

Fecha recibido: 16 de junio de 2017 · Fecha aprobado: 14 de febrero de 2018

# El otro como posibilidad: un imaginario de esperanza en la formación de maestros

Napoleón Murcia Peña<sup>1</sup>  
Diego Armando Jaramillo Ocampo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ph.D. en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales; Pos doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás-Universidad de Córdoba. Líder Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Líder de la Línea Educación y Vida Cotidiana, Doctorado en Educación, Maestría en Educación, Universidad Javeriana, Universidad de Caldas. Profesor Titular Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. [napo2308@gmail.com](mailto:napo2308@gmail.com)

<sup>2</sup>Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Joven Investigador Colciencias – Universidad de Caldas 2010. Integrante grupos de investigación EFE (Educación y Formación de Educadores), Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: Estudios en Educación y Vida Cotidiana, Universidad de Caldas. [dajo2810@gmail.com](mailto:dajo2810@gmail.com), [djaramillo@ucm.edu.co](mailto:djaramillo@ucm.edu.co)

## *Origen del artículo*

El artículo es producto de la investigación "la Educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación" realizada mediante convenio número 706 de 2012 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Católica de Manizales en alianza con la Universidad de Caldas. El trabajo fue dirigido por Napoleón Murcia Peña y Diego Armando Jaramillo Ocampo. Equipo Investigador: Hernán Humberto Vargas, Elsa Victoria Mazonett y Asistentes de Investigación: Natalia Guacaneme, William Orlando Arcila, Paula Tatiana Barbosa y Julián Andrés Bonilla. Fecha de inicio 26 de septiembre de 2012. Fecha de terminación 30 de julio de 2013.

## *Cómo citar este artículo*

Murcia Peña, N. y Ocampo Jaramillo, D. (2017). El otro como posibilidad. Un imaginario de esperanza en la formación de maestros. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(30), 27-41.



*Revista de Investigaciones UCM* · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)  
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v17i30.96>



---

## EL OTRO COMO POSIBILIDAD. UN IMAGINARIO DE ESPERANZA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

**Objetivo:** comprender la dinámica de los imaginarios sociales de maestros en formación sobre la educabilidad. **Metodología:** se tomó como referencia la teoría de los imaginarios sociales y sus aplicaciones en la Educación. El enfoque y diseño se desarrolló desde la complementariedad, apoyándose en los análisis del discurso desde sus funciones principales y sus relaciones con las dimensiones del imaginario social (referencial: imaginario social instituido; expresiva y pragmática: imaginario social radical/instituyente). El análisis se realizó desde la lógica de las coordenadas sociales. **Hallazgos:** el estudio muestra que, pese a que la dinámica de los imaginarios sociales que configuran los maestros en formación se define desde lo acordado y validado socialmente anclado en las formas de control, emerge un imaginario radical esperanzador que busca romper con estas tradiciones hacia el reconocimiento del otro como posibilidad. **Conclusión:** es necesario que las instituciones y los programas permitan el desplazamiento de estos imaginarios totalmente creativos y re-signifiquen los ya institucionalizados.

**Palabras clave:** imaginario social, reconocimiento, recreo, educabilidad, formación.

## THE OTHER AS A POSSIBILITY: AN IMAGINARY OF HOPE IN THE TEACHING FORMATION

**Objective:** to understand the dynamics of the social imaginary regarding the educability by teachers in formation. **Methodology:** as reference, the theory of social imaginaries and its applications in education was taken. The emphasis and design was developed from the complementarity, supported on the discourse analysis considering its main functions and its relation with the social imaginary dimensions (referential: instituted social imaginary; expressive and pragmatic: radical/instituting social imaginary). The analysis was made from the logics of the social coordinates. **Findings:** This study shows that despite the dynamics

of the social imaginaries that teachers in formation establish, it is defined upon what is socially agreed and validated, which anchored in the forms of control, develops a hopeful, radical imaginary seeking for breaking with this traditions towards the recognition of the other as a possibility. **Conclusion:** It is essential that the institutions and the programs allow the relocation of these strictly creative imaginaries and the resignification of the ones already institutionalized.

**Key words:** social imaginary, recognition, recreation, educability, formation.

## Introducción

Las preguntas por la educación del ser humano acompañan todo el recorrido de la historia de la humanidad, un recorrido que ha estado envuelto en la cultura, esa que define el contexto y las prácticas sociales en los que se dan las relaciones entre unos y otros; un ejemplo de ello se evidencia en la Paideia griega, en la cual la relación educación – cultura constituye la razón de ser de la vida humana (Jaeger, 1995).

Desde esta lógica, cada cultura ha establecido y trazado lo que es o debe ser la educación, ha realizado una serie de acuerdos sociales frente a lo que es o no es la educación del ser humano. En estos acuerdos, se han definido dos atributos centrales: uno es el referido a la naturaleza propia de lo humano, a su condición de posibilidad en la vida social de educarse y ser educados, entendida como educabilidad; otro está articulado a los procesos propiamente de la enseñanza de los saberes y las disciplinas del conocimiento, asumido como enseñabilidad.

Apostar por la educabilidad es considerarla como una relación tejida entre lo que es y lo que ha sido, sobre todo, proyectarla hacia lo que puede ser; es decir, reconocer que el ser que se educa está siempre impregnado de su historia vivida en tiempos de ayer y de ahora; sin embargo, ello es lo que también posiciona su capacidad de hacerse y re-hacerse en la vida cotidiana<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>En otros lugares hemos expuesto la necesidad de pensar la educabilidad desde dos dimensiones, como proceso y condición, reconociendo en la primera las múltiples dimensiones de lo humano y en la segunda, esa capacidad de no estar completo y definido del todo. Ver Murcia y Jaramillo (2014) y Jaramillo, Murcia y Mazonett (2014).

El ser que se educa lo hace siempre en relación con el otro y con el mundo, estas relaciones se matizan desde múltiples perspectivas que hacen que el ser humano sea considerado como un ser definido por su capacidad de aprender (Baquero, 2002); un aprendizaje referido desde los estímulos y las respuestas condicionadas (Skinner y Pavlov) o desde procesos meramente cognitivos (Piaget, Bruner); aunque podría asumirse también desde su relación y asociación con la cultura (Vygotsky en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Evidentemente, otras posturas muestran cómo el ser que se educa lo hace desde todo lo que es, sus disposiciones, limitaciones, condiciones propias y del contexto, en fin, diversas perspectivas hacen que se hayan construido imaginarios alrededor de lo que es y lo que puede, incluso de lo que no puede; estas posturas definidas por los constructos sociales que configuran la idea misma de ser humano puesto en un contexto determinado<sup>2</sup>.

Al estudiar los imaginarios sociales<sup>3</sup> sobre educabilidad, la pregunta central es por la

<sup>2</sup>En los ya referenciados escritos (Murcia y Jaramillo (2014) y Jaramillo, Murcia y Mazonett (2014)), entre otros, se muestra un rastreo y una situación general del estado del problema, es decir, de las posturas pedagógicas, antropológicas y sociológicas más relevantes que podrían dar cuenta de lo que implica la educabilidad en los procesos de formación del ser humano.

<sup>3</sup>Según lo expuesto por Murcia y Jaramillo (2017) sobre los imaginarios sociales, estos son "concebidos como ese conjunto de motivaciones, creencias y convicciones que permiten que las personas sean de una manera en lo particular y colectivo; es decir, los imaginarios sociales movilizan las formas de existir en la escuela o bien para acoger al otro como diverso o bien para discriminarlo y excluirlo; movilizan las formas de conocer en la escuela, bien para esquematizar ese conocimiento en inamovibles estructuras conceptuales o bien para re-conocer de forma reflexiva y crítica el mundo desde sus diferentes perspectivas (sean ellas científicas, substanciales o simbólicas)" (p. 81).

condición educable del ser humano, una condición qué como se ha expresado, está articulada de manera magmática a lo que es el mismo proceso de educarse. Estas preguntas se hallan en las profundas convicciones y creencias que las personas constituyen de sí mismos, del otro y del mundo; es decir, preguntas ancladas en fuertes imaginarios que son los que definen las formas de expresarse (Castoriadis, 2007), pero ellos solo son posibles en la medida en que pueden ser expresados y visibilizados mediante esquemas de acuerdo social o representaciones sociales en términos de Moscovici (1979) o representaciones simbólicas; en consideración a que existen diferentes formas de representación, no todas ellas son generadas con una base imaginaria social (Murcia, 2011, 2012).

En este sentido, el propósito general buscó comprender la dinámica de los imaginarios sociales que los maestros en formación configuran sobre la educabilidad del sujeto. Para hacerlos realizables, se definió el esquema de inteligibilidad que configuran los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto, se analizaron las convicciones y creencias fuerza sobre las categorías centrales del esquema de inteligibilidad considerado anteriormente y se establecieron los *ethos* de fondo de estas representaciones (la dinámica de sus imaginarios sociales). Para lograr estos propósitos, se siguió el diseño de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2000, 2001 y 2008), acudiendo para el procesamiento e interpretación a las lógicas del análisis holístico del discurso y sus funciones (Wodak y Meyer, 2003; Iñaquez, 2006).

## Metodología

### Enfoque

El enfoque que guió el estudio fue 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 siguió el diseño propuesto por Murcia (2010) para el estudio de los imaginarios sociales.

### Diseño de investigación

**Primer momento: Búsqueda de categorías foco u observables.** Este es un momento de aproximación a las realidades desde su sustantividad. Un momento que pretendió generar categorías que dieran 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 para este momento, 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 programa se seleccionaron dos estudiantes teniendo en cuenta el género y que estuvieran cursando los dos últimos semestres, para un total de 20 actores sociales tomados como referencia para la información, con quienes se desarrolló entrevista en profundidad. El procedimiento para la recolección de la información se realizó mediante el desarrollo de entrevistas en profundidad a cada uno de los actores seleccionados.

El procesamiento de la información se realizó utilizando el software Atlas Ti, creando como categorías libres la dimensión referencial, expresiva y pragmática (Wodak y Meyer, 2003). El procesamiento siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia y Jaramillo (2008, p. 138 - 143), para lo cual, se tomó en consideración la teoría de análisis del discurso siguiendo a Iñaquez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

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<sup>4</sup>. En la lógica de los imaginarios sociales, las relaciones entre estas dos dimensiones refieren un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente. 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 a partir de 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 (Murcia, 2011).

**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 desde el cual se desarrolló 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 vistos, tomando como eje sus configuraciones y

<sup>4</sup>En la teoría de los imaginarios sociales, el ser/hacer se asocia con la dimensión instituida, con las prácticas dominantes y hegemónicas. El decir/representar tiene mucha más cercanía con aquellas expresiones discursivas que se proyectan como posibilidad de realización en la práctica y que aún no han logrado cierto nivel de anclaje y objetivación en una práctica social.

desplazamientos. Este proceso de interpretación se realizó desde el análisis holístico del discurso. Como los imaginarios sociales no son entidades objetivas, en consideración a lo cual no se pueden sustantivar; se ha de considerar que existen en los acuerdos sociales, pero su naturaleza no permite visibilidad alguna; 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 muestra son sus coordenadas sociales, como esas configuraciones que definen la dinámica 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.

**Cuarto momento: Comprensión.** Como ejercicio comprensivo, emergen las categorías que dan cuenta de los desplazamientos y tránsitos de los imaginarios sociales a través de las representaciones logradas anteriormente.

## Hallazgos

A continuación, se harán visibles las categorías expresadas por los maestros en formación desde tres ámbitos. El primero mostrará el peso dominante, instituido de sus prácticas y hegemónico de sus maneras de hacer en la Escuela con mayúscula<sup>5</sup>, asumido como formas de control; el segundo, hará visible la participación e incorporación de un escenario escolar que funge como obstáculo y oportunidad en el encuentro con los otros (recreo); y finalmente, se expondrá una categoría reclamada en las voces y discursos que se proyecta como anhelo de realización (reconocimiento).

Las anteriores categorías emergen del estudio ya mencionado, dado que al indagar con los actores sociales (maestros en formación), estos refieren dos escenarios de actuación. Uno está asociado con su particular proceso de formación (en la universidad) y el otro, tiene su campo de intervención en los lugares de su práctica educativa y práctica pedagógica. Razón por la cual, surgen espacios tales como el recreo, que significa para ellos no solo un momento de descanso y vigilancia, sino que implica momento de encuentro, reconocimiento y desconocimiento del otro.

A continuación, se presentan las categorías con sus respectivos matices y rasgos definidos por las voces de los maestros en formación.

<sup>5</sup>Esta idea ha sido expresada y desarrollada en otro lugar por los autores Murcia y Jaramillo (2017), en la cual, se asume la Escuela con mayúscula como "un constructo social definido en el marco de las aspiraciones sociales para formar a sus generaciones. Como escenario simbólico, es configurado por la sociedad, atendiendo a sus más profundas convicciones y creencias sobre lo que debe ser el ser humano y el mundo" (Murcia y Jaramillo, 2017, p. 17). Por tal motivo, la Escuela tratada en este texto no se reduce a un concepto institucionalizado solamente, sino que busca en los linderos y desplazamientos de sus mismas significaciones, oportunidades de nombrar y ser nombrada como lugar de encuentro y relacionamiento.

## Formas de control: dispositivos que reproducen el dominio sobre el otro

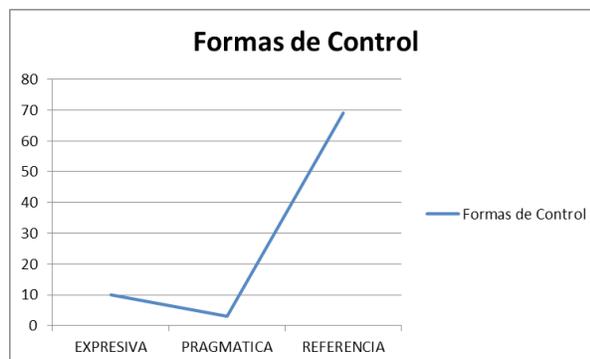


Figura 1. Mapa de coordenada formas de control

En el mapa general de las coordenadas de educabilidad resalta las formas de control como una de las coordenadas que domina las prácticas pedagógicas de los maestros en formación. La dinámica expresada en la figura anterior muestra, en primer lugar, que hay un predominio de la función referencial, esto significa que los discursos de los maestros en formación se orientan fundamentalmente hacia las cuestiones referidas a las prácticas sociales; o sea, aquellos procesos naturalizados en la cotidianidad de la Escuela. En segundo lugar, la función pragmática, o sea aquella referida a las transformaciones sustantivas de las prácticas sociales, muestra una escasa movilidad.

Lo anterior quiere decir que las prácticas referidas al control tienen muy pocas transformaciones en los procesos que los maestros en formación desarrollan; y, en tercer lugar, la función expresiva, o sea aquella función donde se precisan los procesos de reflexión sobre las realidades, muestra un leve desplazamiento hacia arriba en la coordenada. Lo dicho ya, está relacionado con que se han comenzado a generar algunas reflexiones en torno a las prácticas de control, las cuales aun no logran dinamizar procesos de transformación.

En el marco de estas consideraciones, existen en los maestros en formación, convicciones y creencias/fuerza que tienden a la naturalización de sus prácticas; esto legitima y reproduce los saberes, formas y dispositivos mediante los cuales el poder aparece en el contexto educativo. Ante esta hegemonía y resistiendo al peso de estos esquemas, emergen formas de nombrar diferentes, que generan procesos de reflexión ante las formas

comunes de control; sin embargo, estos nuevos decires no alcanzan a movilizar los esquemas fijados en los propósitos convencionales de mantener los órdenes preestablecidos en el aula. En síntesis, en términos de los imaginarios sociales, las prácticas del control que los maestros en formación utilizan, se apoyan en imaginarios fuertemente instituidos, que dificultan el surgimiento de nuevas convicciones - creencias que transformen las prácticas pedagógicas hacia relaciones horizontales de reconocimiento y responsabilidad.

Si bien en la práctica pedagógica que desarrollan los maestros en formación, la categoría preponderante son las formas de control, emerge una categoría alternativa que, aunque no se inserta en el escenario propiamente de lo pedagógico, aparece como escenario importante en la formación de los actores sociales. Y lo hace visibilizando la educabilidad y la condición misma de ser educados más allá de lo que ocurre en el aula de clase. Por tal motivo, el recreo emerge permanentemente en los relatos de los maestros en formación y se ubica como una de las categorías relevantes del estudio que será desarrollada a continuación, junto con el reconocimiento del otro, que aparece con poca visibilidad social en la voz de los actores.

**El Recreo: escenario relevante para la educabilidad en el contexto pedagógico**

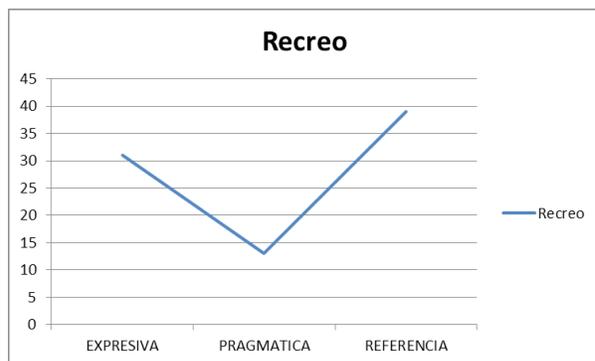


Figura 2. El recreo desarrollo de la práctica



Figura 3. El Descanso. Proceso de formación

El recreo emerge como coordinada que hace presencia en los dos escenarios de indagación: el desarrollo de la práctica pedagógica y los procesos de formación; presentándose en el primero de ellos como el más relevante y en el segundo con un peso intermedio según la cantidad de recurrencias y de relatos con que se presenta. Pese a tener algunas similitudes en estos escenarios, tanto en la educación básica como en la superior, el recreo se nombra y se vive de diferente manera; por ejemplo, en la escuela se denomina recreo, en la universidad se nombra descanso, cada una con sus particularidades en las dinámicas y configuraciones sociales.

Desde una perspectiva imaginaria social, los actores sociales referencian el recreo en el marco del ser/hacer de la escuela como posibilidad de libertad, expresión, sentimiento, emoción; pero no como escenario de relación directa con los procesos pedagógicos. El recreo se muestra con un peso social altamente instituido en las prácticas sociales; ello se manifiesta en el hecho de que la coordinada referencial es la que ocupa un mayor peso social. Esto quiere decir que el maestro ve en el recreo las estrategias naturalizadas en la escuela, como escenario de descanso, interacción, aprendizaje, comunicación, pero fuera de lo "realmente serio" que se da en el aula de clase. En la figura se muestra, además, que existe un desplazamiento importante tanto en la reflexión como en la transformación de las formas como el maestro en formación asume el recreo, las cuales se manifiestan en el peso social que tienen las funciones expresivas y pragmáticas. Sin embargo, pese a que se generan reflexiones en torno a este, las transformaciones definidas por estos actores sociales son aun tímidas frente a las formas de ser/hacer hegemónicas.

Esto quiere decir que, aunque las personas están hablando y mencionando constantemente el escenario del recreo, los cambios que se dan en este aun no tienen esa fuerza social instituyente para anclarse en las prácticas y acuerdos de la vida académica y considerarse como opción de mutación o de dinamismo en la escuela (Jaramillo y Murcia, 2013). En términos de la dinámica de esta coordenada, significa una relativa movilidad descendente de los imaginarios instituidos que comienzan a ceder espacio a los imaginarios radical/instituyentes, pese a la fuerza relativa de las prácticas convencionales de la educación y la pedagogía frente al recreo.

En el proceso de formación, ya no el recreo sino el descanso, presenta un movimiento diferente; de manera general, las prácticas institucionalizadas tienen un alto peso; sin embargo, las reflexiones generadas en la universidad sobre el mismo no son muchas y, por ende, las transformaciones que se dan no son significativas; lo cual equivale a decir, que el descanso en la universidad tiene una hegemonía naturalizada y normalizada en la vida de los maestros en formación.

Como se puede apreciar en el análisis de esta coordenada en los dos escenarios de acción (proceso de formación y práctica pedagógica), mientras que en los procesos de práctica pedagógica se nota claramente la movilidad hacia la emergencia de nuevas configuraciones en los imaginarios sociales del recreo, en los procesos de formación el desplazamiento es muy tenue, presentando solamente algunas transformaciones con pocos procesos de reflexión.

En la universidad el descanso no se está considerando como un escenario valioso de formación; pese a ello, los maestros en formación cuando llegan a sus procesos de práctica pedagógica relevan este escenario como posibilidad. Lo anterior, estaría contradiciendo la lógica reproductiva de los procesos educativos, en la cual lo que el estudiante vive en sus procesos de formación los reproduce en los procesos de práctica pedagógica. Lo que se desarrollará a continuación, es la dinámica de la coordenada recreo desde la práctica pedagógica (no en el escenario universitario), dado el interés del presente artículo.

Pese a la relevancia de la reflexión y la transformación que se comienza a generar en la práctica pedagógica, se presenta un problema situado en la lógica desde la cual se están generando estas movilizaciones y transformaciones, pues como se expresará posteriormente, la categoría con mayor relevancia social en el recreo es el *cuidado desde la función docente*, lo cual asocia las transformaciones con un imaginario central que se juega entre el control y la responsabilidad frente al otro.

### ***La sustantividad en el recreo: la función docente del cuidar***

A continuación, se mostrará esta coordenada desde la categoría en las prácticas pedagógicas con mayor peso social en las acciones institucionalizadas: "*cuidado desde la función docente*" y una de las que tiene menor peso social en las transformaciones y cambios: "*acercarse más al estudiante en vez de alejarse*".

El cuidado, categoría que evoca en sí misma una "normalidad" natural de la especie, cualquiera que sea, por ejemplo: el cuidado de la madre a su hijo, el cuidado de los mayores a los menores, el cuidado del más experimentado hacia el grupo, son atributos de una ontogenia que implica protección. Sin embargo, esa protección puede camuflar al menos dos formas de proceder, una de ellas relacionada con el reconocimiento y el acompañamiento efectivo y la otra, con el dominio y control.

Estas dos direcciones del cuidado están configuradas desde las significaciones imaginarias sociales que las personas tienen sobre el otro, lo otro, el mundo y la vida y convergen a dos procesos centrales en la dinámica social; el primero relacionado con la discriminación, el dominio y la exclusión, y el segundo, referido al cuidado y la protección, podríamos asociarlo con la acogida. De acuerdo con estos imaginarios, se definen las funciones de los actores sociales y se generan las herramientas requeridas para que estas funciones sean posibles. En esta racionalidad, si el predominio del imaginario es hacia la discriminación, el dominio y el control, las disposiciones normativas de la institución y los recursos didácticos del maestro se orientarán a perfeccionar los dispositivos de vigilancia que le

permitan la ejecución del control; si la tendencia del imaginario social es hacia el cuidado, las disposiciones normativas y los recursos didácticos estarán orientados hacia el reconocimiento<sup>6</sup> de los actores sociales de la educación.

Para el maestro en formación, el cuidado es su responsabilidad, no solo en el recreo, sino en la escuela; es un compromiso ineludible en todo proceso educativo, una actitud que atiende el ser del otro, que da la primacía a ese del cual se es responsable. Algunos relatos dejan entrever las significaciones de estos maestros en formación para reconocer el cuidado. [...] *se cuida mucho el bienestar del estudiante, que él se sienta cómodo, a gusto, mantenemos muy pendientes de ese proceso, del estudiante [...] (P2:25 T1)*. En este fragmento, el interés del maestro en formación es por el bienestar de su estudiante, una tendencia derivada de la herencia ontogenética que implica en nuestra especie el cuidado por el otro, pero que trasciende esta herencia hacia las construcciones socioculturales y simbólicas que implican el gusto, la comodidad, categorías muy ubicadas en las perspectivas sociales contemporáneas. Esta perspectiva muestra configuraciones imaginarias orientadas hacia el reconocimiento del otro "estudiante" en su necesidad fundamental "la comodidad y el gusto", lo cual implica preocupación por el estado del estudiante: ponerse al lado del otro. Pese a ello, no todos los maestros en formación asumen esta perspectiva del cuidado; algunos, como los que se muestran a continuación, consideran el cuidado desde las funciones de la organización incorporadas para vigilar; unas funciones del cuidado que se camuflan hacia la vigilancia y el control, próximas a las reflexiones desarrolladas por Foucault en *Vigilar y Castigar* (2004).

*(...) 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*

<sup>6</sup>El reconocimiento aquí se plantea en línea con lo expuesto por Ricoeur (2006), quien hace un esbozo del concepto y sus implicaciones y significaciones. Siguiendo esta propuesta, Murcia y Jaramillo (2017, p. 23) proponen que "pudiera entenderse en este trabajo el reconocer como gratitud, como deuda hacia el otro, como deber para con el otro, donde la respuesta, la palabra y el gesto puedan ser formas comunes de entrega en una Escuela como escenario social que atiende la vida del Otro".

*rayar un carro, pero realmente nunca nos ha pasado alguna situación de esas, pero igual nos ponen allá a vigilar (P1:37BQ)*.

Estas dimensiones son características de imaginarios impositivos, verticales que fomentan una idea arbitraria de dominio y control, en la cual se estratifican y someten las personas; imaginarios propios de los organismos funcionales, cuya dinámica se estructura desde afuera de las significaciones imaginarias sociales, y que asumen a los individuos que participan en ella como miembros de esa organización en tanto cumplidores de funciones (Castoriadis, 1983). En este tipo de significaciones imaginarias sociales, tal como lo muestra el relato, el otro debe ser objeto de control y dominio, se desconoce su particularidad, se captura en generalidad y "normalidad", buscando sobre todo la uniformidad de los comportamientos de los niños y niñas que están en el proceso educativo, esto contradice cualquier lógica que asuma el reconocimiento como reciprocidad o más aun, como un don gratuito (Ricoeur, 2006).

Estas dos perspectivas de cuidado son dos posturas claramente identificadas sobre la condición y los procesos de educabilidad del sujeto, dos imaginarios sobre el sujeto y su humanidad, pues el docente que cuida lo hace con la pretensión de reconocer y acompañar el proceso del otro, de completarlo (Skliar, 2007); pero también de vigilarlo y castigarlo (Foucault, 2004).

La coordenada de menor peso social, es la del "acercamiento al estudiante en vez del alejamiento". Pese a que esta categoría se presenta con muy poco peso social, es un llamado de los maestros en formación hacia el reconocimiento de la palabra y la mirada, pues es desde ellas donde se puede lograr conmover la educación hacia un trato más fraterno entre los actores sociales de la educación. El nacimiento radical<sup>7</sup> de esta coordenada es un "grito" de los sujetos de carne y hueso a las instituciones sociales de la educación sobre la necesidad de tomar en serio el reconocimiento del otro, esto es, asumir al otro con todo lo que

<sup>7</sup>Dado el peso social que esta coordenada presenta, en la lógica del imaginario social se puede considerar como una coordenada radical/instituyente puesto que, surge como entidad psicosomática y se comienza a proyectar de forma importante en lo social (Castoriadis, 1997; Murcia 2011).

es como posibilidad; es decir, “pensar” el otro desde su ser socio-histórico y apertura hacia el ser proyecto como creación. Los planteamientos anteriores, coinciden con el siguiente relato:

*(...) yo soy de mucha relación con los estudiantes, entonces, en este momento suena el timbre y puedo estar en mi clase o en mis cosas, o estoy en la sala de profesores y salgo al patio, a hablar con los estudiantes a reírme con ellos, a hablar de lo que les pasa, (...) yo creo que sería un espacio propicio, no tanto para alejarse tanto de la escuela, del colegio, de lo académico, sino para interactuar, interactuar en todo, saber qué le pasa al estudiante porque es que regularmente en los bloques de clase no hay tiempo para individualizar problemas, entonces se podría dar de que uno de esos veinte minutos de su tiempo para solucionar conflictos, para solucionar asperezas, para animar asperezas, para saber un estudiante qué piensa de uno y de su clase para uno mejorar, porque en definitiva pues ellos son los que dan la valoración. (P3: 37 F)*

Como se aprecia en el relato, sobresale la conversación como categoría de reconocimiento; conversar con el otro, conversar desde el otro, conversar para el otro, son formas de decir “el otro” está presente y “debo” reconocerlo y acogerlo, “debo” dar respuesta a su llamado en una actitud de acompañamiento y no de imposición o vigilancia; así se habla con el otro y no se habla solamente de él (Jaramillo y Orozco, 2015).

La conversación asumida desde unos imaginarios de reconocimiento asume al otro en actitud de solución de conflictos, pero también de generación de confianza y cercanía; un otro que se presenta como particular no sesgado a universales que estratifiquen en lo naturalmente definido “el otro”. Es este el llamado de algunos relatos expuestos por los maestros en formación, que comienzan a ser importantes en la vida académica de la escuela. Es un reclamo por la institución de imaginarios que reconozcan la educación como acogida, reconocimiento y recibimiento, tal y como lo propondría Lévinas (1977) y la perspectiva de alteridad y rostro, “la presentación del rostro me pone en relación con el ser” (p. 225), o como lo sostendrá Mèlich (1994, p. 137), “la complicidad exige una responsabilidad y un respeto para con el rostro del otro”.

En este tipo de perspectivas, el otro recobra valor para resolver los problemas de convivencia y de aprendizaje que la cultura académica tradicional de la escuela no resuelve: en los imaginarios hegemónicos de la escuela, no hay tiempo para tales acontecimientos, o mejor, este tipo de situaciones no merecen ser consideradas como acontecimientos a ser tratados en el tiempo escolar, pues el tiempo en la escuela debe ser canalizado en otras cuestiones de “supuesta” importancia para la formación de ese quien está “deforme” o quien necesita ser “completado”. Justamente, la escuela en unos imaginarios de arbitrariedad diferente a la planteada por el relato y muy fuertemente instituida en las prácticas cotidianas, debe normalizar a quien es “anormal” y para eso es el tiempo que se dedica en la escuela.

En síntesis, la dinámica interna de la coordinada recreo en la práctica pedagógica, muestra desde sus funciones (referenciales, pragmáticas y expresivas) del discurso, una cantidad de acciones e interacciones que se apoyan en lo normalizado del recreo: la vigilancia y el control; pese a esto, aunque muy débiles, comienzan a desplazarse por los bordes de estas prácticas convencionales: el cuidado como opción de reconocimiento, el recreo como espacio de libertad y diálogo para afianzar los lazos de confianza entre profesores y estudiantes. Estos imaginarios radicales/instituyentes se abren paso frente a los imaginarios sociales de control y vigilancia que históricamente se han venido asumiendo en la escuela en relación al recreo.

Esta movilidad de la categoría nos insinúa que el recreo se proyecta como un escenario de gran importancia en los procesos de reconfiguración educativa, pues los imaginarios de educabilidad de los maestros en formación no solo lo reconocen como la coordinada con mayor peso, sino que esa movilidad se orienta a considerar el sujeto educable como un actor social que se configura en el recreo y a la vez lo configura, mostrando así una posible dinámica innovadora de la escuela. Estos hallazgos coinciden con los resultados logrados por Jaramillo y Dávila (2013), en los cuales se muestra que el recreo emerge como posibilidad de formación al interior de las instituciones sociales por cuanto en el se configuran subjetividades de reconocimiento y de identidad. Así mismo, coinciden estos hallazgos con los encontrados por Jaramillo y Murcia (2012, 2013), en donde

el recreo muta y da otra vida a la dinámica de la escuela; una vida donde el cuerpo y el patio son avivados por la señal simbólica de la campana o el timbre, la cual tiene el poder de dar vida al patio o de suspenderla; de colorear el patio con sabores, olores, formas, sonidos, comunicaciones; no obstante, como por arte de magia, la campana y el timbre suspenden del patio esa polifonía hasta convertirlo en un escenario inhabitado e inerte.

**El Reconocimiento del otro: una posibilidad para llegar a ser**

El reconocimiento del otro es una coordenada de las que tiene menor peso social tanto en el escenario de la práctica pedagógica, como en los procesos de formación. El comportamiento en ambos escenarios presenta exactamente la misma dinámica, solo se refieren a él desde las formas de decir/representar en la función pragmática, evidenciándose mayor referencia en la práctica pedagógica que en los procesos de formación; la función referencial referida a la descripción de las prácticas sociales muestra en la gráfica inmovilidad, al igual que la función expresiva referida a los procesos de reflexión.

Lo anterior, permite configurar un planteamiento desde la perspectiva imaginaria social, en donde no existe coherencia entre lo que los maestros y las maestras en formación dicen sobre los cambios y las transformaciones en cuanto al reconocimiento del otro y la evidencia de prácticas o de reflexiones que dejen claro esta intencionalidad, lo cual se relaciona con una de las características del imaginario radical, que implica una naciente fuerza psicosomática (singular, particular), en este caso, referida a la transformación de las prácticas sociales sobre el reconocimiento del otro. Esto es, que las voces de los actores sociales visibilizan imaginarios que pueden “llegar a ser” en las realidades educativas de los maestros en formación, tanto desde su quehacer en la práctica pedagógica como en su proceso de formación; pues a pesar que solo se presentan esporádicamente en algunos relatos, en términos de los imaginarios sociales es una ebullición que comienza a proyectarse en el magma de las significaciones imaginarias sociales de los maestros en formación como posibilidad.

A continuación, se presentan los mapas de coordenadas donde se evidencia este comportamiento de la dinámica social.

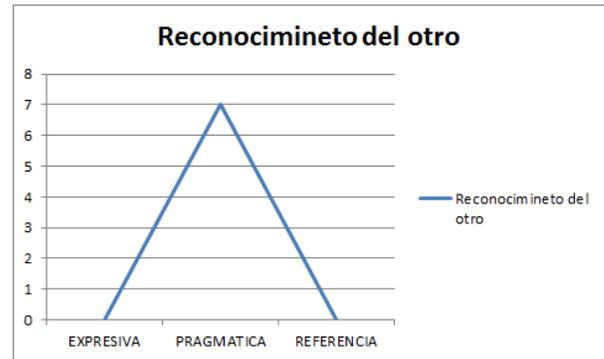


Figura 4. Reconocimiento del Otro. Desarrollo de la práctica



Figura 5. Reconocimiento del Otro. Proceso de formación

El reconocimiento del otro como elemento fundamental en la construcción de cualquier tipo de relación social, sugiere la valoración de los demás a partir de sus particularidades y la comprensión de la constitución del sí mismo por la irrupción del otro. La figura muestra un severo declive de esta coordenada fundamental tanto en las formas de ser/hacer de la práctica pedagógica, como en sus formas de decir/representar, lo cual proyecta su contrario, un imaginario fuertemente instituido de desconocimiento de la presencia del otro, de la importancia del otro en el escenario de la vida académica. En esta dinámica el otro funge solamente como un “captador” de información, generada desde las clásicas prácticas heteroestructurantes del conocimiento como lo expone Luis Not (1983); un imaginario que opaca y desconoce en el proceso de formación

del maestro, y que muestra su repercusión en la práctica pedagógica.

Pese a esta institucionalización que opaca el reconocimiento del otro, pareciera que los maestros en formación quisieran fracturar su legitimidad, y expandir nuevas voces hacia nuevas posibilidades de la vida escolar; surge entonces, de manera incipiente en algunas prácticas, un imaginario radical que busca transformar esa "estructura" anquilosada de las prácticas cotidianas hacia formas que tomen al otro como opción real de educación y formación.

Las categorías que manifiestan la inconformidad del imaginario de algunos maestros en formación, se evidencian en las formas de decir/representar de la práctica pedagógica así: la importancia de las lecturas al nuevo contexto y al nuevo estudiante, sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante, la participación de los estudiantes, entre otras. En el proceso de formación, al igual que en la práctica pedagógica, solo desde las formas de decir/representar se muestran relatos referidos a la coordinada, allí aparece constituido por el entorno social que le asigna un estatus a la labor docente.

Como se dijo anteriormente, esta coordinada tiene muy poco peso social tanto en la práctica pedagógica como en los procesos de formación; esto significa que solo en algunos maestros en formación se comienza a despertar la posibilidad para reconocer en el otro una apertura que oriente el desarrollo de procesos educativos en la institución social Escuela.

Una de las categorías que muestra esta coordinada es "*sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante*", la cual implica un alterar-se y conmoverse con y por el otro, esto es, la actitud del maestro para reconocer al estudiante como un sujeto socio-histórico que se presenta a la escuela pregnado de historias, de herencias, potencialidades y vivencias, que reclama porque estas sean asumidas desde el encuentro y la relación pedagógica. Relatos como los que se presentan a continuación, reclaman esta sensibilidad:

*Primero trato de no discriminarlo, por X o Y motivo, muchos estudiantes llegan y le dicen a uno, profe*

*es que yo consumo droga hace mucho tiempo, yo soy esto, yo soy homosexual, soy lesbiana, y pues lo primero es que ellos no se desanimen por ninguna situación, en este momento estamos luchando contra la deserción escolar, (...) y esto se lo permite a uno simplemente la confianza, eso no lo puede hacer ni el director de grupo, que muchas veces está enterado de todos los problemas, pero no les brinda como un cariño, como un respeto, como una valoración a los problemas del estudiante. (P3: 40 F)*

La confianza, el cariño y la disposición para la escucha expresan la proyección de un maestro hacia el reconocimiento, hacia la posibilidad no solo que tiene el maestro con el estudiante, sino la esperanza del estudiante hacia el maestro. En el primer caso, el maestro encuentra un pretexto afectivo y cercano para llegar al ser del estudiante, es mediante su cercanía y proximidad que se pueden generar espacios para la escucha y la atención, un imaginario que busca entender el ser del otro, su humana condición y compleja realidad. En el segundo caso, el estudiante no pierde la esperanza en el maestro al sentir que es tratado con cariño, con afecto, con confianza y, sobre todo, sentir que es un interlocutor válido en el proceso pedagógico, sentir que es tenido en cuenta como ese otro importante que puede llegar a ser sin perder lo que es.

Ese reconocimiento y sensibilidad es el que permite ofrecer al otro de su mundo, es dar de su hospitalidad, ofrecer su cariño, su comprensión, conmover y donar su humanidad para la del otro y por la del otro, ganar su confianza y entrar en ese mundo existencial del otro, con sus angustias, alegrías y tristezas, todas ellas llevadas a la vida académica, transportadas con la total humanidad, con todo lo que se es, con una responsabilidad sin por qué (Zielinski, 2011).

Es gracias a que la educabilidad se considera como posibilidad de llegar a ser, que se aúnan esfuerzos colectivos para reconocer lo que el otro es, lo que el otro está siendo y lo que el otro puede llegar ser; valores destacados en el relato y que proyectan una nueva forma de ser de la educabilidad, una forma centrada no solamente en lo que se sabe, sino, y, sobre todo, en lo que se es. El anterior planteamiento concuerda con lo desarrollado por Larrosa (en Skliar 2009, p. 65) "Si la instrucción

tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es (...)."

En síntesis, aunque desde las teorías educativas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, entre otras, que soportan las perspectivas pedagógicas de la educación, hacen mención al reconocimiento del otro, es decir, existe instituidamente con un alto peso desde los imaginarios teóricos (Tylor, 2006); en las prácticas sociales y cotidianas de la escuela y de la universidad, es una categoría que no tiene mayor relevancia, incluso es una de las que tiene menor peso social, pese a ser fundamental para cualquier proceso educativo y formativo.

Como se puede apreciar, cabe pensar y preguntarse al interior de los programas de formación de maestros: si la relación educativa es básicamente un encuentro, un reconocimiento del otro ¿por qué no existe referencia ni en las prácticas ni en las reflexiones de los maestros en formación sobre esta importante categoría?; si los procesos que "forman" maestros, o por lo menos contribuyen con este propósito, deben pensar la educación del otro ¿por qué no retornan la mirada hacia el otro?, ¿por qué no reconocer el otro como cómplice en una formación totalizante?

Otra cuestión que preocupa es la no correspondencia entre lo que se enseña en la universidad (que es mínimo en cuanto a esta coordenada de reconocimiento del otro) y lo que los maestros en su práctica pedagógica están transformando; pues las transformaciones se están generando desde la escuela sin ningún proceso previo de "formación" en la universidad. Lo anterior, quiere decir que en los imaginarios de algunos maestros en formación se está proyectando un imaginario radical que fractura lo naturalizado tanto en los procesos de formación, como en la vida cotidiana de la escuela. Pese a que no se reconocen en sus procesos de formación dinámicas que tomen al otro en serio, los maestros en formación, al llegar al escenario de práctica, asumen su papel hospitalario y acogedor buscando con ello transformar la escuela y las realidades de esta vida académica.

### **Algunas aperturas**

En los análisis presentados sobre las formas de control, se evidencia el peso social de esta

coordenada que se desplaza por todos los programas académicos analizados naturalizando y normalizando mecanismos o dispositivos de diferentes tipos como la evaluación, los recursos didácticos y formas convencionales de control (la amenaza, el decomiso y la sanción). Estas formas convencionales se configuran en un imaginario central que atraviesa las prácticas pedagógicas de los docentes en formación; estos imaginarios son subsidiarios de las clásicas prácticas de control y dominio que se ejercían en la escuela. La escuela violenta denunciada por Parra Sandoval y otros (1992), donde señalan el perfeccionamiento de algunas herramientas de castigo en la escuela (tal como lo expresa Foucault, 2004) no parece haber superado esta racionalidad, pues los resultados aquí presentados, coinciden con algunos estudios realizados por el grupo de investigación Mundos Simbólicos, donde se evidencia la predominancia de este tipo de imaginarios centrales (Murcia y Melo, 2011; Murcia y Betancur, 2013).

Otra coordenada que sobresale en los imaginarios sobre educabilidad de los maestros en formación, es el recreo, altamente nombrado tanto en los procesos de formación como en las prácticas pedagógicas, en los primeros como descanso y en los segundos como recreo. El descanso se nombra como ese salir de la rutina de las clases en la universidad; el recreo como escenario de intercambio, interacción y encuentro, pero alejado de lo que es asumido como formativo en la escuela. El imaginario central de control atraviesa también el recreo en la escuela; los supuestos sobre los cuales opinan la mayoría de los maestros en formación se dinamizan en medio de la tensión del cuidar y vigilar, configurando unos imaginarios de segundo nivel que esconden dos formas de proceder, una de ellas relacionada con el reconocimiento y el acompañamiento efectivo y la otra, con el dominio y el control.

Pese a que el imaginario que implica ver el recreo desde una perspectiva de dominio y control es preponderante en las referencias de los actores sociales; sin embargo, emergen con esperanza algunos imaginarios radicales que quieren ver el recreo como acogida en tanto aproximación al otro y a su reconocimiento.

Justamente, articulada a este imaginario radical surge una coordenada que, aunque presente

poco peso social, muestra el deseo naciente de algunos maestros en formación por transformar las realidades de la escuela: "el reconocimiento del otro". Reconocimiento como proximidad de cuerpos, proximidad de miradas, proximidad de palabras; como apertura a las historias que se cuentan los niños y las niñas en el recreo, como escenario de vida en el cual se comparte la tristeza, la alegría, pero también, la merienda y el juego; escenario en el que se construye identidad en el marco de lo que el otro significa para esa identidad. Quizá es el paraíso reclamado por el niño frente a la fuerza del encierro que ha denunciado Bocanegra (2007) en su estudio, "Del encierro al paraíso", en donde los niños y las niñas de la escuela reclaman por una institución social sin esos muros simbólicos que no les permite ser sí mismos ni encontrarse con el otro como posibilidad de formación.

Se requiere entonces, potenciar y desplegar este tipo de imaginarios sociales que asuman como posibilidad al otro, que se siga mencionando y hablando (Shotter, 2001), para que se pueda fijar en la vida social; al mismo tiempo, es necesario que las instituciones y los programas permitan el desplazamiento de estos imaginarios totalmente creativos y re-signifiquen los ya institucionalizados, pero que no tienen nicho social ni tampoco funcionalidad en el ejercicio docente.

## Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfaomega.
- Baquero, R. (2002). La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. Conferencia pronunciada el 23 de marzo de 2002 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>.
- Bocanegra, E. M. (2007). Del encierro al "paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. Tesis de Doctorado, CINDE-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo y error.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tus Quets Editores.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Iñaquez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Werner, J. (1995). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo-Echeverri, L. G. y Dávila-Córdoba, E. E. (2013). La identidad como categoría relacional en el tiempo-lugar de recreo. *Pedagogía y Saberes*, (37), 191-200. doi:<http://dx.doi.org/10.17227/01212494.37pys191.200>
- Jaramillo-Ocampo, D. A. y Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2) 162-174. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Jaramillo, D.A., Murcia, N. y Mazenet, E.V. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, D.A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Mélich, J C. (1994). *Del extraño al Cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Moscovici, S. (1979). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, N. (2010). Los imaginarios sociales: alternativa de investigación en educación y vida cotidiana. I Congreso Latinoamericano de Investigación educativa. XXI Encuentro del Estado de la Investigación. Córdoba: 22, 23 y 24 de septiembre de 2010.
- Murcia, N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Alemania: Eae editores.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Alemania: Eae editores.
- Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2000). *Investigación cualitativa: La complementariedad etnográfica, una guía para abordar los estudios sociales*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2001). *Seis experiencias de investigación desde la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2008). *Investigación cualitativa, la complementariedad*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. y Melo Betancur, L. G. (2011). Sentidos del perder y ganar. Selección y discriminación en juegos inter-colegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 669-682.
- Murcia, N. y Betancur, J. E. (2013). Escuelas de formación deportiva: conflicto y hegemonía instrumental. *Revista Impetus*, 78, 25-37.
- Murcia, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2013). La Educabilidad en voz de los maestros en formación. *Revista de Investigaciones UCM*, 12(21), 34-52.
- Murcia, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2), 9-22.
- Murcia, N. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2017). *La escuela con mayúscula: configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro editorial Universidad Católica de Manizales.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. (Trad. Sergio René Madero Báez) México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá: Fundación FES y Tercer Mundo Editores.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. *Semata: Ciencias sociales y humanidades*, 16, 17-52. Recuperado de: <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tylor, Ch. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zielinski, A. (2011). *Lévinas: la Responsabilidad es sin Porqué*. (Trad. Alberto Supelano). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.