, tanto para el **desarrollo de la práctica** como para el **proceso de formación: formas de control, el recreo, relación docente estudiante y la clase respectivamente.**

Formas de Control

El control es una expresión de poder. El poder es un proceso inmerso en un sistema simbólico como bien lo propone (Bourdieu, 2010), producido y al mismo tiempo apropiado por un colectivo social, de manera tanto consciente como inconsciente, que puede ejercerse únicamente por la complicidad de los que no están interesados en saber que lo sufren o que lo ejercen.

En el contexto de la escuela, los dispositivos de control se presentan simbólicamente como formas de poder coercitivo, ya sea de los docentes hacia los estudiantes, o de las propias instituciones hacia docentes y estudiantes. Como lo explica Foucault (citado en Agustín, 2010) "la escuela ejerce sobre los individuos diferentes tipos de presión o control como la imposición de disciplinas" (p.23), que evitan que el estudiante se distraiga, se mueva, hable, logrando así una manera de controlar su cuerpo por ejemplo. Otros actos de dominación y control del colectivo escolar son el tener que formar antes de entrar al salón de clases; estar en silencio y sentados en sus respectivos puestos cuando se toma asistencia; acatar el timbre para el ingreso al aula, el cambio de clase y la salida al descanso; el incorporarse cuando entra alguna autoridad al aula.

En el estudio figuró en un nivel de relevancia importante, las formas de control como los medios para regular y ejercer poder coercitivo hacia los estudiantes, ante los diferentes procesos relacionados con la labor educativa y formativa por parte del docente. Parafraseando a Freire (2004) desde las lógicas de su propuesta de la pedagogía liberadora, la prohibición de ser, impedirá que los otros también sean y en este sentido, los

mecanismos de control limitan la condición de ser del estudiante cuando se ve sometido a una serie de situaciones impuestas sin que se le permita o estimule a realizar una reflexión crítica sobre las condiciones que debe asumir sin cuestionamiento alguno durante su proceso de formación.

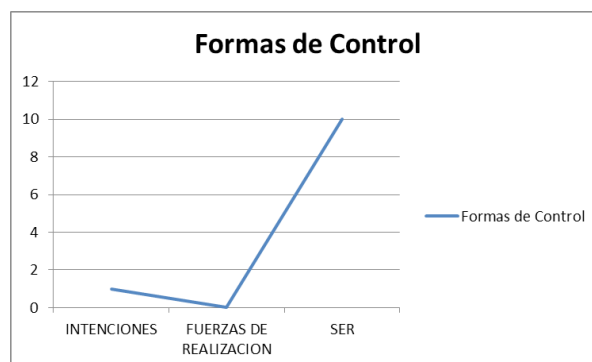


Figura 3. Formas de Control
Fuente: elaboración propia.

El anterior movimiento de la coordenada, describe cómo existe un peso social fuerte en la función referencial o formas de ser a la derecha. El movimiento en la figura 1, muestra que existe un menor peso en los procesos que representan transformaciones profundas de la realidad social, aspecto que en la gráfica se hace visible por las fuerzas de realización (formas de representar) en la función pragmática. Por otro lado, se deja entrever un nivel de reflexión localizado en la región de las intenciones, un poco por encima de los procesos de transformación, pero muy por debajo de las formas de ser/hacer o función referencial que describen las acciones o prácticas que realizan los docentes en formación y que fue la zona en donde la coordenada presentó mayor peso o fuerza social.

De esta manera, el comportamiento de la coordenada muestra que, aun cuando las acciones o prácticas sean altas, si no son derivadas de procesos proporcionales de reflexión, los niveles de transformación social son muy bajos, casi que inexistentes. La coordenada muestra que las prácticas de control son numerosas, pero no hay reflexión en ellas antes de ser aplicadas, por lo tanto, se convierten en actividades y fundan el activismo que conservan de base, las lógicas de lo efectivo o consolidado de la tradición y, así, limita

fuertemente la emergencia de lo posiblemente nuevo. Todo lo anterior lleva a reconocer que las *formas de control* que los docentes en formación aplican en la escuela, tienen fuerza instituida en su realidad interior, sin que se evidencie pretensión alguna de ser instituyente, dado que no se percibe un nivel importante de reflexión.

Según el análisis, para un número significativo de docentes en formación, las formas de control con mayor peso social son la *Amenaza* y la *presencia del cuerpo*. Para efectos de apoyar los anteriores criterios, a continuación se mostrarán los siguientes relatos:

La amenaza como forma de control: "También les hablo, les digo: ahh entonces ustedes quieren que uno sea malo como las otras profesoras, ah entonces me voy a poner mala, entonces ellos dicen no profe" (P1:9BQ)

La presencia del cuerpo como forma de control:

Ellos a los antiguos, no a todos, pero sí a la mayoría no sé si los respetan o les tienen miedo, el caso es que son juiciosos, con uno sí son un poco más atravesaditos, de hablar, pero igual uno se acerca y les dice: ya pues juiciecitos y ellos pues acatan la orden, son más libres con uno por así decirlo (P1: 52BQ).

Desde los anteriores relatos que respaldan las recurrencias obtenidas en el mapa de relevancias y opacidades, se hizo evidente que existe una tendencia aún muy marcada ante el establecimiento de relaciones *heteroestructurantes* (Nott, 1983; De Zubiria, 1994), en las que el docente se presenta como una figura de poder autoritario respaldada por los procesos la calificación, es decir, mientras mayor fidelidad conserva el dato recuperado con el dato original, más se considera qué ha aprendido el sujeto y probablemente, más satisfecho se sienta el profesor (Ayala, Messing, Labbé y Obando, 2010, p.15), criterio altamente apartado del proceso de evaluación.

Desde tales lógicas verticales de relación, el docente se comprende en una posición mayor para nada equitativa, que pasa por alto que "para un contenido ser aprendido por el alumno de manera significativa y profunda, lo más importante es que debe tener sentido aprenderlo" (Valenzuela, 2007, p.409-426).

Sin embargo, los maestros en formación encuentran otras maneras de controlar los procesos formativos y pedagógicos de los estudiantes, a través de conciliaciones o acuerdos que les permiten entrar en un nivel de reflexión y desarrollar lógicas para toma de decisiones. El siguiente relato respalda lo anterior, donde se ve cómo es el *acuerdo una forma de control*:

Yo les decía a ellos: yo saco quince minutos de clase, ustedes me participan, me ponen cuidado o veinte minutos y doy mi clase y ya después hacemos las dinámicas que traje para ustedes" y los muchachos "ah, bueno", entonces, esos veinte minutos yo empezaba y a los diez minutos entraba la indisciplina" (P2:1BQ)

En estos relatos se muestra con fuerza el imaginario instituido sobre la necesidad que el docente siente de tener bajo control toda su propuesta en la práctica pedagógica; ya sea desde la imposición o desde el acuerdo, pero es evidente que, de una u otra manera, el docente siente la responsabilidad de ser el agente administrador del ejercicio de aula. Sin embargo, el paso de la imposición al acuerdo es una evidencia del camino recorrido producto de la reflexión, la discusión y la apertura hacia otras posibilidades que paulatinamente empiezan a sustituir las comprensiones instituidas.

A manera de síntesis, las formas de control son procesos que están articulados en la formación de los sujetos, y por tanto, inciden en su educabilidad. Para los docentes en formación, las formas de control son práctica con niveles de frecuencia evidente y aun cuando en poco nivel, también están siendo pensadas, sin que con ello estén adquiriendo fuerza de transformación significativa. Por lo anterior, las *formas de control* se conciben en las instituciones educativas desde las lógicas instituidas de la tradición y de la costumbre, sin que por el momento tenga pretensiones de ser sublevadas al carácter de lo nuevo, ya que para ello se requiere de mayores niveles de reflexión por parte de los maestros en formación.

El recreo

El recreo es considerado como "*un derecho y no un privilegio*" (Jarret & Waite-Stupiansky, citados

La clase es un territorio de posibilidades en el cual se construye conocimiento.

en Chávez (2013, p.7). En coherencia con lo anterior, también se le considera como “*el momento o tiempo de esparcimiento y de disfrute en la escuela*” (Chavez, 2013, pp.67-87); o como “*el espacio en el cual el niño manifiesta su conducta de forma espontánea y real*” (Aguilera, 2010, p.68). En el estudio, el recreo se encuentra en un nivel relevante de significado para los actores sociales, en tanto es una de las categorías que poseen mayor peso social entre los actores sociales.

A continuación se presenta el movimiento de coordenadas para el recreo, tanto desde el desarrollo de la práctica, como desde el proceso de formación.

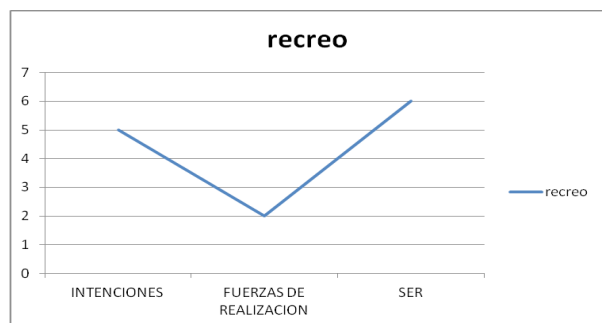


Figura 4. El Recreo
Fuente: elaboración propia.

El comportamiento de coordenada del recreo que figura en la figura 4, presenta el menor peso social en la función pragmática o fuerzas de realización. Por lo anterior, se puede inferir que los procesos derivados en el contexto de la escuela con relación al recreo, presentan poca transformación social. Sin embargo, es evidente también que los niveles de reflexión son altos, así como el nivel de actividades o prácticas que los actores sociales realizan, aspecto último que se hace visible en la manera como se comporta la coordenada hacia el lado de las formas de ser/hacer o función referencial con un nivel de 6, es decir, 4 niveles por encima de las fuerzas de realización o transformaciones y 1 nivel por encima de las intenciones o formas de pensar, decir, reflexionar.

Por el comportamiento de la coordenada de recreo (como “*el momento o tiempo de esparcimiento y de disfrute en la escuela*” (Chavez, 2013, pp.67-68) o como “*el espacio en el cual el niño manifiesta su conducta de forma espontánea y real*” (Aguilera,

2010:68)), es válido afirmar que se trata de un proceso en posibilidad de transformación, deducción dada por la existencia de altos niveles de reflexión y de prácticas realizadas por los docentes en formación, aun cuando los niveles de transformación sean bajos o tengan poco peso social.

El comportamiento de la coordenada es atípico y muestra cómo en ocasiones los procesos que son motivo de reflexión por parte de los sujetos, no generan transformaciones significativas de manera potente o radical, pero sí muestran importantes pretensiones de llegar a ser y, en ese sentido, describen capacidad de operar de manera diferente pese al nivel de reflexión.

Por la misma naturaleza atípica de la coordenada, es factible decir que su comportamiento es espectacular y, por tanto, contiene una capacidad potente de intervenir radicalmente lo que está establecido o consolidado para tornarlo en algo nuevo y diferente, aspecto último que apoya la definición de imaginario radical instituyente de Castoriadis (1983).

Según la información proporcionada por los docentes en formación para esta coordenada, se considera el *recreo* como “*el cuidado desde la función docente*” y un “*espacio para dialogar con los compañeros*”. Para efectos de apoyar los anteriores criterios, a continuación se mostrarán los siguientes relatos:

a. *El cuidado desde la función docente:*

[...] es estar en el parqueadero del colegio y estar pendientes de que no vayan a ir muchachos a pelear o a consumir de pronto algunas sustancias o hacer algún daño porque no falta el que quiera rayar un carro, pero realmente nunca nos ha pasado alguna situación de esas pero igual nos ponen allá a vigilar (P1:37BQ).

Es particular cómo los maestros en formación y sus imaginarios sobre el recreo, se desarrollan hacia el cuidado del estudiante desde su condición de docentes, a tal punto que llegan a pensarse como los vigilantes del estudiante durante tal espacio. Sin embargo, en otros casos, los maestros en formación encuentran en el recreo un espacio para compartir entre ellos y *reconocerse desde la charla cuando no se le ha asignado la responsabilidad de acompañar directamente a los estudiantes durante*

el tiempo del recreo. Parafraseando a Rodríguez y García (2009), los procesos de interacción entre docentes y estudiantes en el recreo, permiten comprender la realidad de los centros educativos, apoyando con esto el papel preponderante del maestro durante los tiempos del recreo.

b. *Espacio para dialogar con los compañeros:*

Realmente los profesores que están en vigilancia, están en vigilancia. El resto está en la cafetería porque es el espacio para dialogar entre los profesores, muy poquitas veces de pronto se queda afuera y algunos niños van y lo buscan a uno para hablar pero por lo general estamos en la cafetería (P1:40BQ).

Por otro lado, existe entre los maestros en formación, la posibilidad de ver en el recreo como un escenario para reconocer los contextos y las lógicas que establecen los sujetos de la comunidad escolar y, en ese sentido, comprender las dinámicas que ocurren o se presentan en las instituciones que se tornan inherentes a los escenarios educativos, pues como lo dice Cantó (2006): “*el patio del recreo es el lugar donde se proyectan y producen (re-producen) relaciones interpersonales*” (p.61). Para respaldar lo anterior se presenta el siguiente relato:

El descanso es como más que todo es como vigilado[...] al principio era como que ellos quisieran hacer lo que ellos hacían, hoy en día ya uno va y son cinco profesores, en el descanso, poniendo cuidado a todo lo que hacen, entonces, ya como muy complicado que los estudiantes hagan algo (P2:34BQ).

Los anteriores relatos evidencian con fuerza un imaginario instituido sobre la mirada del recreo como un espacio de control. Encontrar pocas recurrencias en este sentido, es un indicador de la transformación paulatina sobre la comprensión social que se tiene por el recreo.

Para sintetizar, el recreo representa un escenario de vida desde el cual se visibilizan una gama de aspectos propios de los grupos y colectivos sociales, que potencialmente pueden llegar a ser transformados al punto de sobrepasar el activismo reflexivo, que se presenta cuando la fuerza instituida del contexto es tan fuerte. Fragmentarla o fisurarla, implica revisar las prácticas basadas en lo efectivo, ya que es lo nuevo, lo desestabilizador o provocador que tiene la capacidad de relevar lo radical o instituyente y potenciar la educabilidad

del ser en espacios alejados del control como proceso de poder entre las sociedades.

Relación docente – estudiante

Desde los procesos de diálogo, las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes en los contextos escolares, pueden ser de tres tipos: i. *interestructurantes u horizontales*; ii. *autoestructurantes*; iii. *heteroestructurantes*, estas dos últimas de tipo vertical (Not, 1992).

Las relaciones interactivas o dialogantes que posibilitan los procesos de educabilidad desde la discusión y la conversación, donde los sujetos implicados puedan llegar a reconocerse, y en ese sentido, valorar la condición del otro, son de tipo *interestructurantes*. Parafraseando a Lévinas, *se construyen a partir de un sentimiento común*. Son del tipo de relación que favorece los estados cognitivos de los sujetos, por lo cual y en línea con De Zubiría (1994), es posible decir que las relaciones de este tipo permiten y estimulan mayores procesos de reflexión y pensamiento crítico. Las de tipo *heteroestructurante* y *autoestructurante* son de tipo vertical y se configuran desde lógicas distintas, que impiden o limitan el diálogo entre docente-estudiante, ya que ambas se sustentan en los imaginarios instituidos de poder cuando alguno de los sujetos implicados en la relación, tiene poder y/o autonomía sobre el otro.

A continuación, el análisis del mapa de coordenadas para la *relación docente estudiante* en el desarrollo de la práctica y en el proceso de formación.

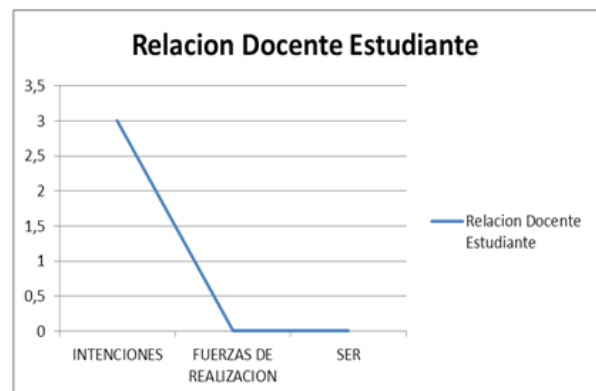


Figura 5. Relación DE en el Desarrollo de la práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia.

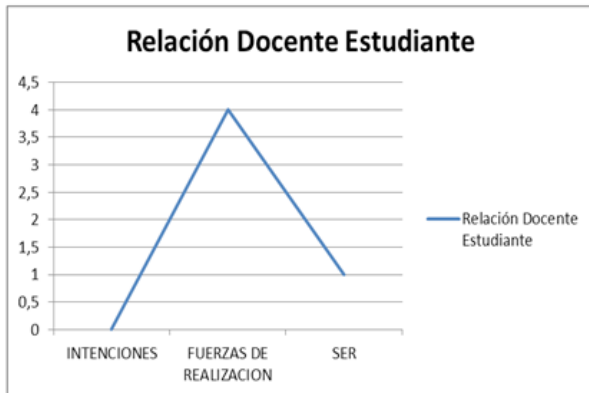


Figura 6. Relación DE en el Proceso de Formación
Fuente: elaboración propia.

Para el caso de la coordinada desde el desarrollo de la práctica, el peso social se encuentra en la región de las intenciones o función expresiva. Lo anterior es una señal sobre los niveles de reflexión que los docentes en formación están realizando. Sin embargo, a la luz de la figura, se puede inferir que el peso social de las transformaciones es poco, casi inexistente.

El análisis en conjunto del comportamiento de esta coordinada, lleva a pensar que, desde el desarrollo de la práctica, el imaginario sobre la relación docente-estudiante presenta una fuerza potencial en el relevo de las lógicas que han sido instituidas para esta, debido al alto nivel de reflexión que señala, indicando que está proyectándose como opción de llegar a ser y, así, ser radical instituyente aun cuando la práctica asociada a dichos niveles de reflexión sean poco representativos.

En el caso del comportamiento de la coordinada *relaciones docente estudiante* en el *proceso de formación*, se puede observar que el peso social más fuerte se localiza en las fuerzas de realización, es decir, en la función pragmática o formas de representar llevadas a cabo por los maestros en formación en sus prácticas docentes. Sin embargo, los niveles de reflexión son bajos e inexistentes, así como también ocurre con la práctica o acciones que presentan un nivel bajo. Por lo anterior, el comportamiento de la coordinada en este caso muestra una fuerza instituyente en las fuerzas de realización, que al no estar articuladas a procesos o acciones reflexivas potentes, corren el riesgo de caer únicamente en practicidad y quedarse en el plano del activismo exclusivamente, sin que se logre reconocer sus razones de ser.

Según la información proporcionada para esta coordinada por los docentes en formación, se considera la relación docente estudiante como una "relación de confianza" y como un proceso que implica "comprensión e influencia del docente en la vida del estudiante".

Con el interés de apoyar el estudio de la coordinada *relación docente estudiante*, desde los relatos para el desarrollo de la práctica, se tomará para el análisis las dos categorías que la coordinada posee en este caso (la mayor y la menor). Para el caso de la coordinada *proceso de formación*, se tomarán para el análisis desde los relatos, dos subcategorías desde las fuerzas de realización.

Subcategorías con mayor (a) y menor (b) relevancia respectivamente de la coordinada *relación docente estudiante* para el *desarrollo de la práctica* desde las intenciones o función expresiva: (a) *relación de confianza* y (b) *comprensión e Influencia del docente en la vida del estudiante*:

(a) *Como uno es la cara joven de la institución entonces ellos empiezan a confiar mas en uno aparte que mi titular dice que ellos lo van volviendo a uno malo, entonces todavía no estamos tan malos. Ah! entonces ellos dicen tan linda tan tierna, es que usted si nos comprende no nos trata mal, entonces ellos lo buscan a uno, hay mas comprensión entonces ellos confían más en uno (P1:7BQ).*

(b) *Pues en algunas personas algunos chicos si se dejan influenciar y como soy mamá y tengo al menos una niña mamá, ella me dice "si profe toca seguir estudiando", entonces si uno si puede ser un modelo para ellos, si yo creo que en algunos niños si se ha influenciado, como uno se hace querer, entonces ellos también les empieza a gustar la materia de uno, por el estima que empieza a uno a cogerle (P1:50BQ).*

En este caso, es evidente la reflexión que el docente realiza sobre su condición de referente para sus estudiantes y, en ese sentido, se plantea como la manera cómo puede proyectarse desde su condición humana, lo cual influye en la forma en que se establecen las relaciones con los estudiantes, y cómo tales relaciones también inciden en la educabilidad de estos desde los procesos de formación escolar realizados a través de las asignaturas en clase. Tales reflexiones son las que están jalonando el interés de concebir nuevas maneras de relacionarse con los estudiantes desde la importancia del reconocimiento de sus realidades particulares y la humanidad que los

constituye, factores ambos importantes para establecer las relaciones de interacción, desde las cuales el estudiante no se verá en la necesidad de generar resistencia ante su interlocutor, pues como bien lo concluye Cabrera (2008) de sus estudios sobre relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes:

[...] según sea el mensaje del profesor, éste va a motivar los intereses y participación de los alumnos, por lo que el profesor es en gran medida responsable de lo que genera con su discurso y relación comunicativa con sus alumnos y alumnas (p.10).

Por tanto, las condiciones de disposición frente a las dinámicas que configuran la clase serán diferentes, seguramente más proactivas por parte de los actores sociales de nuestro estudio y sus estudiantes. Ante las racionalidades de interacción alcanzadas por ambos actores de la clase (docente y estudiante), las disciplinas se tornan realmente en mediadoras para acercar al estudiante a su realidad, su contexto y al mundo en general, lo cual permite que estas cobren importancia y despierten interés en el estudiante, al comprender la importancia, funcionalidad y aplicación que tienen para sus vidas, ya que dejan de ser el fin y se convierten en el medio, lo cual genera otro tipo de incidencias e impactos más significativos en el sujeto.

Subcategorías de la coordinada *relación docente estudiante* para el *desarrollo de la práctica* desde la función pragmática o fuerzas de realización: *docente como mediador dentro del conflicto y reconocimiento de la multidimensionalidad del estudiante*.

Pues obviamente uno tiene que entrar a mediar con los muchachos, no puede uno entrar a decir voy a favor de este o del otro, no uno tiene que entrar a decirles tranquilicense qué pasó, pídanse disculpas, escuchen, traten de arreglar las cosas lo mejor posible (P1:45BQ).

[...] la docencia es una carrera bastante difícil porque es tener uno que aprender a lidiar con cuarenta mundos diferentes, aparte de esto uno tiene que ser docente, mamá psicóloga, muchas cosas, logran perturbarlo a uno porque hay niños que le cuentan a uno historias de vida muy tristes que lo dejan a uno afligido, aparte lidiar con ellos que ya están muy diferentes, es una generación muy diferente muy difícil (P1:48BQ).

Los relatos anteriores permiten comprender que el docente en formación se considera a sí mismo como un agente al que "tiene" que cumplir, actuar

o comportarse de tal o cual manera por el hecho de ser docente, una postura bastante instituida, ya que podría estar tomando a la ligera el papel de mediador en los procesos de educabilidad; en otras palabras, no actúa desde un proceso de reflexión sobre su papel preponderante en el contexto educativo. Por otro lado, el docente en formación manifiesta asumir posturas externas a su condición de maestro, que le permitan comprender al estudiante; sin embargo, las acciones que al respecto hace son pocas, ya que por más que lo quiera, no está siempre en la capacidad de actuar desde otra condición diferente a la de ser docente, aun cuando lo quiera y exista la necesidad, no puede comportarse ni como padre de familia, ni como un profesional diferente al docente. Es por lo anterior que se evidencia transformación en la manera como el docente encuentra la necesidad de comprender otras lógicas para relacionarse con el estudiante, pero en el caso del proceso de formación, las acciones son pocas.

En síntesis, las relaciones entre el docente y los estudiantes han venido presentando movimientos que permiten reconocer posibilidades potentes de transformación por un lado, pero también se reconocen comprensiones que aun cuando están generando transformaciones, la falta de reflexión y de acción, podrían hacer que tales transformaciones recaigan a futuro en simples activismos no fundamentados.

La clase

La clase es un proceso de construcción e interacción entre los sujetos, que estimula potentemente la capacidad cognitiva y algunos otros aspectos propios de la condición del sujeto, como son sus actitudes, aptitudes y la manera como este se relaciona con sus semejantes y con el entorno. Será entonces la clase, el escenario propicio para que por medio de la didáctica de las disciplinas, el estudiante se pueda acercar al mundo del cual forma parte. En ese sentido y parafraseando a Arias (2010), la clase se torna un escenario de comprensión, reconocimiento y proyección del contexto, razón por la que se constituye en un campo fértil para la reflexión constante, la crítica y la participación.

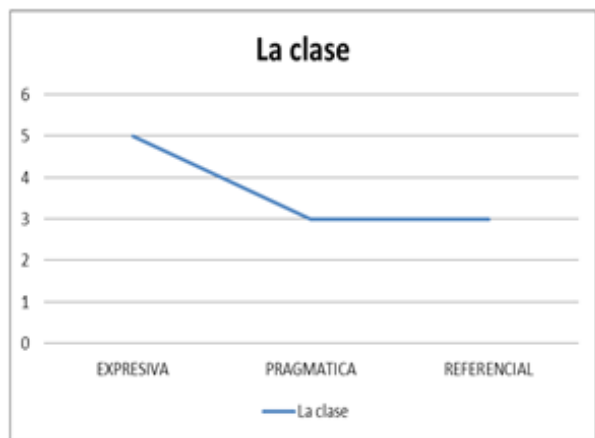


Figura 7. La clase para *Desarrollo de la Práctica Pedagógica*
Fuente: elaboración propia.



Figura 8. La clase para el *Proceso de Formación*
Fuente: elaboración propia.

El movimiento de la coordenada *la clase* de las figuras 7 y 8, presenta comportamientos particulares, ya que obedecen respectivamente a los procesos de la educabilidad establecidos en el estudio: *Práctica Pedagógica, investigación y Formación de Educadores* (Baquero, 2006), en tanto las practiacas pedagógicas pueden implicar procesos de trasformación aislados de un ejercicio reflexivo previo; sin embargo, la emancipación de las prácticas pedagógicas cada vez se deriva de actos reflexivos por parte de los sujetos que están al frente de la función de formador o docente, dinámica que se aprecia claramente en la figura 7. Al respecto para la coordenada *la clase* asociada a la práctica pedagógica, el movimiento permite leer que el mayor peso social se haya en los procesos de reflexión (función expresiva), no obstante

los niveles de práctica y de transformación representativos con respecto al de las prácticas, lo que permite comprender que por el movimiento de la coordenada se está presentando una fuerza grande de relevo en este sentido, dado que tanto la reflexión como la práctica están fluctuando en valores con muy poca diferencia.

Del comportamiento de esta coordenada se puede inferir que los docentes de la maestría están reflexionando sobre las prácticas pedagógicas que realizan en sus clases y la manera como se van dejando de lado las lógicas tradicionales; y a la base de tales reflexiones, han empezado a plantear otras dinámicas posibles para las mismas, aun cuando sean a menor nivel que sus reflexiones. Para el caso de *la clase* en los procesos de formación, el comportamiento de la coordenada se opone a la anterior. En tal caso, la coordenada describe un comportamiento totalmente instituido, es decir, no hay reflexión pero sí mucha práctica, sin que estas últimas generen transformaciones, ya que lo que en realidad el docente está haciendo es transponer prácticas, con lo que logra únicamente potenciar el activismo infundamentado, propio de las prácticas hegemónicas instituidas.

Según la información proporcionada por los docentes en formación para esta coordenada, *la clase* se considera mayormente, como un espacio “para construir nuevo conocimiento” y en menor proporción, “sistema semipresencial”.

A continuación se comparten algunos relatos que apoyan las anteriores ideas:

Subcategorías a relevar desde el relato *Para el desarrollo de la Práctica pedagógica* de la coordenada *la clase*, se relevarán dos subcategorías, la de mayor peso (a) y la de menor peso (b). La subcategoría de mayor peso es:

a. *La Clase para construir nuevo conocimiento:*

[...] es un proceso de diálogo de [...] digamos de confrontación porque hay que contar como les decía anteriormente con todo la experiencia de fe pastoral y catequética de las personas y más si cuando tenemos a los sacerdotes porque pues desde su preparación teológica y filosófica pues ellos tienen bastante sustento. Entonces cuál es el aporte y cuál es el contexto a partir de lo educativo si? ¿Qué es lo que ellos vienen a buscar como licenciatura, porque pues no es simplemente teología como tal si no es en función de [...] del proceso

educativo. Hay una pregunta, ¿cómo se puede educar en la educación? Es que la educación se enseña, es un acierto de las premisas que muchas veces hemos encontrado en otros digamos ámbitos también académicos. La cuestión es, es un proceso de inducción sí? En el cual pues vamos llevando cierto? Al estudiante a partir de sus experiencias, pero también a... a aprender otro... otra serie digamos de significaciones (P1:3ME)

b. La clase como sistema semipresencial:

Nuestro, nuestro proceso es un, un tanto particular porque es educación a distancia, teniendo en cuenta pues que las personas e [...] cuando estudian en esta modalidad pues por lo general ya laboran o son personas pues que por ciertas dificultades también académicas no pueden asistir a programas de la preespecialidad pues que demandan mayor costo y mayor también asistencia al estudiante como tal. Nuestro proceso e [...] se desarrolla también a lo que se denomina aquí como asesorías, tutorías y socialización [...] (P1:2ME)

Los anteriores relatos permiten apoyar la idea que el docente de maestría está pensando la clase como una posibilidad para el desarrollo de la práctica pedagógica en y desde la cual puede generar algunos procesos que potencialmente pueden llegar a transformar los contextos educativos; pese a la reflexión que al respecto realiza y que además se representa de manera clara en el mapa de coordenadas. Sin embargo, es posible que en sus prácticas, se vea limitado a asumir acciones planteadas desde lógicas instituidas, aspecto último que dilata el proceso de transformación y relevo de lo ya establecido, sin embargo, la pretensión de convertirse en un imaginario instituyente es potente y tal vez pueda llegar a ser.

Subcategorías a relevar desde el relato en el proceso de formación para la coordinada *la clase*. Se relevarán dos subcategorías, ambas con el mismo peso social dadas las recurrencias o relatos que para cada una se registró así: (a) *aceptación de la forma de enseñanza en la maestría* y (b) *rechazo al proceso metodológico del docente*.

(a) Me encantan, pues una cosa es la metodología de la maestría y otra cosa es la metodología que están utilizando docentes que se encuentren [...] sí. Bueno, o sea, la metodología que se utiliza en la maestría en el caso mío, es lo que tal vez me ha tenido más satisfecho [...] gracias a Dios en estos momentos estamos entrando como en una etapa de corte ideológico, conceptual, que nos está permitiendo una mayor libertad de términos metodológicos, y esa etapa, empezó desde que se empezó a hablar de la [...] del enfoque formativo en adelante (P2:20ME).

(b) [...] digamos un docente llegue con sus diapositivas y no pueda digamos como [...] como aparte de leer todo el texto tener palabra es un poco complicado y ese es uno de nuestros errores no? Llegar y usar esas herramientas como Power Point para cubrir un montón de textos y un montón de cosas y eso es lo que está dando cuenta de la preparación, del tema hacia los demás, pues me parece un poco delicado, porque pues da cuenta de [...] primero pues de la inseguridad del docente, y no ha preparado y la falta de respeto también, [...] Creo que se les ha olvidado que el adulto también requiere de unos procesos didácticos, de unos recursos didácticos particulares para que el aprendizaje sea más significativo [...] (P1:25ME).

Para el proceso formativo es evidente, con base en los relatos anteriores y la contrastación con el mapa de coordenadas, que el maestrante siente que la clase podría potenciar mucho más su proceso formativo y permitirle inclusive reconocer cómo llevar estas experiencias a su propio contexto. Sin embargo, finalmente, en la práctica se apunta desde otras lógicas que limitan las posibilidades de generar otros ejercicios formativos; se recae en la simple transposición de actividades, que generan resistencia del educando y desde las cuales no se está teniendo en cuenta su condición desde las múltiples dimensiones que lo comprenden.

En síntesis, para los estudiantes de maestría la clase es un territorio de posibilidades en el cual se construye conocimiento, es una posibilidad para el diálogo y el reconocimiento del otro y por el otro que está siendo por él pensado desde la práctica pedagógica, aun cuando en el proceso formativo se incurra en la implementación de acciones que no han sido pensadas, reflexionadas, con lo que se da cuenta que las fuerzas instituidas o efectivas solo pueden llegar a ser revocadas o relevadas cuando se ha realizado un ejercicio de reflexión profunda; y las prácticas pedagógicas y formativas se desarrollen sobre dichas reflexiones.

Conclusiones

- El análisis hermenéutico de la información y la acción participativa de los actores sociales se constituye como posibilidad para el desarrollo metodológico de la investigación. Sin embargo, con el desarrollo del proyecto, en el que se buscó la comprensión de los imaginarios de los docentes en formación,

fue necesario hacer uso no solo del análisis hermenéutico para interpretar los relatos, y así descubrir los sentidos que se albergan en los mismos, sino también desde el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008).

- La mirada del docente en formación desde la condición de maestrante es reflexiva y por tanto, la tendencia de sus acciones es a generar procesos de transformación significativos, puesto que es justamente desde la reflexión sobre las acciones pedagógicas, la vía más clara para sustituir paulatinamente la radicalidad de la tradición.
- La aproximación a los imaginarios de los maestrantes sobre la educabilidad como proceso, permite reconocer desde sus discursos, la fuerza y el peso social que posee la tradición en las instituciones, que suelen ser estimuladas por factores que en ocasiones no se derivan únicamente de los sujetos más inmediatos al proceso, aun cuando estos posean grandes intenciones de generar transformaciones que lleguen a impactar positivamente el contexto escolar. En el caso de los maestrantes, sus discursos permiten percibir fuertes intenciones de transformar; sin embargo, como se ha mencionado, las acciones efectivas o estables llegan a ser removidas únicamente cuando poseen como sustrato una plataforma reflexiva desde los sujetos.
- Las acciones que los agentes formadores realicen al margen de la reflexión, son acciones que generan activismo, cuyo fin inmediato es reforzar la fuerza de la tradición legitimando la institucionalidad que la caracteriza. El presente estudio nos muestra que prácticas como las formas de control y la clase, deben ser revisadas, en tanto la reflexión que se genere en torno a ellas, permita transformaciones vitales que sobrepasen a la actividad por sí misma y permita la experiencia de otras posibilidades no efectivas desde la óptica de la tradición.
- Son evidentes los avances que a nivel de los maestrantes se tiene sobre procesos como la relación docente estudiante. Sin duda alguna, la comprensión por cómo se asume el maestrante como docente en su práctica de aula, visibiliza acciones instituyentes que desarraigan la efectividad tradicional de la manera como se concibe el docente con relación a su estudiante y viceversa, tornándose en una relación interactiva de tipo horizontal, desde cuya particularidad en sí misma genera otras y diferentes posibilidades de tipo más formativo.
- La comprensión por el recreo, sin duda alguna, necesita más exploración. El recreo es un espacio vital de la escuela que aún se comprende de manera efectiva, y se subestiman las posibilidades en otros sentidos que en él se conciben. Es por lo tanto el recreo, un escenario de posibilidad potente de la educabilidad del sujeto, que necesita ser repensado a fin de encontrar en este las bondades que lo constituyen al margen de la institucionalidad de la escuela.
- La educabilidad como proceso y condición inherente al sujeto, necesita ser comprendida por los docentes en formación desde otras miradas instituyentes, de tal manera que se les permita a los sujetos adquirir una conciencia responsable de sí mismos, del otro y de lo otro, a fin de favorecer la resignificación de su contexto para potencialmente modificarlo de una manera construida.
- Ya que no todos los maestrantes poseen formación pedagógica y no han sido formados como profesionales en la disciplina, su lógica e imaginarios sobre la educabilidad del sujeto podrían presentarse como una dualidad: una de ellas puede ser una fuerte tendencia a que su práctica docente esté anclada a la tradición y por ende, sus prácticas sean instituidas; y la otra, el apartamiento total de la tradición instruida, lo cual tal vez le podría permitir reflexionar sobre su práctica y quehacer docente, generando otras propuestas radicales de carácter emancipatorio.
- El resultado del estudio de los imaginarios que poseen los docentes en formación sobre la educabilidad del sujeto a nivel de maestría, podría ser diferente si los actores sociales formaran parte de programas de formación

post-gradual, de carácter disciplinar, donde el sentido por lo educativo es a un nivel diferente que el propuesto en un programa de maestría como el estudiado.

- El presente trabajo se plantea como un marco de posibilidad para estudios posteriores en la vía de los imaginarios sociales en la escuela y sobre la educabilidad del sujeto. La rigurosidad de la sistematización y análisis de la información y posterior interpretación de la misma, permiten inferir la utilidad que reside en el actual estudio.

Bibliografía

- Agudelo, P. (2001). (Des)hilvanar el sentido/ los juegos de Penélope, una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *Uni-Pluri/Versidad*, 11, 1-18.
- Agustín, T. (Enero de 2010). El control social y la desviación social. En: Agustín, T. *Fundamentos Sociales y Culturales de la Educación*. Editorial Universidad "Arturo Prat" Sede Victoria. Recuperado el 14 de agosto de 2013, de <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/controlsocial/controlsocial.htm>
- Arias, G. (2001). *La Pedagogía Ciencia de la Educación. Pretensiones de Cientificidad de la Pedagogía desde la enseñabilidad*. Unidad de Producción de Conocimiento – UDPROCO -. Manizales, Caldas, Colombia: UCM.
- Ayala, R.; Messing, H.; Labbé, C. y Obando, I. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena *Estudios pedagógicos*, 36(1), 53-67. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100002
- Baquero Másmela, P. (junio-diciembre, 2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (49), 9-22.
- Berthelot. (s.f.). *La inteligencia es la capacidad de establecer y comprender relaciones*. Recuperado en septiembre de 2014, de http://132.248.35.1/bibliovirtual/cursos/EP/Berthelot_archivos/frame.htm#slide0015.htm
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, políticas y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cabrera Cuevas, J. D. (2008). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (29), 7-26. Recuperado el 20 de abril de 2013, de www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100001&lng=es&nrm=iso
- Cantó Alcaraz, R. y Ruiz Pérez, L.M. (octubre, 2005). Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *RICYDE*, 1(1), 28-45. Recuperado el 8 de julio, de

- <http://www.cafyd.com/REVISTA/art3n1a05.pdf>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Chávez Álvarez, A. (enero-abril, 2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y el pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. Recuperado el 29 de junio de 2013, de http://www.academia.edu/3702681/V._17_1_2013_Abstract_Una_mirada_a_los_recreos_escolares_EL_sentir_y_pensar_de_los_ninos_y_ninas_Chaves
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educ.Educ.*, 13(2), 219-238. Recuperado el 19 de abril de 2013, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1696/2194>
- De Zubiria, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Concetual*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Fermoso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Texas: Trillas.
- Fernández Truan, J.C.; Raposo Ramírez, A.; Cenizo Benjumea, J.M. y Ramírez Hurtado, J.M. (2009). Los equipamientos y recursos materiales en los patios de recreo de los centros de primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (35), 157-174. Recuperado el 7 de abril de 2013, de www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381013
- Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: MacGraw-Hill.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Xativa: CREC.
- González Jiménez, F.; Macías Gómez, E.; Rodríguez Sánchez, M. y Aguilera García, J. (2009). Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(2), 38-48. Recuperado el 5 de julio de 2013, de <http://www.raco.cat/index.php/Rusc/article/viewFile/140249/191435>
- Ñaquez, R.L. (2006). *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales*. 2a. ed. Barcelona: Universitat Oberta Catalunya.
- Latorre, H. y Suárez, P. (2000). *La evaluación escolar como mediación. Enfoque sociocrítico*. Santafé de Bogotá: Orión.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Muñoz Sánchez, J.M.; Carreras de Alba, M. y Braza Lloret, P. (junio, 2004). Aproximación al estudio de las 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), 81-91. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/8030/1/Aproximacion%20al%20estudio%20de%20las%20actitudes%20y%20estrategias%20de%20pensamiento.pdf>
- Murcia, N. (2011). *Los Imaginarios sociales. Preludios para hablar sobre Universidad*. Armenia: Eae Editores.
- Murcia, N. y Jaramillo, G. (2008). *La Complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante: Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Rail, S. (2010). Análisis de los discursos de la planeación escrita de un grupo de profesores de educación infantil. *Signos*, 43(73), 281-306.
- Valenzuela Carreño, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 33(3), 409-426. Recuperado el 15 de marzo de 2013, de www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf
- Woodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.