



Universidad
Católica
de Manizales

La formación de maestros:
trazos desde las fronteras
de lo imaginario

DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO
ELSA VICTORIA MAZENETT GONZÁLEZ
NAPOLEÓN MURCIA PEÑA





La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario

ISBN: 978-958-8022-50-5 Diciembre de 2014

Copyright
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Editor: Jorge Alberto Forero Santos · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo · **Diseño:** Juan Andrés Mejía Londoño · **Impresión:**

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Centro Editorial Universidad Católica de Manizales · *Dirección de Investigación, Proyección y Desarrollo: Unidad de Publicaciones Científicas* · Carrera 23 N° 60-63 · PBX: 8782900 · FAX: 8782901 · www.ucm.edu.co

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Jaramillo Ocampo, Diego A. · Murcia Peña, Napoleón · Mazenett Gonzáles, Elsa V.
La formación de maestros: trazos desde la fronteras de lo imaginario
Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2014.
304p.

Incluye bibliografía
ISBN: 978-958-8022-50-5

1. NATURALEZA IMAGINARIA DE LA EDUCABILIDAD 2. SUSTANTIVIDADES DE LA EDUCABILIDAD
3. SENDEROS RECORRIDOS 4. DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES
5. APERTURAS

CDD 303.66 C287

Biblioteca UCM

A nuestras familias, quienes tímida y silenciosamente tocan nuestras fibras y alientan la búsqueda de un mundo mejor; a nuestros amigos, con quienes las disputas académicas generan escenarios de encuentros y desencuentros humanos, necesarios para la construcción de sujetos, sociedades y conocimientos; a los maestros en "formación", quienes pusieron más que sus voces en este trabajo, mostraron expresiones de historias contadas y por contar, sueños y experiencias encarnados en su piel, en su ser; a los integrantes del equipo de investigación, por aceptar, recorrer y batallar el complejo universo de la investigación social comprensiva como posibilidad y apuesta por una educación mejor; a *tu ausencia*, mi pretexto para reconocer tu completa y radical alteridad...

A ti maestro...

*A ti maestro que enseñas y transmites,
A ti maestro que orientas y acompañas,
A ti maestro que escuchas y alientas,
A ti maestro que ríes y lloras,
A ti maestro que validas y reproduces,
A ti maestro que creas y proyectas,
A ti maestro que dices y callas, hablas y seduces, miras y cautivas,
A ti maestro que reconoces en la práctica lo normalizado
Y valoras y reflexionas en lo dicho la posibilidad de lo novedoso...*

Poética del Otro (Poesía inédita, Diego Armando Jaramillo Ocampo)

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1 CAPÍTULO 1: NATURALEZA IMAGINARIA DE LA EDUCABILIDAD	21
1.1. Preámbulo a los escenarios de la educabilidad	21
1.1.1. <i>Planteamiento del problema (la naturaleza imaginaria de la Educabilidad: situación problemática)</i>	25
1.2. Razones de su abordaje	29
1.3. Objetivos	30
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	30
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	30
2 CAPÍTULO 2: SUSTANTIVIDADES DE LA EDUCABILIDAD	31
2.1 Contextualizando las emergencias sustantivas sobre educabilidad	31
2.1.2 <i>El recreo</i>	31
2.1.3 <i>Las formas de control</i>	34
2.1.4 <i>Formas de enseñanza y Herramientas didácticas</i>	36
2.1.5 <i>Formas de aprendizaje</i>	37
3 CAPÍTULO 3: SENDEROS RECORRIDOS	38
3.1 Senderos recorridos	38
3.1.1 <i>Enfoque</i>	38
3.1.2 <i>Diseño de investigación</i>	39
3.1.2.1 Primer momento: Búsqueda de categorías foco u observables	39
3.1.2.2 Segundo momento: Trabajo de campo en profundidad	40
3.1.2.3 Tercer momento: Definición de coordenadas sociales	41
4 CAPÍTULO 4: DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES	43
4.1 Imaginarios sociales de educabilidad en programas de formación de maestros en la ciudad Manizales	43

4.1.1	<i>Contextos de análisis</i>	43
4.1.1.1	Dinámica de los imaginarios sociales en contextos de realidad pedagógica	44
4.2	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Lenguas Modernas	46
4.2.1	<i>Esquema de Inteligibilidad</i>	46
4.2.1.1	Formas de ser/hacer (dimensión referencial)	46
4.2.1.2	Formas de decir/representar (dimensión expresiva)	47
4.2.1.3	Formas de decir/representar (dimensión pragmática)	48
4.2.2	<i>Mapa de coordenadas sociales</i>	49
4.2.2.1	Las formas de control	51
4.2.2.2	Herramientas didácticas	58
4.2.2.3	El recreo	63
4.2.2.4	La planeación	67
4.2.2.5	La tarea	68
4.2.2.6	La evaluación	70
4.2.2.7	Comportamiento en clase	72
4.2.2.8	Otras coordenadas	73
4.2.2.9	Algunas aperturas	74
4.3	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Tecnología e Informática	75
4.3.1	<i>Formas de ser/hacer (dimensión referencial)</i>	76
4.3.2	<i>Las formas de decir/representar (función expresiva)</i>	76
4.3.4	<i>Las formas de decir/representar (función pragmática)</i>	77
4.3.4	<i>Mapa de coordenadas</i>	78
4.3.4.1	Formas de control	80
4.3.4.2	Ejercicio de ser docente	83
4.3.4.3	La clase	86
4.3.4.4	El recreo	89
4.3.4.5	La evaluación	93
4.3.5	<i>Discusión y conclusiones</i>	97
4.4	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Artes Escénicas	99
4.4.1	<i>Mapa de coordenadas</i>	101
4.4.1.1	La evaluación	102
4.4.1.2	El proceso de formación	104

4.4.1.3	La clase	106
4.4.1.4	Las formas de control	107
4.4.1.5	Reconocimiento del otro y procesos comunicativos	110
4.4.1.6	Algunas aperturas	110
4.5	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa	113
4.5.1	<i>Mapa de coordenadas sociales</i>	113
4.5.1.1	El recreo escolar	116
4.5.1.2	Relación docente – estudiante	118
4.5.1.3	La motivación	120
4.5.1.4	Significado de la clase	122
4.5.1.5	Formas de control	124
4.5.1.6	La evaluación	125
4.5.1.7	Algunas aperturas	127
4.6	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Biología y Química	129
4.6.1	<i>El mapa de coordenadas</i>	130
4.6.1.1	La planeación	131
4.6.1.2	El recreo	134
4.6.1.3	La evaluación	137
4.6.1.4	Relación docente – estudiante	140
4.6.1.5	Algunas aperturas	144
4.7	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales	145
4.7.1	<i>Mapa de coordenadas</i>	146
4.7.1.1	Relación docente – estudiante	148
4.7.1.2	Relación de respeto	153
4.7.1.3	Relación docente - estudiante desde la función pragmática	155
4.7.1.4	La clase	156
4.7.1.5	Motivación e intereses	162
4.7.1.6	Algunas aperturas	164
4.8	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte	165
4.8.1	<i>Mapa de coordenadas</i>	166
4.8.1.1	El recreo	167

4.8.1.2	Herramientas didácticas y Momentos de la clase	171
4.8.1.3	La evaluación	172
4.8.1.4	Algunas aperturas	179
4.9	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Filosofía y Letras	181
4.9.1	<i>Momentos de la clase</i>	183
4.9.1.1	Formas de control	186
4.9.3	<i>La evaluación</i>	189
4.9.4	<i>El recreo</i>	192
4.9.5	<i>Herramientas didácticas</i>	196
4.9.6	<i>Motivación</i>	198
4.9.7	<i>Relación docente - estudiante</i>	202
4.9.8	<i>Algunas aperturas</i>	205
4.10	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Maestría en Educación Universidad Católica de Manizales	207
4.10.1	<i>Mapa de coordenadas</i>	208
4.10.1.1	Formas de control	209
4.10.1.2	El recreo	212
4.10.1.3	Relación docente – estudiante	216
4.10.1.4	La clase	220
4.10.1.5	Algunas aperturas	224
4.11	Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Maestría en Educación Universidad de Caldas	225
4.11.1	<i>Mapa de coordenadas sociales desde la práctica pedagógica y los procesos de formación</i>	227
4.11.1.1	La clase	231
4.11.1.2	La clase en los procesos de formación	238
4.11.1.3	Reconocimiento del otro	239
4.11.1.4	Ejercicio de ser docente	242
4.11.1.5	Herramientas didácticas	243
4.11.1.6	La planeación	244
4.11.1.7	Algunas aperturas	245
4.12	Movilidad de los imaginarios sociales sobre educabilidad en el escenario pedagógico	248
4.12.1	<i>Mapa de coordenadas</i>	249

4.12.1.1	El recreo: escenario relevante para la educabilidad en el contexto pedagógico	251
4.12.1.2	Formas de control	260
4.12.1.3	La clase	267
4.12.1.4	Coordenadas con poca visibilidad social	271
4.12.1.5	Los procesos comunicativos	272
4.12.1.6	El Reconocimiento del otro: escenario con proyección a ser en la educabilidad desde el contexto pedagógico	272
5	CAPÍTULO 5: APERTURAS	278
	Algunas aperturas (claves de apertura para la formación de maestros según los imaginarios sociales visibilizados)	
5.1	formación de maestros según los imaginarios sociales visibilizados)	278
5.1.1	<i>Algunas claridades respecto las preguntas iniciales</i>	278
5.1.2	<i>Reconfigurando los posibles trazos en la realidad</i>	282
	REFERENCIAS	284

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Contextos e interacciones de análisis escenarios de educabilidad.	44
Figura 2. Esquema de inteligibilidad. Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas.	46
Figura 3. Esquema de formas de ser/hacer. Función referencial. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación.	47
Figura 4. Esquema de inteligibilidad. Formas de decir/representar. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación.	48
Figura 5. Formas de decir/representar. Función pragmática. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación.	49
Figura 6. Coordinada social Desarrollo de la práctica pedagógica.	50
Figura 7. Coordinada social Proceso de formación.	50
Figura 8. Coordinada social. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica.	51
Figura 9. Coordinada social. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica.	52
Figura 10. Cuadro de relevancias y opacidades. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica.	57
Figura 11. Cuadro de relevancias y opacidades. Formas de control. Proceso de formación.	58
Figura 12. Coordinada social. Herramientas didácticas. Desarrollo de la práctica pedagógica.	59
Figura 13. Cuadro de relevancias y opacidades. Herramientas didácticas. Desarrollo de la práctica pedagógica.	62
Figura 14. Coordinada El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica.	63
Figura 15. Coordinada El descanso. Proceso de formación.	63

Figura 16. Cuadro de relevancias y opacidades. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica.	65
Figura 17. Coordinada social. La planeación. Desarrollo de la práctica pedagógica.	66
Figura 18. Cuadro de relevancias y opacidades. La planeación. Desarrollo de la práctica pedagógica.	68
Figura 19. Coordinada social. La tarea. Desarrollo de la práctica pedagógica.	69
Figura 20. Coordinada social. La tarea. Proceso de formación.	69
Figura 21. Coordinada social. La evaluación. Desarrollo de la práctica pedagógica.	70
Figura 22. Coordinada social. La evaluación. Proceso de formación.	71
Figura 23. Coordinada social. Comportamiento. Desarrollo de la práctica pedagógica.	72
Figura 24. Coordinada social. Comportamiento. Proceso de formación.	73
Figura 25. Esquema de inteligibilidad Licenciatura en Tecnología e Informática.	75
Figura 26. Esquema de formas de ser/hacer. Función referencial. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación.	76
Figura 27. Esquema de formas de decir/representar. Función referencial. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación.	77
Figura 28. Esquema de formas de decir/representar. Función pragmática. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación.	77
Figura 29. Coordinadas sociales. Desarrollo de la práctica pedagógica, Licenciatura en Tecnología e Informática.	78
Figura 30. Coordinadas sociales. Proceso de formación, Licenciatura en Tecnología e Informática.	79
Figura 31. Coordinada social. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica.	80

Figura 32. Cuadro de relevancias y opacidades.	83
Figura 33. Coordinada social. Ejercicio de ser docente. Desarrollo de la práctica pedagógica.	84
Figura 34. Coordinada social. Ejercicio de ser docente. Proceso de formación.	85
Figura 35. Coordinada social. La clase. Desarrollo de la práctica pedagógica.	87
Figura 36. Coordinada social. La clase. Proceso de formación.	88
Figura 37. Coordinada social. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica.	90
Figura 38. Coordinada social. El descanso. Proceso de formación.	90
Figura 39. Coordinada social. La evaluación. Proceso de formación.	94
Figura 40. Coordinada social. La evaluación. Desarrollo de la práctica pedagógica.	94
Figura 41. Esquema de acuerdos sociales sobre educabilidad, Programa de Artes Escénicas.	99
Figura 42. Mapa de coordenadas sociales desde la Práctica pedagógica.	101
Figura 43. Cuadro de coordenada: La evaluación. Práctica pedagógica.	103
Figura 44. Cuadro de coordenada: La evaluación. Proceso de formación.	105
Figura 45. Esquema de inteligibilidad imaginarios de educabilidad en la Licenciatura en Educación Religiosa.	113
Figura 46. Mapa de coordenadas sociales. Práctica pedagógica. Licenciatura en Educación Religiosa.	115
Figura 47. Mapa de coordenadas sociales. Procesos de formación. Licenciatura en Educación Religiosa.	115
Figura 48. Coordinada El recreo como escenario de educabilidad.	116

Figura 49. Coordinada Relación docente estudiante como escenario de educabilidad.	118
Figura 50. Coordinada Motivación como escenario de educabilidad.	120
Figura 51. Coordinada Significado de la clase como escenario de educabilidad.	122
Figura 52. Coordinada Formas de control como escenario de educabilidad.	124
Figura 53. Coordinada La evaluación como escenario de educabilidad.	125
Figura 54. Coordinada La evaluación como escenario de educabilidad.	126
Figura 55. Esquema de inteligibilidad Licenciatura en Biología y Química.	129
Figura 56. Mapas de coordenadas. Desarrollo de la práctica pedagógica.	130
Figura 57. Mapas de coordenadas. Proceso de formación.	131
Figura 58. La planeación.	132
Figura 59. El recreo.	135
Figura 60. La evaluación en el desarrollo de la práctica pedagógica.	138
Figura 61. La evaluación en el Proceso de formación.	138
Figura 62. Relación docente estudiante en el Desarrollo de la práctica pedagógica.	141
Figura 63. Relación docente estudiante en el Proceso de formación.	142
Figura 64. Esquema de inteligibilidad Licenciatura en Ciencias Sociales.	145
Figura 65. Mapas de coordenadas. Desarrollo de la práctica pedagógica.	146
Figura 66. Mapas de coordenadas. Proceso de formación.	147

Figura 67. Relación docente estudiante.	148
Figura 68. La clase.	157
Figura 69. Motivación e intereses. Proceso de formación.	162
Figura 70. Esquema de inteligibilidad. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.	165
Figura 71. Desarrollo de la práctica pedagógica. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.	166
Figura 72. Proceso de formación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte.	166
Figura 73. Coordinada social. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica.	167
Figura 74. Coordinada social. Herramienta didáctica. Práctica pedagógica.	171
Figura 75. Coordinada social. Momentos de la clase. Práctica pedagógica.	171
Figura 76. Coordinada social. La evaluación. Desarrollo de la práctica pedagógica.	173
Figura 77. Coordinada social. La evaluación. Proceso de formación.	173
Figura 78. Esquema de inteligibilidad. Licenciatura en Filosofía y Letras.	181
Figura 79. Mapa de coordenadas para el Desarrollo de la práctica pedagógica.	182
Figura 80. Mapa de coordenadas para el Proceso de formación.	183
Figura 81. Coordinada social. Momentos de la clase.	184
Figura 82. Coordinada social. Formas de control.	187
Figura 83. Coordinada social. Formas de control.	187
Figura 84. Coordinada social. La evaluación. Práctica pedagógica.	190

Figura 85. Coordinada social. La evaluación. Proceso de formación.	190
Figura 86. Coordinada social. El recreo. Práctica pedagógica.	193
Figura 87. Coordinada social. El descanso. Proceso de formación.	193
Figura 88. Coordinada social. Herramientas didácticas.	196
Figura 89. Coordinada social. Formas de enseñanza.	196
Figura 90. Coordinada social. Motivación.	199
Figura 91. Coordinada social. Motivación — Interés.	199
Figura 92. Coordinada social. Relación docente estudiante — Desarrollo de la práctica pedagógica.	202
Figura 93. Coordinada social. Relación docente estudiante — Proceso de formación.	202
Figura 94. Esquema de inteligibilidad. Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales.	207
Figura 95. Mapas de coordenadas. Desarrollo de la práctica pedagógica. Proceso de formación.	208
Figura 96. Formas de control.	210
Figura 97. El recreo.	213
Figura 98. Coordinada Relación docente estudiante — Desarrollo de la práctica pedagógica.	216
Figura 99. Coordinada Relación docente estudiante — Proceso de formación.	217
Figura 100. Coordinada La clase. Desarrollo de la práctica pedagógica.	220
Figura 101. Coordinada La clase. Proceso de formación.	221
Figura 102. Esquema de inteligibilidad. Maestría en Educación, Universidad de Caldas.	225
Figura 103. Mapa de coordenadas sociales desde la Práctica pedagógica.	228

Figura 104. Mapa de coordenadas sociales desde los Procesos de formación.	228
Figura 105. La clase. Práctica pedagógica.	231
Figura 106. La clase en los Procesos de formación.	238
Figura 107. Coordinada Reconocimiento del otro.	240
Figura 108. Ejercicio de ser docente.	243
Figura 109. Herramientas didácticas.	244
Figura 110. La planeación.	244
Figura 111. Esquema de inteligibilidad social sobre educabilidad.	248
Figura 112. Mapa de coordenadas sociales sobre los imaginarios de educabilidad.	249
Figura 113. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica.	251
Figura 114. El descanso. Proceso de formación.	252
Figura 115. Cuadro de relevancias y opacidades.	258
Figura 116. Formas de control.	260
Figura 117. Cuadro de relevancias y opacidades.	264
Figura 118. La clase.	267
Figura 119. Cuadro de relevancias y opacidades.	269
Figura 120. Procesos comunicativos.	272
Figura 121. Cuadro de relevancias y opacidades.	273
Figura 122. Reconocimiento del otro. Desarrollo de la práctica pedagógica.	273
Figura 123. Reconocimiento del otro. Proceso de formación.	274
Figura 124. Cuadro de relevancias y opacidades.	277

CAPÍTULO 1 NATURALEZA IMAGINARIA DE LA EDUCABILIDAD

1.1. Preámbulo a los escenarios de la educabilidad

El Ser es caos, estatificación no regular, con organizaciones parciales de sus distintos estratos. Lo imaginario es su creación en el dominio histórico social, en los dominios del hombre; diría Castoriadis, cuando busca en las "encrucijadas del laberinto", respuestas a su naturaleza.

Así, lo que está siendo se presenta solo como un momento de estabilidad, suspenso en movi­lidades que generan nuevas determinaciones. Las mismas que al proyectarse traen consigo otras generatividades. De ahí que el tiempo y el ser son inseparables; el tiempo como alteridad, el ser como aquello que se altera. En consideración a ello, si bien algunos aspectos del ser pueden sujetarse a la racionalidad conjuntista, su naturaleza es maleable y deforme, permite siempre nuevos surgimientos.

Los imaginarios sociales son ser y tiempo, no exclusivamente psicosomáticos, sino socio-históricos; pues como lo dijera Castoriadis, el ser humano particular, es ya un ser socializado, pero lo que hace del ser humano su posibilidad social es su capacidad particular; su posibilidad psicosomática.

Considerar el estudio de los imaginarios sociales es arriesgarse a tener solo una idea del ser en el momento de ser, pero también es darse la posibilidad de ver las proyecciones en el tiempo de lo que ese ser podría llegar a ser. Es ahí donde está la potencia de este tipo de estudios. Fernando Ubarrey, prologante de "Hecho y por hacer", la obra póstuma de Castoriadis, lo expresa con gran fuerza cuando analiza la racionalidad de la teoría del autor: "no es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que tiene necesidad de nosotros" (1988, p.25).

La promesa entonces, frente a un estudio de los imaginarios sociales sobre educabilidad, no puede ser otra que mostrar, por un lado, esos débiles esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social que los actores se configuran desde un escenario de experiencia e imaginación que los lleva a definir constantemente significaciones imaginarias sociales sobre el mundo y el ser humano; significaciones desde las cuales organizan y

reorganizan sus esquemas de acuerdos o desacuerdos sociales. Y por otro lado, presentar esa dinámica profunda, esos etos de fondo, esos imaginarios sociales, que los lleva a organizar sus vidas (sus formas de ser/hacer, decir/representar) de una manera determinada.

Ello implica considerar los deslices de las significaciones en el tiempo, no solo como lo que está siendo, sino como lo que está por ser, en términos de las proyecciones de estas significaciones imaginarias sociales.

Implica además, superar la tentación de la evidencia representacional, de la organización conjuntista que solo es el lado de lo simbólico de esos imaginarios sociales. Ese lado que toman los imaginarios para hacerse visibles y tangibilizarse en la vida cotidiana. Efectivamente, se trata de mostrar esas dinámicas profundas que movilizan los imaginarios sociales de los maestros en formación, como unidad de trabajo tomada como referencia, articuladas a las formas representacionales que hacen posible la evidencia del imaginario social.

De ahí que la educabilidad se considere en esta investigación como un proceso de doble influencia y configuración; como constructo social y como potencial psicosomático, tal y como se desarrolla en las aproximaciones al objeto de estudio. Así mismo, el enfoque de investigación que se sigue, sea apenas un trazo tenue para el caminar en el escenario de posibilidades, acciones e interacciones de la pedagogía; un trazo que se hace perceptible desde la racionalidad de la complementariedad como posibilidad de ver las múltiples bifurcaciones que en el escenario se pueden seguir.

Así como el ser se transforma, o bien como alteración de lo existente o bien como proposición radical, *exnihilo*; sin experiencia previa, como lo propone Castoriadis, los trazos de la investigación también se plantean como una entrada rizomática que puede tomar en su curso los caminos ya trazados o trazar nuevos senderos para hacer el recorrido. Si la realidad es caótica, no es posible acceder a ella desde las linealidades de las racionalidades investigativas hegemónicas.

Justamente en el enfoque de complementariedad desarrollado por Murcia y Jaramillo (2008) y su diseño de emergencias, encontramos la opción para tales visibilidades de las realidades magmáticas de la educabilidad.

En la lógica de las perspectivas derivadas del interaccionismo simbólico, como la que nos mueve, lo importante de estos estudios es su poder heurístico derivado de la comprensión profunda y no de la determinación de variables que son influenciadas o se dejan influenciar. De ahí que los hallazgos son apenas proximidades a lo que está siendo como realidad social. El propósito posterior es comprender con mayor profundidad las relaciones que se configuran como de impacto, bien sea por su relevancia o por su opacidad, en dependencia de la comprensión.

En esta lógica, el abordaje del objeto educabilidad cobra un valor importante, pues además de implicar novedad en la consideración ontológica y epistemológica, el diseño de recolección de la información es un aporte evidente a la forma de afrontar estos estudios, así como a la forma de interpretar los hallazgos logrados.

La consideración del ser de la educabilidad y sus imaginarios articulado al tiempo/ alteración y ser/creación, genera una nueva mirada de la Pedagogía, y de las posibles teorías que le dan su validez, así mismo, el acceso a la información con el propósito no solamente representacional (referencial) de la realidad, sino además (expresivo) y (pragmático), visto como opción para aproximarse a las formas de ser/hacer, decir/representar, que configuran los acuerdos funcionales de cualquier institución social, es otra forma diferente de abordar estos objetos.

Una perspectiva no tratada en los estudios de referencia la constituye la forma de abordar la interpretación de la información desde la racionalidad de las coordenadas sociales, propuesta por Murcia Peña (2010) en una conferencia sobre los imaginarios sociales como posibilidad para acceder a las realidades de la Educación superior.

En esta mirada, las emergencias son por lo menos de tres tipos: emergencia de observables o focos de análisis; emergencias de coordenadas sociales; y emergencias de categorías. Las primeras se configuran en los primeros contactos con las realidades, y definen los focos sobre los cuales se realizarán las profundizaciones posteriores en el estudio en profundidad. Como agrupaciones simbólicas, se logran fundamentalmente desde las funciones referenciales o desde las observaciones realizadas en el fenómeno a investigar; estas dan origen a los esquemas de inteligibilidad social, o sea, a ese mapa de acuerdos sociales sobre lo que es o no permitido, lo que es o no válido,

lo que es o no entendible y las representaciones que se han configurado por lo social al respecto.

Las segundas, coordenadas sociales, se logran una vez realizado el estudio en profundidad de las categorías foco. Estas coordenadas son agrupaciones definidas desde la comprensión de las realidades, en particular desde las razones, justificaciones y motivaciones que definen el esquema de inteligibilidad y están constituidas por categorías que las dinamizan en el marco del peso social que muestran en el grupo de actores tomados como referencia.

Las coordenadas sociales pueden tomar la forma de las categorías del esquema de inteligibilidad, pero pueden transformarse de acuerdo a las significaciones imaginarias sociales conjugadas en el estudio en profundidad.

Estas coordenadas se trazan en un plano que permita ver su movilidad en la base de las dimensiones en que se expresa el imaginario social (las formas de ser/hacer y las formas de decir representar). En el caso de las primeras, las funciones referenciales del discurso son un medio importante para acceder a ellas; en las segundas, lo son las funciones expresiva y pragmática. La primera asumida desde el sentimiento, la reflexión expresada sobre la acción o representación, y la segunda expresada en las transformaciones que sobre esta representación o acción ha generado (Murcia Peña, 2010, 2011).

En estas lógicas, se presenta inicialmente un primer capítulo donde se hace una entrada a los escenarios de la educabilidad como objeto, en el cual se ubica nuestra unidad de análisis y de trabajo; un segundo capítulo que recoge las emergencias de la educabilidad en la sustantividad y las rastrea desde los postulados teóricos, haciendo de ellos un diálogo entre la realidad en la voz de los maestros y la realidad en la literatura académica; un tercer capítulo que busca sustentar un enfoque desde la complementariedad y el diseño desde las emergencias de la pre-configuración, configuración y re-configuración, para un abordaje diferente de objetos comunes. Una cuarta unidad, denominada el enfoque, que muestra lo avistado y configurado desde estos avistamientos, como aproximaciones a una realidad de alta complejidad que solo deja ver partes de su fondo; y finalmente, una quinta unidad que enfatiza en la necesidad de no establecer cierres y conclusiones, sino de trazar nuevas rutas

y caminar otros senderos para lograr un análisis más profundo del objeto de la educabilidad.

1.1.1. *Planteamiento del problema (la naturaleza imaginaria de la Educabilidad: situación problemática)*

En el marco social, cultural, político, económico en el que se desenvuelve la educación, es imprescindible reconocer los diferentes imaginarios que movilizan las formas de ser, decir, hacer y representar de las personas y de las sociedades, tanto para construir nuevos horizontes de posibilidad como para re-significar los ya existentes. Lo anterior, en línea sugerida por Castoriadis (1983) frente a las movilizaciones particulares o psicosomáticas, o las fuerzas sociales instituyentes de los acuerdos sociales asumidos como legitimaciones y hegemonías que se manifiestan en los sujetos y en las instituciones.

La formación de maestros se desliza por lo acordado y validado socialmente y por lo que está en procura de ser; recorre imaginarios instituidos por las instituciones sociales y alberga también proyectos y movilizaciones particulares y colectivas por otras posibilidades; así, los procesos de educación y de formación de formadores, están permeados por un conocimiento propio del saber pedagógico, curricular, didáctico y de desarrollo humano, entre otros, pero al mismo tiempo por la carga simbólica, cultural y cotidiana que trae consigo el maestro que se forma.

En consideración a lo anterior, son muchos los discursos que navegan por el escenario educativo y pedagógico frente a la educabilidad del sujeto; son diversas las miradas y significativos los aportes frente a la formación de los maestros. Pese a estos avances y trazos teóricos y pedagógicos, se hizo necesario acceder a las significaciones imaginarias de los maestros en formación, para comprender la dinámica que configura sus posturas, quehaceres y consideraciones frente a la educabilidad del sujeto a partir de preguntas cruciales como *¿a quién se educa, qué se educa, para qué, por qué, quién y cuándo se educa?*

Estas preguntas fueron indagadas y comprendidas desde la realidad misma de los actores, desde sus mundos de vida, desde las construcciones sociales que elaboran a partir de lo hecho y de lo dicho, pero también, desde lo visualizado y proyectado como apertura y alternativa de ser y de hacer. La perspectiva metodológica fue sustentada desde la complementariedad

planteada por Murcia y Jaramillo (2008), donde se busca acceder a la compleja naturaleza del sujeto y sus realidades.

En el contexto actual de la educación, surgen preguntas por el papel de la formación y las posibilidades de desarrollo humano que se tejen al interior de los espacios escolares. Desde este horizonte de posibilidades, la pedagogía expone dos atributos fundamentales que tienen que ver con estos procesos de formación; por un lado, desde la naturaleza de lo humano, su condición de ser educados, su disposición, es decir, la educabilidad como pregunta orientada hacia el desarrollo de la humanidad, hacia el reconocimiento de las múltiples dimensiones que integran el todo del ser humano, su totalidad; por otro lado, desde la naturaleza de la ciencia, su posibilidad de ser enseñada, de ser apropiada y encarnada por los sujetos para adquirir conocimiento, para ganar en saberes específicos y disciplinares. En consideración a lo anterior, se argumentará desde el primer atributo de la pedagogía, la condición de *educabilidad del sujeto*.

La educabilidad del sujeto ha transitado por distintas interpretaciones según el punto de anclaje o de referencia desde el cual ha sido vista, es el caso de las posturas psicológicas y sus divisiones que han abordado la naturaleza del sujeto desde el aprendizaje y sus corrientes: Baquero, Cimolai y Pérez (2005) desde la capacidad de aprender; Skinner y Paulov desde la lógica conductista; Piaget y Brunner desde la perspectiva cognitivista; Rogers, Max Neeff desde el humanismo; y Vygotsky desde la perspectiva sociocultural (citados en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

Desde las posturas pedagógicas también se ha considerado el sujeto educable, caso de Zambrano (2001), quien realiza su análisis tomando como eje la mirada de quien se educa; Infante (2009) que asume la educabilidad desde sus dimensiones en la formación integral; Largo y Muñoz (2010) y López, Molineros y Valencia (2011) lo hacen desde la complejidad y el trasegar del sujeto educable en la ruralidad y la etnoeducación respectivamente; Pino (2005) trabaja tomando en consideración las relaciones con las posturas del desarrollo humano articuladas a las estructuras curriculares de las instituciones educativas; y Feroso (1981) quien desarrolla características y disposiciones del sujeto que se educa.

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

Lo anterior, permite situar la condición de educabilidad desde algunos enunciados o perspectivas teóricas que lo limitan o condicionan, que posibiliten su apertura o que cierren sus posibilidades.

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

La educabilidad del sujeto es, entonces, un proceso que partiendo de la condición inacabada del ser, se construye socialmente; definida desde las significaciones imaginarias que las personas y las sociedades tienen sobre la condición misma del sujeto. Es producto de los acuerdos sociales que los maestros y las instituciones hacen para asumir de una forma y no de otra al sujeto educable.

Reconocer esta condición y posibilidad en las prácticas sociales de la educabilidad es una necesidad, puesto que ello daría las opciones de reflexión y posible reorientación de los procesos hacia racionalidades que sean sensibles a la multidimensionalidad del sujeto educable. Dado que el proceso de educabilidad se sitúa en las significaciones imaginarias sociales, es en su base donde se pueden encontrar las posibles relaciones y dinámicas que acentúan estas prácticas; en consideración a lo cual un estudio para comprender dichas dinámicas debe partir del

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

reconocimiento de las motivaciones fuerzas y creencias que las hacen posible.

La educabilidad se mueve entre dos dimensiones, la primera, se da por delegación cultural, por introducción a los educandos en un orden dado; la segunda, por actuación desde los mismos sujetos, por su elaboración y reelaboración, incluso, por fuera de las oportunidades que la sociedad y la institución educativa les brinda. La educabilidad lleva implícito el reconocimiento del otro (Gallego Badillo y Pérez Medina, 2000); este planteamiento es coherente con la lógica de los imaginarios sociales, donde esa "delegación cultural" se da mediante la validación social y las prácticas en la vida cotidiana de imaginarios ya *instituidos*, ya aceptados como comunes por los maestros en formación; pero la elaboración que parte del propio sujeto tiene que ver con esos imaginarios *radical/instituyentes* que son creación y posibilidad para construir nuevos mundos y nuevas realidades particulares y socialmente compartidos.

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

Para el propósito del presente análisis, fue necesario reconocer los imaginarios que los maestros construyen en sus mundos comunes y no comunes, visualizando los esquemas generales de representación y los motivos que llevan a que estos esquemas se presenten y sigan en las prácticas de la vida cotidiana. Dicho reconocimiento se realizó con maestros en formación de pregrado y posgrado matriculados como estudiantes regulares bajo las modalidades presencial y a distancia.

1.2. Razones de su abordaje

En el campo educativo emergen las preguntas por las finalidades de la formación y las posibilidades del desarrollo humano; ambos factores configuran el horizonte de la pedagogía, en tanto incorpora dos elementos, por un lado, la educabilidad como característica inherente a la naturaleza del ser humano y su condición de ser educable hacia su desarrollo y potencialización; por el otro, el caso de la enseñabilidad como característica propia que tienen las disciplinas de ser enseñadas. Los intereses investigativos emergentes en esta propuesta se describen desde la mirada de la educabilidad del sujeto en dos direcciones: la primera como proceso, permite al ser humano comprenderse como ser de múltiples dimensiones en relación con el otro y con lo otro, y la segunda como condición, en la cual este ser tiene que hacerse permanentemente.

Es necesario visibilizar las construcciones y significaciones imaginarias sociales que los maestros en formación tienen y construyen sobre la educabilidad del sujeto, así como acceder a las posibilidades que emergen de su vida misma en cuanto a la comprensión del otro como sujeto o del otro como objeto; es decir, articular los imaginarios dominantes "institucionalizados" con los que hasta ahora empiezan a ser o están siendo "emergentes" pero que aún no tienen fuerza social; por esta razón, se hace evidente la necesidad de movilizarse y deslizarse entre uno y otro, tejer-se entre lo uno y lo otro. Es por ello que frente a la educabilidad, esos mismos desarrollos teóricos investigativos necesitan ser plasmados y representados desde las realidades mismas de los sujetos; desde su sentir, decir, hacer, representar, en síntesis, desde sus realidades sociales complejas por demás.

Al respecto, en los estudios preliminares abordados, son escasos los desarrollos o iniciativas que buscan explorar o acceder a la educabilidad a partir de las significaciones imaginarias de los maestros en formación. En ese sentido, la propuesta fue novedosa, ya que en ella se articularon posturas teóricas desde el construccionismo social con perspectivas pedagógicas y educativas, para lo cual se empleó un enfoque y diseño que acude a la realidad misma desde su complementariedad, dado que en los estudios indagados, se manifiesta la necesidad de construir escenarios posibles, desde las diferentes realidades que trazan la vida de los maestros en formación.

Algunas preguntas que guiaron el estudio:

- ¿Cuál es el esquema de inteligibilidad en el que se basan los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto?
- ¿Cuáles son las representaciones simbólicas de educabilidad que configuran los maestros en formación?
- ¿Cuáles son los etos de fondo respecto de las representaciones simbólicas?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Comprender la dinámica de los imaginarios sociales que los maestros en formación configuran sobre la educabilidad del sujeto.

1.3.2. Objetivos específicos

- Definir el esquema de inteligibilidad que configuran los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto.
- Analizar las convicciones y creencias fuerzas sobre las categorías centrales del esquema de inteligibilidad definido anteriormente.
- Establecer las relaciones entre las representaciones dadas entre el esquema de inteligibilidad y los motivos porque y los motivos para.

CAPÍTULO 2 SUSTANTIVIDADES DE LA EDUCABILIDAD

2.1. Contextualizando las emergencias sustantivas sobre educabilidad

Las presentes categorías de análisis teórico, se originan a partir de las entrevistas realizadas a los actores sociales, quienes en sus voces y discursos hacían referencia a ellas, las cuales una vez procesadas, se saturaron en el marco de la categorización simple, axial y selectiva (Murcia Peña y Jaramillo, 2008, p. 138); y se rastrearon desde los discursos ya elaborados (hegemónicos, dominantes, existentes en la literatura académica, instituidos en términos imaginarios). A continuación se mostrarán algunas de las categorías emergentes, entre las que se encuentran el recreo, las formas de control, formas de enseñanza, herramientas didácticas, formas de aprendizaje.

2.1.2. *El recreo*

El recreo se muestra desde la institución de imaginarios como un escenario donde se validan las relaciones de poder mediante la legitimación de las diferencias de género (Cantó, 2004); también el recreo es visto y analizado desde los juegos y las agresiones en el descanso, donde según los actores sociales de esta investigación (niños y niñas, directivos y docentes), coinciden en que

Necesitan un espacio dentro de las actividades escolares en el cual se puedan relajar, descansar de las labores del salón de clase y que los alumnos puedan desahogar toda la energía que traen para luego regresar a las clases con más interés (Reyes, 2005, p. 66)

Ese espacio de desahogue y el descanso, es una posibilidad para que los niños y niñas, maestros y maestras y directivos de la institución, puedan recuperar energías y volver con mayor disposición al aula; no solo como recargue físico u orgánico de sus cuerpos, sino como posibilidad anímica, incluso espiritual de reabastecer sus humanidades con la piel del otro, con la voz del otro, con la mirada de los demás en ese escenario de encuentro de lo múltiple, lo poliforme y lo entrevisto (el patio de recreo). Ello permite valorar que la educabilidad es también

un proceso de construcción social que requiere y reclama la presencia y participación del otro en los escenarios escolares, territorializados y comúnmente aceptados hacia el habitar nuevos lugares de educación y formación.

En esta dirección, Artavia Granados (2011 y 2012) indagó por los juegos, la interacción social y las manifestaciones de violencia en el recreo escolar, encontrando que "Los mecanismos empleados por la escuela para contrarrestar la violencia que se suscita durante los recreos, se basan en el uso de procedimientos sancionadores y la aplicación de medidas preventivas" (2012, p. 26), estos mecanismos y procedimientos son tan solo "paños de agua tibia" que solo suscitan en los actores partícipes de estos comportamientos, un impedimento que alienta su accionar, pero que no genera en ellos un reconocimiento por el otro y un convivir con el semejante como acción educativa y pedagógica.

De otro lado, Rodríguez Navarro y García Monge (2009), reconocen el acervo cultural y la carga simbólica con que llegan a la escuela los estudiantes y que revelan a la hora del recreo; en sus palabras

Consideramos que el conocimiento y análisis profundo de los códigos que regulan las interacciones entre iguales, además de poner de manifiesto la cultura del sujeto hacia el que va dirigida la educación, refleja la necesidad de que las tareas del profesorado no se circunscriban a la enseñanza de determinadas materias, dejando de lado este panorama relacional cargado de gran potencial educativo (p. 70).

De ahí la necesidad para el maestro en aproximarse comprensivamente a otros escenarios de la realidad social de los sujetos, donde se evidencia, a veces no explícitamente, un potencial educativo con posibilidades para continuar la formación y llevarla al aula, haciendo de esta un recreo, valorando la mutación en la escuela tanto del patio como del cuerpo (Jaramillo Ocampo y Murcia Peña, 2013).

Fernández Truan, Raposo Ramírez, Cenizo Benjumea & Ramírez Hurtado (2009) consideran que "El patio de recreo debe ser un espacio en el que el alumnado pueda explorar, experimentar y practicar de manera libre con el fin de adquirir los conocimientos necesarios para construir su personalidad" (p.159), esa personalidad que no le pertenece exclusivamente al aula como

único lugar de formación del sujeto, sino que traspasa a otras esferas de la vida social, donde el ser "educable" se "da" con los otros en un proceso de encuentro y relación (Skliar y Larrosa, 2009).

Es relevante esta perspectiva, ya que la educabilidad es por supuesto una condición humana, que requiere de unas "condiciones de posibilidad" para lograr tener éxito en la vida cotidiana; es decir, se necesita del diálogo, de la conversación (Shotter 2001) entre la condición humana natural que es social y cultural por naturaleza (Mélích, 2010) y la experiencia del encuentro con los demás; por eso, la enseñanza y el aprendizaje trasladan sus matices y particularidades a diversos lugares de la vida social, lugares llenos de sentido y configuraciones de estos, re-significaciones de la vida humana.

Escalante, Backx, Saavedra, García-Hermoso & Domínguez (2011) realizaron un estudio en el que se intentaba hallar la relación entre la actividad física diaria y la actividad física en el patio escolar, teniendo en cuenta variables como el sexo y la edad en estudiantes de primaria, concluyeron que:

En relación a la actividad física diaria, los niños son más activos que las niñas en todas las edades estudiadas (seis a once años). Por su parte, en la actividad física en el patio escolar solo existen diferencias, a favor de los niños entre los nueve y once años (p. 481).

Por otra parte, Giraldo Rivas y Vélez Gutiérrez (2010), investigaron el aula de clase y el patio de recreo bajo la pretensión de mostrar las interacciones comunicativas, reconociendo que

Fue evidente el poco valor que les asignan docentes y estudiantes a sus interacciones comunicativas y a la distinción entre lo verbal y lo no verbal; allí coexisten dos modos predominantes: un modo vertical en el aula de clase y un modo horizontal en el patio de recreo (p.54).

En síntesis, el recreo se viene convirtiendo en un escenario posible para indagar las realidades educativas, sociales y culturales en sus etos de fondo, tanto en los discursos, prácticas y sentimientos de los maestros en formación como en las voces ya plasmadas en los informes y perspectivas teóricas validadas teórica y académicamente. Esto muestra con una

fuerza social ascendente, la novedad de otros escenarios educativos, considerados como currículos ocultos, invisibles o invisibilizados tradicionalmente, lo cual dinamiza estas fuerzas como proyección y aperturas hacia nuevas realidades de la educabilidad, nuevos lugares construidos socialmente, nuevos nichos y moradas en las que habitan los sujetos en compañía de los otros.

2.1.3. *Las formas de control*

Las formas de control aparecen como una categoría importante y con alta fuerza social, sobre todo en las prácticas de los maestros en formación; también se presentan como crítica a las estructuras ya fijas y fijadas hegemónicamente en las instituciones educativas, ya sean estas en los procesos de formación universitaria o en los procesos de aplicación en la escuela desde la básica y la media.

Un trabajo cercano al realizado por este equipo de investigación, es el desarrollado por Salinas Salazar, Isaza Mesa y Parra Mosquera (2006, p. 211), quienes trabajaron sobre las representaciones sociales de la evaluación en docentes, donde se destaca "por la recurrencia y su relevancia, en comparación con otras formas discursivas, la dualidad "mejor-peor", "ganar-perder", "lo que sí se hace-lo que no se hace", "bueno-malo", "aprobó-reprobó", "responde-no responde", "fácil-difícil"; este tipo de representaciones pone en escena la institución de imaginarios sociales altamente arraigados en las prácticas pedagógicas de los maestros, lo cual tiene vigencia y funcionalidad en la escuela con fuerza y aplicación desde una perspectiva impositiva y hegemónica.

Otro trabajo investigativo en las formas de control es el desarrollado por Popkewitz (2003), quien busca entender la escuela actual y sus prácticas como tecnologías del yo. Analiza cuatro prácticas contemporáneas: el diseño de una ciudad industrial; un libro de enseñanza en línea; un informe del consejo nacional de investigación estadounidense; y una revista profesional. Quiceno, (2009) por su parte, considera en su revisión histórica que

Han aparecido, recientemente, otros discursos, desde la historia de la pedagogía, la filosofía de la educación y la epistemología, que han problematizado mucho más lo que ya se veía como

poco evidente: la escuela como forma de poder, el espacio como control, y el edificio como una representación ética y moral de la vida y del hombre (p.15).

La escuela se ha posicionado de esta manera, como un espacio de poder y de control, un lugar en el que se ha elevado el discurso y la práctica desde lo impositivo y normativo, coaccionando las dinámicas en la vida de los sujetos; un ejemplo de ello lo encontró Ferrer (1999) en su trabajo al considerar que la descorporeización, la mutación, la erotización digital y la desmaterialización de actividades corporales generan mecanismos de control en la vida cotidiana.

Las formas de control fueron estudiadas también por Buitrago Peña, Cabrera Cifuentes y Guevara Jiménez (2009) hallando que en las familias de tipo nuclear (monoparental femenina o masculina), la construcción de las representaciones sociales está dada por las formas de crianza (creencias, pautas, prácticas y estilos), las cuales influyen en la definición de los correctivos que los padres utilizan con sus hijos.

Las representaciones y más allá, los imaginarios sociales, muestran con fuerza cómo desde el hogar y dadas las pautas de crianza y de acuerdo social, se van configurando unas maneras de proceder y de actuar en la vida colectiva, maneras que se institucionalizan y poco a poco, ocupan un lugar relevante en la dinámica social y legitima la relación entre los actores.

Otros estudios son los desarrollados por Castro-Carrasco, Flores, Lagos, Porra y Narea (2012), quienes abordan la eficacia que tienen los mismos docentes para la resolución de conflictos en la escuela; Román Cao y Herrera Rodríguez (2010) reconocen por el contrario, las formas de control desde los aprendizajes de manera independiente en los estudiantes; Rojas Betancur y Patiño Garzón (2009) buscaron reconocer el trabajo del docente desde los estudiantes universitarios; Gaete-Quesada (2011) muestra una experiencia en estudiantes universitarios y una serie de aspectos metodológicos para replicar como experiencias exitosas; Bocanegra (2008) muestra desde una perspectiva imaginaria, el poder configurado en la escuela colombiana desde los discursos y los dispositivos legitimados en esta; y Sánchez Amaya (2009) trata la evaluación en sus manifestaciones discursivas de poder.

En síntesis, las formas de control alcanzan su presencia en las prácticas y los discursos de los maestros en formación, así como en otros contextos de aplicación y de desarrollo investigativo en el campo educativo y pedagógico, se presentan como dispositivos de poder y validación de este en los escenarios educativos, sociales por naturaleza.

2.1.4. Formas de enseñanza y Herramientas didácticas

Otra categoría que se presenta en los discursos de los maestros en formación es la que tiene que ver con los procesos de enseñanza, sobre esta, algunos estudios como los de Fernández, Izuzquiza, Ballester y Barrón (2006) reconocen que la enseñanza es un proceso cuya dinámica debe ser gestionada hacia la construcción de saberes en la escuela; Pasmanik y Cerón (2005) realizaron un estudio de caso, concretamente desde la asignatura de química como una práctica de enseñanza - aprendizaje en la escuela; Maduro, Bolívar, Iturriza, Barrios, García y Rodríguez (2007) realizan el trabajo con adultos desde las matemáticas.

En los relatos y expresiones de los maestros, la enseñanza y sus formas tienen relevancia a la hora de asumir la educabilidad del sujeto; es decir, el ser "educable". En los procesos de educación está demarcado también por las maneras y los modos en que se enseña y ello influye e interviene en las dinámicas en que se asume el otro en la educación.

En la categoría herramientas didácticas, altamente asociada con las formas de enseñanza, se abordó las mediaciones utilizadas por los maestros en formación desde los procesos de enseñanza. A partir de esta lógica, Castro (2004) investigó sobre el abuso de los medios audiovisuales e informáticos como una de las tantas herramientas didácticas; Petit Pérez y Solbes Matarredona (2012), se preguntaron por las relaciones existentes entre ciencia ficción y enseñanza de las ciencias; Costa y Dorrió (2010) pretendieron que los estudiantes adquirieran conceptos científicos y tecnológicos y objetos cotidianos para alcanzar aprendizajes significativos; Moreno Torres, Carvajal Córdoba y Arango Escobar (2012) estuvieron interesados en trabajar con estudiantes, la lectura mediante el apoyo de metodologías del discurso para lograr tales propósitos; Montoya Maya y Monsalve Gómez (2008) se preocuparon por fomentar el pensamiento crítico en el aula; Rodríguez Díaz y Castro (2005) plantearon el uso de herramientas computacionales como instrumentos para

la formación matemática de los estudiantes; y Muñoz González, Ontoria Peña y Molina Rubio (2005) indagaron desde los mapas mentales.

Las herramientas didácticas así como las formas de enseñanza, ocupan un lugar importante en las expresiones de los maestros en formación, al igual que en los procesos de investigación y de indagación en el plano educativo y pedagógico, lo cual corresponde por un lado, con la racionalidad instituida y articulada entre los procesos de educabilidad y enseñabilidad y por el otro, con la reflexión y la proyección de nuevas formas y herramientas que contribuyan a dinamizar y visualizar de otras maneras los procesos ya naturalizados.

2.1.5. Formas de aprendizaje

En cuanto a las formas de aprendizaje, en los discursos expresados por los docentes en formación se coincide con los hallazgos logrados en algunos trabajos; por ejemplo, Ibáñez (2011) quien abordó las formas de aprendizaje desde las percepciones que tenían los actores sociales (estudiantes en todos los niveles educacionales); Roldan López (2006) ha empleado las denominadas AVAS (ambientes virtuales de aprendizaje) para lograr dinamizar estrategias que faciliten la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes; Montero, Rincón y García (2008) incorporaron ambientes digitales para la vida ciudadana.

En síntesis, las formas de aprendizaje han sido abordadas desde diferentes perspectivas, preponderantemente desde la lógica de los ambientes virtuales.

CAPÍTULO 3 SENDEROS RECORRIDOS

3.1. Senderos recorridos

3.1.1. Enfoque

La educabilidad como proceso está unida a la naturaleza inacabada del ser humano y por tanto, implica en sí misma 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, y cuándo se educa.* En el sentido de lo planteado, el enfoque que guió el estudio es el de la complementariedad, propuesto por Murcia Peña 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 para el estudio de los imaginarios sociales en educación (Murcia Peña, 2010).

El trazo que recorrió la presente investigación tomó como posibilidad "la naturaleza abierta, incompleta y negociada de la vida social" (Shotter, 2001, p. 25), al igual que un camino abierto, un camino con opciones para caminar, no solo para conocer, sino para comprender y transformar. En ese camino, las realidades, los actores que las dinamizaban y los actores que las interpretaban no estaban definidos, estaban en movimiento constante, en una polifonía (Murcia Peña, 2011, p. 81), propia de las construcciones sociales, de sus imaginarios particulares y colectivos; imaginarios que fueron marcando la ruta, fueron siendo antorchas que alumbraban el sendero e iluminaban su tránsito, al tiempo, invitaban e indicaban la manera de recorrerlos, de andarlos reconociendo la lógica magmática de "fusiones entre lo dado y lo deseado, lo soñado y lo definido socialmente" (Murcia, 2012a, p. 82).

Ante ese sendero de magmas y disputas propias de las realidades sociales cambiantes, multifuncionales y tejidas de relaciones multiformes, fue necesario acercarse a ellas con la intención de visibilizarlas y para ello, se podría realizar una comprensión de la movilidad de sus imaginarios y esquemas de acuerdo social, en línea con lo señalado por Shotter (2001) sobre la necesidad de conocer “no solo desde adentro de una situación social [...] sino por así decirlo, desde las entrañas” (p.31).

3.1.2. *Diseño de investigación*

En el diseño se asumieron tres momentos de investigación:

- a. Búsqueda de categorías foco u observables (generación de un esquema de inteligibilidad inicial).
- b. Trabajo de campo en profundidad.
- c. Comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales relacionados con la educabilidad.

3.1.2.1 Primer momento: búsqueda de categorías foco u observables. Este fue un momento de aproximación a las realidades desde su sustantividad. Un momento que generó categorías que dieron 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.

Procedimiento: 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 *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 Peña y Jaramillo (2008, p. 138-143), para lo cual se tomó en consideración la teoría de análisis del discurso, siguiendo a Van Dijk (1976) e Iñáñez Rueda (2006) en 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 Peña, 2011).

Mientras que el peso de la práctica social dado en los discursos desde la función referencial constituye el nivel de institucionalización del imaginario, la visibilidad que tengan las representaciones se aprecia desde la función expresiva y la función pragmática del discurso. La primera ubicando los sentimientos y sueños de los actores sociales y la segunda ubicando las transformaciones logradas en los procesos.

En concordancia con lo expuesto, se elaboró un protocolo para llevar a cabo una serie de preguntas que permitieran abordar en una entrevista en profundidad, el esquema desde el cual los maestros en formación organizaban sus maneras de ser/hacer y decir/representar (Castoriadis, 1998) sobre la educabilidad del sujeto; este protocolo se construyó tomando como referencia el análisis crítico del discurso y sus dimensiones (Van Dijk, 1976; Wodak y Meyer, 2003) definidas en lo referencial, lo expresivo y lo pragmático.

3.1.2.2. 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, a partir del cual se desarrolló la búsqueda de información en profundidad.

3.1.2.3. Tercer momento: definición de coordenadas sociales. Para abordar el procesamiento de estas formas de ser/hacer y decir/representar, se asumió un análisis categorial desde la categorización simple, axial y selectiva expuesta por Murcia Peña y Jaramillo (2008, p. 138-143), apoyado en la herramienta tecnológica ATLAS.ti, con lo cual se halló y se definió un esquema de inteligibilidad social o de representación. Este esquema tomó los elementos arrojados por la red del software académico ATLAS.ti y los llevó a una matriz en Excel para encontrar desde sus pesos y recurrencias sociales, las categorías que más sobresalían y las que menos tenían fuerza social según el método de relevancias y opacidades propuesto por Pintos y desarrollado en sus investigaciones sociales y educativas por Murcia. Una vez definidos estos elementos, se construyó un mapa de coordenadas sociales (Murcia Peña, 2010, 2012b), que permitió dar cuenta de la movilidad y dinámica de los imaginarios sociales que los maestros en formación de los diferentes programas tienen sobre la educabilidad como categoría de la pedagogía.

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 sustantivizar; 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 Peña, 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.

El mapa de coordenadas sociales visibiliza y plasma el "por qué las personas son y actúan de una u otra forma, dicen o

representan de formas determinadas” (Murcia, 2012a, p.83), mediante el establecimiento de coordenadas que varían y son proyectadas u obstaculizadas por los pesos que tienen los discursos de los actores sociales.

La interpretación se configuró desde el análisis holístico del discurso y atendiendo, como ya se mencionó, que las coherencias generadas entre la recolección y el procesamiento articuladas a este momento; también se indagó a partir de los relatos y las categorías emergentes en las voces de estos maestros en formación, por antecedentes investigativos sobre las mismas categorías, los cuales se materializaron en una matriz de acopio de la información donde se recopilaban la teoría formal necesaria para realizar las triangulaciones en el proceso de interpretación. Es importante señalar que la base para realizar este análisis fue la teoría de los imaginarios sociales como categoría conceptual y metodológica orientadora, pues es desde ella que, tanto las personas como las sociedades, han construido, están construyendo o construirán sus realidades, prácticas, acuerdos, valores, culturas y demás.

CAPÍTULO 4 DINÁMICA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Configurando y re-configurando las realidades imaginarias en torno a la educabilidad

4.1. Imaginarios sociales de educabilidad en programas de formación de maestros en la ciudad Manizales

Los resultados que se presentan a continuación, muestran la dinámica de los imaginarios sociales que los estudiantes (maestros en formación) de la Universidad de Caldas y la Universidad Católica de Manizales, configuran durante su proceso de formación y en su práctica pedagógica.

Siguiendo el diseño utilizado en el proceso correspondiente a la dinámica de los imaginarios sociales, se muestra el esquema de inteligibilidad como ese entramado de representaciones sociales en el marco del cual se mueven los acuerdos respecto a la Educabilidad. Inicialmente, se presenta el contexto de interacciones del estudio desde los escenarios de análisis de la educabilidad tomados como posibilidad.

Posteriormente, se muestra el esquema de inteligibilidad logrado desde el trabajo en estos escenarios de análisis como dinámica de los imaginarios sociales, considerada desde la movilidad de sus coordenadas (representadas en un mapa); en el cual se deja entrever la efervescencia que cada una de ellas tiene en los imaginarios del grupo de maestros en formación tomados como actores sociales en el estudio. El desplazamiento de estas se estructuró en consideración al peso que cada categoría iba tomando y que se representa en el cuadro de relevancias y opacidades.

4.1.1. Contextos de análisis

El contexto de interacción está definido desde *los procesos de formación y los de práctica pedagógica*; este se configura en el marco de los acuerdos sociales sobre las dimensiones del imaginario social; la primer dimensión desde la cual se desarrolló el proceso fue las formas de ser/hacer de los actores sociales. Esta dimensión se definió desde la referencia que los actores hacen a sus acciones e interacciones como prácticas comunes y naturalizadas en su vida académica.



Figura 1. Contextos e interacciones de análisis escenarios de educabilidad

La segunda dimensión de expresión del imaginario social tomada en cuenta, estuvo constituida por las formas de decir/representar. Esta dimensión se condensó desde dos funciones del discurso: la función expresiva y la función pragmática. Desde la función expresiva, se buscaron los sentimientos reflexivos y las proyecciones sobre las realizaciones, acciones o formas de ser/hacer. Desde la función pragmática del discurso, se analizaron las transformaciones de las prácticas y discursos hegemónicos.

En la base de estas construcciones están los imaginarios sociales. Los acuerdos aquí plasmados, sancionados por lo social, muestran lo común, lo normalizado, lo instituido (tanto por las prácticas sociales como por los avales institucionales); pero también dejan entrever algunas desviaciones que en el esquema de inteligibilidad son permitidas, aunque se salgan de las normalidades y naturalizaciones; ellas son los imaginarios radical/instituyentes.

Las particularidades logradas en este contexto se presentan en el esquema de inteligibilidad a continuación.

4.1.1.1. Dinámica de los imaginarios sociales en contextos de realidad pedagógica. El esquema de inteligibilidad es una configuración realizada desde los acuerdos sociales de las instituciones, en el marco del cual se movilizan sus formas de ser/hacer, decir/representar. Es en el entorno de su contexto donde las comunidades hacen comprensible sus acciones e interacciones, pero también desde donde ellas las comprenden.

Además, en el marco de su configuración, es válida o no, para el grupo social, una acción o interacción; por lo tanto, el esquema es, además, un escenario de plausibilidad social.

La figura 1 del esquema es tomada de la lógica de Pintos (Coca, Valero, Jesús, Randazzo y Pintos, 2011), para quien el esquema muestra la convicción de las comunidades y por tanto, sus imaginarios. Esta figura se ha reconfigurado desde la perspectiva de imaginarios sociales desarrollada por Castoriadis (1983, 1997, 1998, 2007), quien asume que lo que está a la base de los acuerdos funcionales, son las significaciones imaginarias sociales.

Como se expresó anteriormente, los resultados finales de este proceso de investigación se presentan en términos de la dinámica que han tomado los imaginarios sociales de los maestros durante su proceso de formación y en su práctica pedagógica; lo anterior, dado que los imaginarios sociales son constructos intangibles, razón por la cual, es imposible objetivarlos mediante una gráfica, una categoría o un esquema; justamente estos son formas de representación a que acuden los imaginarios para mostrarse. El imaginario social corresponde al etos de fondo, y para su acceso, hemos utilizado una técnica de interpretación -mapa de coordenadas sociales- (Murcia, 2012), la cual se apoya en una tabla; dicha tabla registra y contiene el peso social de las categorías foco emergentes del proyecto, tomando en consideración la herramienta Excel, el método de relevancias-opacidades (Pintos, 2004; Murcia Peña, 2006, 2012a) y el mapa de coordenadas sociales (Murcia, 2012).

El método de relevancia y opacidades permitió generar una matriz que muestra el peso social relativo de cada una de las categorías en términos de lo que en ellas se releva u opaca; entre tanto, el mapa de coordenadas sociales permite evidenciar las fuerzas de realización social de cada una de las categorías según las configuraciones instituidas y radical/instituyente; es posible desde este, aproximar los desplazamientos de las categorías que configuran el imaginario social. A continuación se presenta la dinámica de los imaginarios sociales de cada uno de los programas considerados como unidad de trabajo.

4.2. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Lenguas Modernas

4.2.1. Esquema de Inteligibilidad

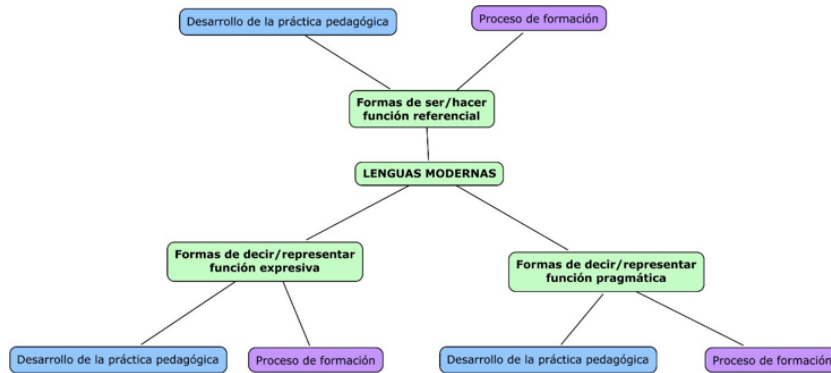


Figura 2. Esquema de inteligibilidad. Licenciatura en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas

A continuación se describe el esquema desde las agrupaciones del ser/hacer desde la dimensión referencial y el decir/representar desde las dimensiones expresiva y pragmática.

4.2.1.1. Formas de ser/hacer (dimensión referencial). En esta dimensión se muestra la realidad representada a través del discurso dado en las entrevistas en profundidad por los actores sociales; es la realidad normalizada en las prácticas de los maestros en formación, lo que se ha hecho común en los acuerdos histórico-sociales, aquello que parte de la experiencia sensible de estos actores y que en últimas, define su realidad fenomenológica vista desde su propia voz. Desde una fenomenología social se plantea:

Aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. <El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento, un mundo intersubjetivo>, allí se halla clave de la realidad social (Schutz, 2008, p. 19)

Esa realidad social se configura desde un punto de partida experiencial, desde el encuentro día a día y cara a cara que tienen los maestros en formación con sus realidades sociales,

sean estas desde la práctica pedagógica en las instituciones educativas o desde los procesos de formación vividos en la universidad.

Las formas de ser/hacer se representan en el esquema de acuerdos sociales, tanto en su proceso de formación como en el desarrollo de su práctica pedagógica.

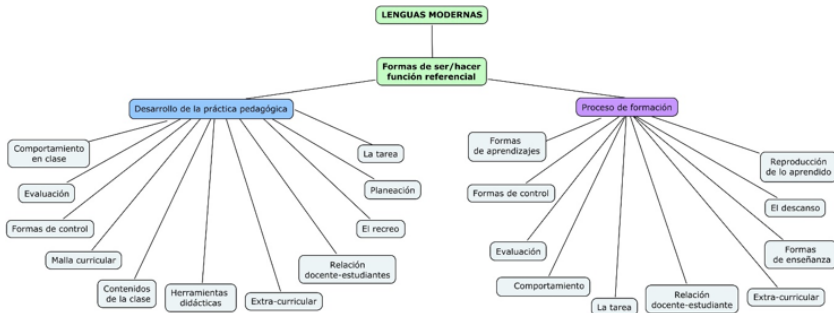


Figura 3. Esquema de formas de ser/hacer. Función referencial. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación

Desde el proceso de formación, en esta dimensión se agrupan las siguientes categorías: relaciones (estudiantes y docentes), formas de aprendizaje, la tarea, el descanso, el comportamiento, formas de enseñanza, formas de control, la evaluación.

Desde el desarrollo de la práctica pedagógica, se presentan las siguientes categorías: la planeación, la evaluación, herramientas didácticas, formas de control, el recreo, comportamiento en clase, contenidos de la clase, la tarea y momentos de la clase.

4.2.1.2. Formas de decir/representar (dimensión expresiva). En esta dimensión se muestra la realidad sentida del actor social; aquella que se manifiesta a través de las diferentes expresiones de afecto, entendidas como rechazo, aceptación, negación o afirmación de las experiencias vividas. Los actores sociales hablan y con ello, aparecen sus voces y se escuchan sus sentimientos; en esta dirección hace un llamado Shotter (2001, p.31) por el rescate de "la voz del otro sin negarle la posibilidad de hablar"; estas palabras y voces, emergen de los imaginarios radicales particulares, psicossomáticos de los sujetos y también de los imaginarios que comienzan su desplazamiento y fuerza social por la búsqueda de su institucionalización; imaginarios

que se expresan en las palabras, pero que contienen todo el cúmulo de creencias y sentimientos que las personas tienen frente a sus procesos, tanto en el escenario de práctica como de formación.

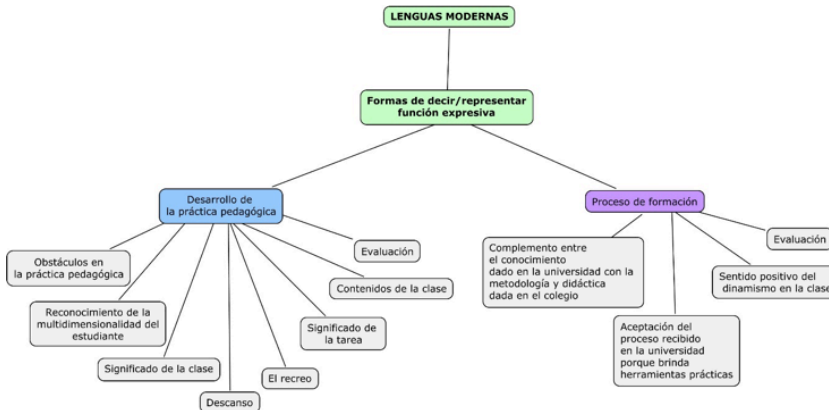


Figura 4. Esquema de inteligibilidad. Formas de decir/representar. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación

Desde el proceso de formación, en esta dimensión se agrupan las siguientes categorías: complemento entre el conocimiento dado en la universidad con la metodología y didáctica dada en el colegio; aceptación del proceso recibido en la universidad porque brinda herramientas prácticas; sentido positivo del dinamismo en la clase; y la evaluación.

Dentro del desarrollo de la práctica pedagógica se tienen: obstáculos en la práctica pedagógica, reconocimiento de la multidimensionalidad del estudiante, significado de la clase, el descanso, el recreo, significado de la tarea, contenidos de la clase y la evaluación.

4.2.1.3. Formas de decir/representar (dimensión pragmática). Esta dimensión relacionada con la anterior, visualiza las proyecciones y anhelos de cambios hechos o por hacer, donde los actores sociales lanzan y ponen en escena sus aspiraciones, sueños y deseos de transformación de sus realidades sociales. En esta línea, Freire (2007) afirma que al decir la palabra se está transformando la realidad, ya que el lanzarla hacia el otro implica necesariamente un encuentro, una relación; es en esta relación donde toman fuerza las creencias propias; esos

imaginarios radicales que avizoran posibilidades colectivas de transformación y oportunidades de cambio.

Las formas de decir/representar desde lo pragmático, se muestran en el esquema de acuerdos sociales tanto en su proceso de formación como en el desarrollo de su práctica pedagógica

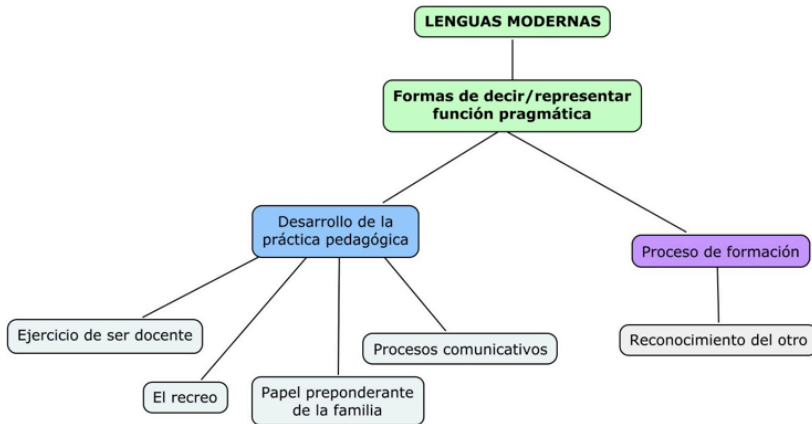


Figura 5. Formas de decir/representar. Función pragmática. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación

Esta dimensión genera dos agrupaciones: procesos de formación con el reconocimiento del otro como única categoría; y desarrollo de la práctica pedagógica con el ejercicio de ser docente, el recreo, papel preponderante de la familia y procesos comunicativos.

4.2.2. Mapa de coordenadas sociales

La configuración de este mapa se organizó teniendo en cuenta las categorías selectivas (categorías conceptuales). Tres dimensiones configuran el diagrama: las intenciones, las fuerzas de realización y el ser, lo cual se evidencia en un mapa de relevancias y opacidades que se presenta en cada una de estas dimensiones. Desde la lógica de los imaginarios sociales, en la medida que estas tres dimensiones guarden proporción, se puede referir a un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente (Murcia, 2011). Mientras que el peso de la práctica social de la categoría, constituye la institucionalización del imaginario; así, un imaginario instituido deberá tener un gran peso en la práctica social y un imaginario radical/instituyente tendrá muy poco peso en ella.

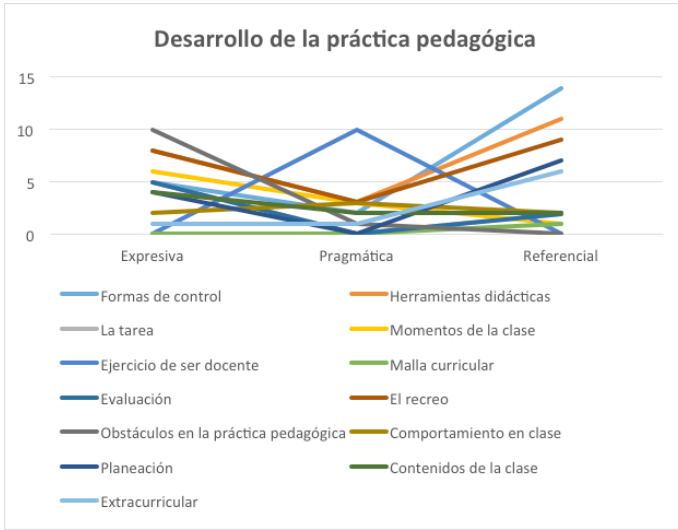


Figura 6. Coordinada social Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 7. Coordinada social Proceso de formación

El mapa general de coordenadas sociales del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas muestra en síntesis, algunas cuestiones problemáticas que son importantes resaltar: la primera es que la gran mayoría de coordenadas tienen un peso relativamente alto en las prácticas sociales (en el ser), lo cual significa que en la mayoría de las ocasiones, las acciones pedagógicas se desarrollan muy fuertemente en la práctica social, dando un alto nivel de institucionalización; sin embargo, las intenciones, aquellas manifestaciones de sentimiento sobre dichas prácticas, en las cuales se define el nivel de aceptación, rechazo o tolerancia a la categoría, tienen una fuerza menor cayendo en un bajo nivel de transformación de sus formas de ser/hacer, decir/representar (fuerzas de realización). Tan solo el comportamiento como categoría de referencia en los discursos

de los actores sociales del programa de Lenguas Modernas, muestra un nivel de transformación altamente positivo.

Otro de los aspectos relevantes en la figura de coordenadas está definido por las particularidades de la movilidad social de algunas de las coordenadas que, en su orden de relevancia social muestran: las formas de control, comportamiento en clase, herramientas didácticas, la evaluación, la planeación, la tarea, el recreo, los contenidos de la clase y los momentos. Se desarrollarán únicamente las coordenadas de mayor y menor relevancia social identificadas en el mapa.

4.2.2.1. Las formas de control. En un primer nivel de relevancia se encuentran las formas de control, consideradas por el estudio como los mecanismos mediante los cuales se ejerce una forma de poder coercitivo de los maestros sobre los estudiantes, el cual se manifiesta en sus múltiples formas simbólicas. Somohano (2012), quien recupera el pensamiento de Pierre Bourdieu, señala que:

Los rasgos fundamentales del poder simbólico se asocian a la posibilidad de universalizar las consideraciones particulares de los grupos. (...), es decir, se genera por los agentes con el suficiente reconocimiento como para imponérselo a los otros; y estructura visiones en una relación determinada con la realidad (p.18).

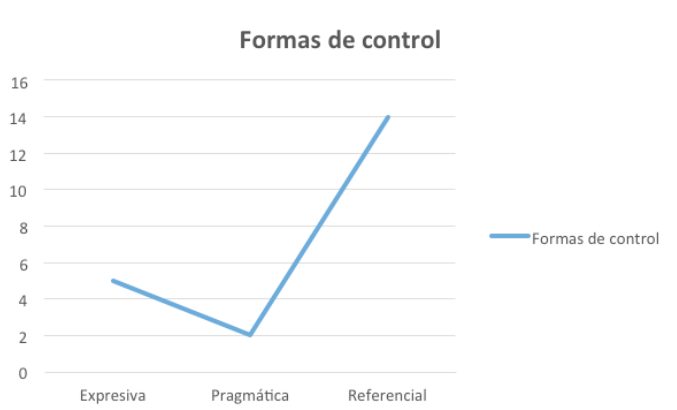


Figura 8. Coordenada social. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica

Ese poder simbólico como imaginario institucionalizado en las prácticas sociales de los maestros en formación, se ejerce aún en las prácticas pedagógicas que estos tienen en las escuelas, incluso en el proceso de formación universitaria, validando el control impositivo, hegemónico y legitimándolo en los acuerdos sociales en dichos escenarios.

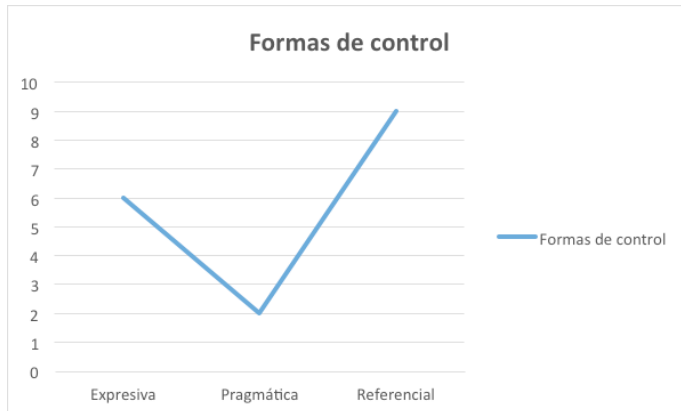


Figura 9. Coordenada social. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica

Esta coordenada social se muestra en los imaginarios sociales de los maestros en formación (tanto en la práctica pedagógica como en el proceso de formación), con fuerzas altamente ponderadas en las prácticas sociales, pero con un nivel muy bajo en las transformaciones y las reflexiones; lo cual conlleva a un ejercicio de las formas hegemónicas de control sin una reflexión adecuada de las consecuencias de este accionar. Desarrollar prácticas pedagógicas sin las adecuadas comprensiones de sus dimensiones, contradice la racionalidad epistemológica de esta categoría (práctica pedagógica), que en su generalidad implica la reflexión sobre lo educativo, en tanto su práctica se reduce a la instrumentalización del ejercicio docente. Referente a lo anterior, menciona Zambrano (2001)

La pedagogía, cualquiera que ella sea, si no busca entender las diferencias en el otro, es decir, sus particularismos esenciales, no puede resolver mayor cosa en el individuo, mucho menos, ser un lugar de humanidad trascendental. Igualmente, cuando la pedagogía se apodera de la razón, la convierte en un medio capaz de racionalizar e instrumentalizar todo acto lúdico, toda esperanza de acabamiento en perfectibilidad. Entonces, el

pedagogo tiene la responsabilidad de descubrir con el otro la extensión de universos, de construir palabra y sentido desde el otro y volver la mirada sobre sí, para luego caminar sobre otras miradas. He aquí el reto de la pedagogía, acompañar sin amedrentar, pensar sin prevenir, establecer éticas sin reducirlas a fórmulas mágicas que terminan por convertirse en barreras impenetrables, artefactos pesados y lugares limitados, donde toda mirada puede dispersarse y perderse en un infinito sin referencia (p. 25).

La pedagogía vista y oída con el propio cuerpo, pero reconociendo la presencia y total alteridad del otro, ese que aparece y no se limita a la actividad, al hacer solamente o a la práctica en sentido estricto, es la pedagogía que invita y navega hacia el otro, reflexionándolo y escuchando sus deseos, sus aspiraciones más profundas y construyendo en su compañía procesos de formación y de condición misma de humanidad.

Este trazo se ubica tanto en los procesos de formación como en las prácticas pedagógicas de los nuevos educadores, lo cual deja entrever la fuerte institucionalidad del control coercitivo como estrategia utilizada en la vida cotidiana de la escuela. Las esperanzas de su transformación se ven lejanas en tanto no se reflexiona sobre estas y se perfilan pocos cambios al respecto. Aunque los maestros en formación están adquiriendo una gran cantidad de conocimientos teóricos sobre nuevos desarrollos en el ámbito pedagógico, el peso de la cotidianidad en la escuela y de las prácticas de formación en la universidad se impone al surgimiento de posibilidades alternativas que movilicen los acuerdos sociales como herramienta de control.

En la dinámica de los imaginarios sociales que cruzan esta coordenada en los procesos de formación, aparecen la pregunta, el llamado de atención, el manejo del tiempo como herramienta didáctica y algunas herramientas motivacionales, como las categorías que la configuran. En esta coordenada, las herramientas didácticas motivacionales adquieren un gran valor en la práctica social, sin embargo, en los procesos de formación, el reclamo por la transformación en las formas de control, incluidas las prácticas motivacionales, presenta una alta relevancia, lo cual nivela coordenada social en términos del ser y las intenciones; pese a ello, las transformaciones son muy bajas, lo que hace que se agudice el problema del control desde las formas naturalizadas o consideradas como comunes;

por ejemplo, la pregunta como forma de control aparece con un nivel muy bajo de interés social en los procesos de formación.

El anterior escenario definido por esta coordenada, muestra una potente relación en las prácticas pedagógicas. En estas se expresan formas de control que coinciden con las expuestas en los procesos de formación; la utilización del tiempo como herramienta didáctica, el manejo de la pregunta y la utilización de muchas herramientas didácticas con propósitos motivacionales. Otras categorías que se presentan son: detener la clase, la tarea como control, el juego como canalización de energías, el pito y el decomiso e incluso el retiro de la clase del estudiante. En estas formas de control, las que más se presentan en el programa de Lenguas Modernas son el manejo de tiempos cortos como herramienta didáctica y el pito y decomiso como advertencia y castigo. Algunos relatos muestran esta dinámica:

Pero si es algo que tiene que aprender y que es muy mecánico entonces lo hago con actividades cortas y las hago cambiar rápidamente que sean lineales, entonces ellos se están moviendo todo el tiempo y cuando menos piensa se ha acabado la clase. (P3 LM²)

En el marco de las metodologías activas, es importante el cambio permanente de actividad como herramienta didáctica para dinamizar los procesos de atención y mejorar el aprendizaje, lo cual es válido en el relato anterior. Sin embargo, cuando el fraccionamiento de la clase se hace por encima de esta pretensión, buscando fundamentalmente controlar la disciplina de los estudiantes, se pierde el horizonte de fondo de dicha herramienta; en vez de facilitar y dinamizar los procesos de pensamiento, lo que hace este tipo de perspectiva es generar un activismo que no permite la reflexión sobre el hacer.

"(...) entonces a qué horas se van a aburrir, no les doy tiempo de que se aburran" (P3 LM) "(...) es mucho mejor manejar ejercicios de tiempos cortos que alargar tanto los ejercicios o los tiempos de alguna actividad para evitar que el estudiante se desmotive, se desinterese por el tema (...)" (P2 LM).

²La codificación realizada hace alusión al procesamiento desarrollado con el apoyo del software ATLAS.ti, la cual significa, Pn1: documento primario; n2: número del relato y TI: Unidad hermenéutica del programa Lenguas Modernas; cada sigla y mayúscula corresponderá a cada programa abordado en el estudio. Convenciones que se utilizarán de acá en adelante.

En ninguno de los fragmentos anteriores se evidencia la preocupación del maestro en formación porque la actividad genere reflexión y active procesos de pensamiento, solamente se nota su interés por la motivación como mecanismo de control.

Sin embargo, se destaca que los fragmentos muestran también el compromiso del maestro en formación con la clase, buscando múltiples propuestas activas que dinamicen los procesos, lo cual está en concordancia con lo planteado por Salanova y otros:

Los profesores entre 25 y 35 años, correspondientes en este caso a las edades de los profesores novatos participantes de este estudio, presentan los niveles más altos de dedicación, es decir, realizan mayores esfuerzos por alcanzar buenos resultados en su labor, debido a que durante los primeros años, presentarían una alta motivación, entusiasmo y expectativas respecto a su rol de profesor (citado por Castro-Carrasco et.al. 2012, p. 282).

Otra de las formas de control en el desarrollo de la práctica pedagógica, es el pito; este opera en la escuela como símbolo de advertencia, restricción e impedimento; clásicamente se ha institucionalizado en la escuela como mecanismo de control, anclado en las lógicas conductuales del estímulo – respuesta. El decomiso funge como una acción concreta de castigo, se convierte en la forma tangible de materializar el castigo en el aula, en tomar “algo” del niño o niña que le está prohibido manipular mientras aprende.

Estas dos herramientas didácticas tienen gran peso en las prácticas pedagógicas y son otra manera de legitimar el control en la escuela, este relato así lo confirma “*Sí, de control para poder comenzar, he utilizado muchísimos pero ese es el que más me ha funcionado, use el pito, no es que yo he usado de todo, el decomisar también es un mecanismo de control (...)*” (P3 LM).

Lo anterior coincide con lo hallado por Bocanegra en *Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá* (2008), en el cual encontró que esas formas, discursos y prácticas de dominación y control, hacen parte de la vida cotidiana de la escuela:

(...) La construcción imaginaria en relación con la forma escuela: formaciones discursivas: muros, vigilancia, horarios, obediencia, formación, tiempo penal, tiempo formación castigo penal, castigo disciplinar...los cuales aparecen con recurrencias todos en la escuela menos el penal...Tiempo penal, castigo penal. Incluso con más preponderancia que en la cárcel. (p. 336).

Esas construcciones imaginarias instituidas en la escuela mediadas por prácticas impositivas como el pito y el decomiso, son las que van configurando en la formación de chicos y chicas sujetos controlados, sujetos a los que se les debe restringir o capturar lo suyo, lo prohibido, lo que afecta el desarrollo de su asistencia a la escuela, lo que impide el aprendizaje o lo dificulta.

Entre las otras formas de control que cruzan la coordenada, llama la atención la utilización del juego como canalización de energías con una muy baja relevancia social; lo cual está en contravía de algunas perspectivas ya resaltadas por los mismos actores sociales, en donde se pasa permanentemente de una actividad a otra para mantener el control y la motivación. Es de reconocer que el juego en los procesos de motivación ha sido considerado como una de las herramientas básicas por varios pedagogos, en tanto a partir de él se pueden dinamizar procesos de todo tipo: cognitivos, éticos, estéticos, axiológicos, políticos y comunicativos, que llevarían a una dinámica de la clase con gran actividad y no centrada solamente en el control.

Como se aprecia en el análisis precedente, pese a las diferencias que existen en las formas de control que utilizan los maestros en la universidad y que posteriormente desarrollan los estudiantes en las instituciones educativas, se hace evidente la fuerte influencia de la formación en la transferencia de los conocimientos a desarrollar en la escuela, con lo cual se confirmaría la perspectiva de Bourdieu en términos que la escuela es un escenario de reproducción de las estructuras culturales y dentro de ella, aquellas que legitiman escenarios de violencia simbólica. Lo anterior implica que en los procesos de formación universitaria se generan unas raíces en el imaginario social, las cuales, pese a las intenciones radicales de los estudiantes por transformarlas, siguen manteniendo su misma racionalidad y solo logran transformar algunas actividades que buscan procesos de legitimidad social de esos imaginarios; en términos de Foucault, lo que se transforma son los dispositivos de poder.

En el cuadro de relevancias y opacidades se muestra a continuación los aspectos antes descritos, tanto desde el desarrollo de la práctica pedagógica como desde el proceso de formación.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
14		1.1.1 Formas de Control	5			2			21
	1	1.1.1.1 F.C llamar la atención (búsqueda de métodos para captar la atención del estudiantes)		1	sc. Transmisionista		2	Ejercicio del ser docente. Control	
	1	1.1.1.1.1 F.C detener la clase		1	Aplicación de la práctica pedagógica. Sig. Tarea. Entre el control y la libertad				
	1	1.1.1.1.2 F.C la pregunta		1	Aplicación de la práctica pedagógica. El recreo: entre control y la libertad				
	2	1.1.1.4 F.C la tarea		2	Deber ser: Descanso: como escenario de control				
	4	1.1.1.6 F.C Herramientas didácticas (manejo de tiempos cortos)							
	1	1.1.1.7 F.C el juego como canalización de energías							
	3	1.1.1.8 F.C Pito y decomiso							
	1	1.1.1.9 F.C Sacar de clase							

Figura 10. Cuadro de relevancias y opacidades. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica

Desde las formas de control y ubicándonos en la primera función (referencial), encontramos en el desarrollo de la práctica pedagógica que está compuesta por diversos medios utilizados por el docente para controlar a sus estudiantes, entre ellos tenemos: llamar la atención, detener en clase, la pregunta, sacar de clase, el juego, la tarea, utilización de elementos tales como el pito y el decomiso; además, se ha utilizado los manejos de tiempos cortos como herramienta didáctica, de forma tal que estas permitan tener un dominio del docente en la clase.

A partir de este primer encuentro en la función referencial, aparecen algunas relaciones frente a las intenciones, desde la aplicación de la práctica pedagógica, que se han reflejado desde el significado de la clase transmisionista, el significado que los docentes le asignan a la tarea como una forma de controlar y

crear libertad en los estudiantes; a su vez, el espacio del recreo también está influenciado por el control a partir del deber ser del docente.

La relación con la función referencial del discurso se encuentra en la forma de asumir el descanso como escenario que es necesario controlar. Las conexiones que se encontraron con las fuerzas de realización, se dieron a partir del ejercicio del ser docente.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. ATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	Sumatoria
9		1.1.1 Formas de Control	6			2			17
	1	1.2.2.1 F.C la pregunta		3	SC. Clase activa		2	ejercicio de ser docente: control	
	2	1.2.2.2 F.C. llamado de atención y explicación de la situación		3	Deber ser: descanso: como escenario controlado para el descanso				
	2	1.2.2.3 Herramientas didácticas (manejo del tiempo)							
	4	1.2.2.4 herramientas didácticas (motivacionales)							

Figura 11. Cuadro de relevancias y opacidades. Formas de control. Proceso de formación

Las formas de control en el proceso de formación se nutren a partir de los modos de controlar a los estudiantes mediante la pregunta, el llamado de atención, el manejo de tiempos cortos, herramientas didácticas y formas motivacionales, que también son empleadas como herramientas didácticas. Lo anterior se relaciona con la función expresiva; con la función referencial está el significado de la clase activa, el deber ser, el descanso como escenario controlado. La función pragmática se refleja en el ejercicio del ser docente.

4.2.2.2. Herramientas didácticas. En un segundo nivel de relevancia social, en las prácticas pedagógicas, se ubican las herramientas didácticas como esas estrategias utilizadas por el maestro en los procesos educativos.



Figura 12. Coordinada social. Herramientas didácticas. Desarrollo de la práctica pedagógica

Esta coordenada social se muestra con un peso medio en las intenciones sociales, bajos niveles de transformación y con un gran peso en la práctica social. Aunque se evidencia que, cuando los maestros en formación hacen referencia a las herramientas didácticas, toman fuerza los discursos reflexivos; sin embargo, los niveles de transformación, al igual que la categoría anterior, siguen siendo muy bajos; continúan imponiéndose el peso de las normalizaciones en la vida cotidiana desde sus imaginarios, atenuados con una reflexión que comienza a abrir espacios posibles de debate sobre esta coordenada. La referencia a las herramientas didácticas que hace el grupo de actores sociales, considerados en el programa de Lenguas Modernas, se ubican con una fuerza instituida relativa a las formas normalizadas de desarrollar estos procesos en las instituciones educativas, lo cual es una de las características de los imaginarios instituidos. Es evidente que el acuerdo social se ciñe a estas formas normalizadas; pese a ello, se escuchan otras perspectivas matizando otros imaginarios (imaginarios radicales) que transformen esas perspectivas convencionales de desarrollar los procesos didácticos.

Las categorías que surcan esta coordenada son: herramientas didácticas motivacionales, la utilización de elementos como herramienta didáctica, la tarea como incentivo, el apoyo desde la cotidianidad como herramienta didáctica, estilo de enseñanza acorde con la complejidad de la temática y la organización coercitiva en el aula. Las categorías que a continuación se desarrollarán, son aquellas que tienen mayor y menor peso social respectivamente (herramientas motivacionales y

organización coercitiva en el aula). En los discursos de los maestros en formación se evidencia el interés por fracturar lo normalizado respecto la enseñanza del idioma, por eso, en los relatos se aprecia el cambio permanente de actividad, el juego, el uso de la canción y una gran cantidad de recursos didácticos como alternativa en busca del aprendizaje con alegría.

Así habla un maestro en formación

Es bueno motivar a los estudiantes con cosas diferentes cada vez no presentar la misma metodología, hay veces que hay que enseñarles por medio de un juego, por medio de una película, por medio de canciones, por medio de cosas así, que no sea siempre lo mismo, de salir al tablero y sea escribir y escribir esto es esto y esto es esto, hay que motivarlos con jueguitos con canciones con cosas que a ellos les guste, algo que sea de agrado, del común, de todos, tanto del profesor como del estudiante, eso motiva al estudiante como al profesor, encontrarle gracia a la clase, encontrarle como esa que bueno un jueguito, que rico una canción, entonces que eso atrape la atención del estudiante (P2 LM)

La dinámica que muestra esta categoría proyecta solo una acción como estrategia didáctica, pero no nos muestra la fuerza de la reflexión pedagógica sobre estas nuevas formas de enseñanza. Se podría estar cayendo, como lo afirma Castro (2004), en el abuso de los medios audiovisuales e informáticos; ya que estos deben ser integrados a los procesos de aprendizaje de manera integral y no solo como herramientas o recursos. Lo mismo podría estar pasando con el juego o la canción como otras estrategias descritas por los actores sociales.

Otra herramienta didáctica que aparece en los procesos pedagógicos es la organización coercitiva en el aula, aunque con un peso social bajo, la cual se manifiesta con el interés por controlar los estudiantes. En un relato se manifiesta:

[...] Yo no trabajo si el salón no está dispuesto a comenzar, entonces yo llego y le dedico unos 5 o 6 minutos para esperar que los niños se calmen del cambio de clase, si hay estudiantes que yo sé que no funcionan en ciertas áreas del salón, los muevo antes de comenzar la clase [...], si hay cualquier objeto en el piso, sea basuras, papeles lápices, se los hago recoger, les cuento hasta 20 en francés para que ellos recojan todo lo que tienen, inclusive el cuaderno de francés, yo no comienzo clase si tienen algo o en la

mano o sobre los puestos y luego camino en zigzag y lo que ellos tengan se los decomiso, ellos ya saben que si no guardan (P3 LM).

La presencia del maestro exige orden, no solo en la forma de ubicarse los estudiantes y el sitio que estos deben ocupar, sino en los dispositivos que deben estar dispuestos en el aula. El cuerpo se muestra aquí como un dispositivo de poder y represión, que al ser combinado con la advertencia y la acción del decomiso, se constituye en un mecanismo de control y poder, con lo cual simula la figura del alguacil propio de las lógicas disciplinarias que Bocanegra describe como “aquellas del encierro”.

En el cuadro de relevancias y opacidades se muestra a continuación los aspectos antes descritos, tanto desde el desarrollo de la práctica pedagógica como desde el proceso de formación.

En la categoría herramientas didácticas, desde el desarrollo de la práctica pedagógica, se establecen unas subcategorías relevando diversas formas de utilización de las mismas. En este sentido, las herramientas didácticas se asumen desde el ser como una forma de motivar a los estudiantes; la tarea que sirve de incentivo para que el estudiante aporte dentro de la clase, al igual que la utilización de elementos; la cotidianidad también se ha asumido por el docente como una herramienta didáctica, al igual que la relación positiva sujeto-conocimiento y la organización coercitiva del salón. La relación con la función expresiva (intenciones), se desarrolla desde el significado de la clase: clase activa y significado desde la vivencia, como elemento esencial en la transmisión de conocimiento. Pese a que no se representa en un cuadro de relevancia y opacidades, en el proceso de formación las categorías que configuran presentan una tensión entre los procesos recibidos en la universidad y el rechazo del mismo proceso.

En la función pragmática, expresada en fuerzas de realización, se encuentran tres recurrencias; la primera, desde el ejercicio del ser docente: aprendizaje colaborativo; la segunda desde el recreo: generar espacios para recuperar juegos tradicionales; y la tercera desde el recreo como percepción negativa en tanto escenario de control.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
11		1.1.3 Herramientas didácticas	8			3			22
	4	1.1.3.1 H.D (motivacionales)		3	SC. Clase activa		1	ejercicio de ser docente: aprendizaje colaborativo	
	2	1.1.3.2 H.D (utilización de elementos)		1	cc: clase desde la vivencia		1	recreo: generar espacios para recuperar juegos tradicionales	
	2	1.1.3.3 H.D la tarea un incentivo para que el estudiante aporte dentro de la clase		3	PF: aceptación de procesos recibidos en la universidad porque brinda herramientas practicas		1	recreo: percepción negativa tanto escenario de control	
	1	1.1.3.4 H.D apoyo desde la cotidianidad		1	PF: rechazo del proceso recibido en la universidad				
	1	1.1.3.5 H.D Relación positiva sujeto conocimiento							
	1	1.1.3.6 H.D organización coercitivo del salón							

Figura 13. Cuadro de relevancias y opacidades. Herramientas didácticas. Desarrollo de la práctica pedagógica

4.2.2.3. El recreo. En un tercer nivel de relevancia social aparece el recreo, considerado por Jaramillo Ocampo y Murcia Peña (2012) como "un escenario con vida al interior de la escuela, pero esta vida es dinamizada por los actores que lo habitan, que hacen que tenga vida, que mute, que se transforme y que permita la transformación de los sujetos" (p.82).

Mientras que la denominación social en los procesos de formación es el descanso, en la práctica pedagógica se reconoce como el recreo.

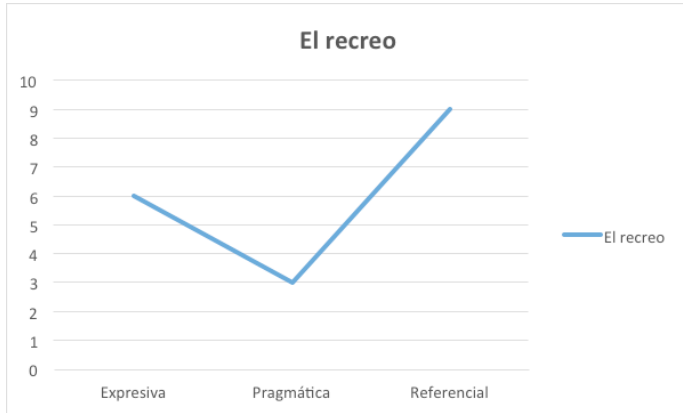


Figura 14. Coordenada El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica

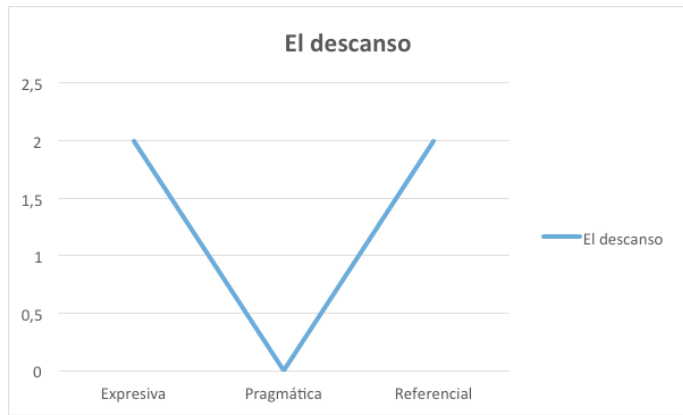


Figura 15. Coordenada El descanso. Proceso de formación

Los maestros en formación hacen referencia a el recreo constantemente, desarrollando estas perspectivas y representaciones de forma relativamente intermedia en la práctica social. En el mapa de coordenadas se evidencia poco peso en las fuerzas de realización, con lo cual la transferencia entre las intenciones o reflexiones sobre el recreo y lo que se hace en este, tiene muy poca correspondencia.

Lo anterior implica que las prácticas educativas en el recreo continúan articuladas con gran fuerza a los imaginarios instituidos; o sea, a aquellos acuerdos que históricamente han sido comunes en la relación pedagogía – recreo. Los imaginarios radicales que aparecen como intenciones o reflexiones son bajos en torno a este escenario pedagógico y las fuerzas de realización

que podrían generar estas pocas reflexiones son aún más bajas; en tal sentido, la fuerza instituyente hacia una transformación del recreo, no solo como el escenario de el descanso sino también como escenario de realización social, está lejos de configurarse como una realidad instituida.

Llama la atención que en las categorías que lo configuran, tiene mayor peso la referida al recreo como acompañamiento. En ella el maestro debe cumplir la función fundamental de "cuidador" en el marco de la cual, en algunos casos, se acompaña al estudiante desde el ejemplo, en otros, se dan orientaciones sobre las formas de aprovechar el tiempo en el recreo, y en otras, se ejerce vigilancia para evitar desmanes. Algunos fragmentos de relatos así lo evidencian:

[...] pero si estoy en el grupo de disciplina, siempre cada semana es un grupo diferente de disciplina, ahí sí me involucro con el estudiante, siempre estoy pendiente y aprovecho el espacio como lo debo aprovechar y a veces me pongo a jugar con ellos para que ellos sepan la forma que yo juego, la forma como se debería aprovechar ese espacio: charlando, contando chistes, contando anécdotas, de pronto pateando un balón o jugando baloncesto, que ese espacio se aproveche de muy buena manera y no más exagerado o más peligroso [...] yo le brindo al estudiante una confianza mediada, que me vean como un compañero, un líder y no como un verdugo (P2 LM).

"pues en los el descansos solamente cuidar, que no vayan a pelear, que no se sienten en las mesas" [...] (P3 LM).

En dicho escenario escolar, se generan posibilidades de acompañamiento, cuidado y vigilancia; lo cual es consecuente con un imaginario del recreo como escenario de violencia, tal es el caso del estudio realizado por Artavia Granados (2012), el cual se centra en determinar las manifestaciones de violencia durante el recreo.

Sin embargo, en una lógica donde el imaginario del recreo se asocie con la formación y las posibilidades de desarrollo humano, cualquier tipo de intervención sería alterar su propia naturaleza. Rodríguez Navarro y García Monge (2009) afirman "[...] necesidad de que las tareas del profesorado no se circunscriban a la enseñanza de determinadas materias, dejando de lado este panorama relacional cargado de gran potencial educativo" (p.70), con lo cual no se propone la alteración del recreo, sino su reconocimiento como un escenario de formación. Posiblemente,

es el ambiente del recreo el que debe trasladarse al aula de clase y no alterar el recreo con las naturalizaciones hetero-estructurales del aula.

Entre tanto, en los procesos de formación aparece como coordinada el descanso, el cual muestra fuertes diferencias con el recreo escolar; sin embargo, las asociaciones que los maestros en formación hacen sobre el recreo como el descanso y como elemento rutinario, tienen que ver con esta práctica cotidiana en la vida universitaria; con lo cual, se sigue insinuando la fuerza que tiene el imaginario que se instituye en la universidad desde los procesos de práctica pedagógica.

A continuación se muestra el cuadro de relevancias – opacidades donde se precisan las categorías que configuran esta coordinada.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
10		1.1.7 El recreo	6			3			19
	2	1.1.7.1 Como escape		1	Recreo: entre el control y la libertad		2	recreo: acompañamiento en el recreo: percepción negativa tanto escenario de control	
	1	1.1.7.2 como factor estimulante		1	Recreo: como necesidad tanto para el estudiante como para el docente		1	recreo: generar espacios para recuperar juegos tradicionales	
	1	1.1.7.3 como descanso		4	Deber ser: Descanso: como escenario controlado para el descanso				
	3	1.1.7.4 como forma de control							
	2	1.1.7.5 cuidado (desde la función del docente)							
	1	1.1.7.6 elemento rutinario							

Figura 16. Cuadro de relevancias y opacidades. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica

El recreo, categoría de relevancia desde los resultados evidenciados, asociado al desarrollo de la práctica pedagógica, en la función referencial es visto por los actores sociales como una forma de escape, además de ser considerado como un "escenario para el cuidado", como responsabilidad que debe cumplir el docente; es considerado también como factor estimulante del descanso, como elemento rutinario y forma de control. En la función expresiva se asocia con las categorías de recreo como forma de control y a la vez de libertad, como necesidad, tanto para el docente como para el estudiante. En las fuerzas de realización (proyección) se visualiza en la percepción negativa, tanto como escenario de control y espacio, que podría servir para recuperar juegos tradicionales.

4.2.2.4. La planeación. En un cuarto lugar de relevancia social, en el desarrollo de la práctica pedagógica de los maestros en formación del programa de Lenguas Modernas, aparece la planeación.

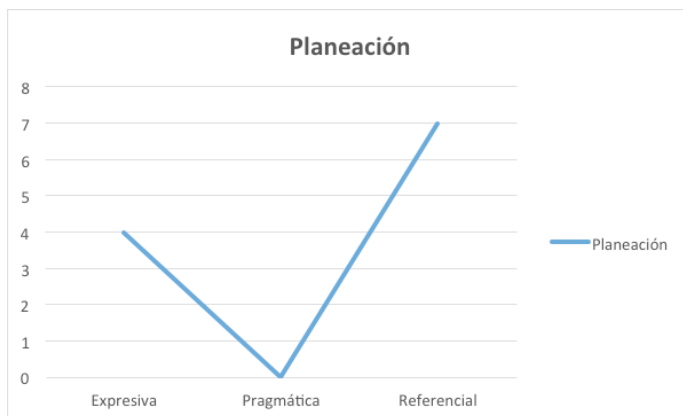


Figura 17. Coordenada social. La planeación. Desarrollo de la práctica pedagógica

Esta coordenada, al igual que la anterior, tiene un peso intermedio en las prácticas sociales. Ya en las fuerzas de realización, no se presenta movilidad y proyección hacia nuevas formas, posibilidades, estrategias y opciones de elaboración de planes para cualificar la práctica pedagógica; las intenciones no implican reflexiones profundas que se visibilicen en las prácticas ya institucionalizadas en el quehacer docente. Los niveles de reflexión, en términos de la planeación por parte de los maestros en formación, son extremadamente bajos, lo cual indica que sus

imaginarios están anclados en las prácticas pedagógicas, que quizás obstaculizan la emergencia de nuevas posibilidades, pues las fuerzas radicales, que serían las originarias de toda transformación social y por supuesto educativa, presentan poca fuerza en los discursos de los maestros en formación y por tanto, en sus realidades vividas.

Por su relevancia y fuerza social, se destaca en esta coordenada la planeación como proceso motivacional. En esta categoría, el docente en formación busca ganar la atención de sus estudiantes, incentivándolos para que puedan aprender de la mejor manera los procesos desarrollados en la clase; en este trabajo los maestros en formación acuden a varias estrategias: las guías textuales, las orientaciones desde su formación y lo más importante, las características de sus estudiantes, tal como se evidencia en el siguiente relato:

Tengo en cuenta muchos aspectos, el rol del estudiante en el salón, lo que aprendo en la universidad, la forma que trabajan los libros, hay que tratar de sacar provecho de cada cosa, [...] así mismo hay que planear la clase, cómo queda mucho mejor, cómo me parece a mí, cómo va a ser más llamativo para los estudiantes, más motivantes para los estudiantes, abordar el tema, entonces de esa manera, siempre trato de planear teóricamente la clase (P2 LM).

Es de insistir en el poco peso social que tiene esta coordenada, con lo cual la categoría referente a la planeación, como proceso motivacional, es aún menos frecuente en los imaginarios de los docentes en formación. Pese a ello, quienes asumen la planeación como proceso motivacional, lo hacen desde unos imaginarios centrados en una escuela dinámica, de reconocimiento, en la cual se articula el conocimiento otorgado con la realidad sustantiva de los contextos. Una planeación de este tipo excede la racionalidad de la curricularización esbozada desde el estudio de Parra Sandoval, González, Moritz, Blandón y Bustamante (1992) sobre la escuela violenta, en la cual, la base del proceso académico se fundamenta en una planeación rígida e inamovible configurada desde unos imaginarios estructuralistas del saber dado (Murcia Peña, 2012b).

Las categorías que configuran esta coordenada aparecen relacionadas a continuación en el cuadro de relevancias y opacidades:

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
10		1.1.5 Planeación	4						11
	2	1.1.5.1 planeación como proceso estructural que parte de conocimientos previos, explicación y práctica		3	SC. Activa				
	1	1.1.5.2 planeación como proceso motivacional		1	Contenidos de la clase: contenidos desde la vivencia: percepción positiva de la vivencia				
	1	1.1.5.3 método comunicativo y sociocultural para sustentar la planeación							
	3	1.1.5.4 Los tiempos son regulados por las dinámicas que se generan en la clase							

Figura 18. Cuadro de relevancias y opacidades. La planeación. Desarrollo de la práctica pedagógica

En los procesos de práctica pedagógica, las categorías se distribuyen de la siguiente forma: en la función referencial la planeación se muestra como proceso estructural que parte de conocimientos previos, explicación y práctica, como proceso motivacional y como método comunicativo y sociocultural; los tiempos en la planeación son regulados por las dinámicas que generan en clase. En la función expresiva se manifiesta desde los contenidos de la clase: contenidos desde la vivencia y percepción positiva de la vivencia. En la función pragmática no se presenta ninguna categoría.

4.2.2.5. La tarea. En un quinto lugar emerge la tarea como coordinada social en los dos escenarios considerados.

Al analizar estas coordenadas desde la práctica pedagógica, el nivel de relevancia social es muy bajo. Aquí existe una relación cercana entre los pesos de las intenciones, las prácticas sociales en el ser y las fuerzas de realización, a tal punto que casi se horizontaliza estas tres dimensiones de la vida académica;

esto significa que las pocas relaciones que se hacen a estas dimensiones, nivelan las reflexiones con las prácticas sociales, generando procesos relativamente altos de transformación de sus prácticas. Se podría asumir que en sí misma, esta es una categoría instituyente, en tanto el nivel de representaciones apenas se está configurando en la práctica social, al tiempo que los niveles de reflexión y transformación.



Figura 19. Coordenada social. La tarea. Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 20. Coordenada social. La tarea. Proceso de formación

En el proceso de formación aparece la tarea como coordenada relacionada a las anteriores, pero a diferencia de ellas, esta coordenada tiene poca reflexión, cero fuerza de realización y baja práctica social; al existir emergencias en los procesos de reflexión que no transforman la realidad y con bajos niveles de

práctica social, se estaría hablando de un imaginario radical, el cual requiere de un desbloqueo de los imaginarios instituidos para surgir como posibilidad instituyente.

Si bien en el proceso de práctica pedagógica la utilización de la tarea está orientada hacia el control, en los procesos de formación del licenciado en Lenguas Modernas, está orientada al intercambio social, coincidiendo en ampliar y fortalecer el conocimiento en estos dos escenarios de acción; pero la diferencia de fondo está en que, mientras en las prácticas pedagógicas se reflexiona la tarea y se generan procesos de transformación buscando mecanismos que la dinamicen, en los procesos de formación las reflexiones no dinamizan nuevas formas de asumir la tarea. Lo anterior indica que la movilidad del imaginario social, en términos de la importancia de la tarea y el papel que ella cumple en los procesos de formación, es mucho más fuerte en las prácticas pedagógicas, configurándose en la universidad una especie de paquidermia frente a sus formas y perspectivas de utilización.

En adelante, dada la poca referencia a estas coordenadas, no se adjunta el mapa de relevancias y opacidades.

4.2.2.6. La evaluación. En un sexto nivel de relevancia social aparece la evaluación, siendo una coordenada con interés e intencionalidad en las realidades actuales de la educación, dada su compleja y profunda implicación en las lógicas institucionales y su re-significación por parte de los actores sociales.

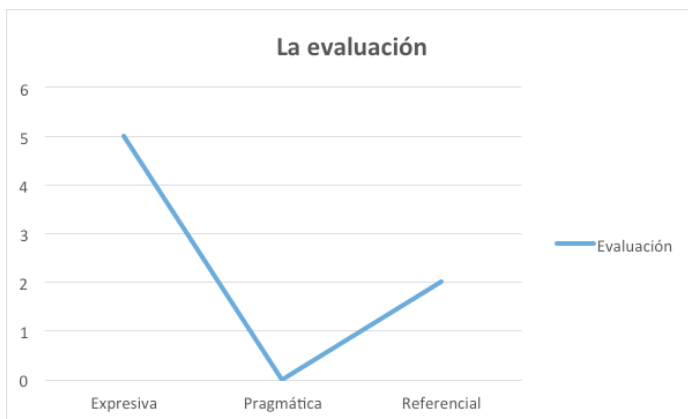


Figura 21. Coordenada social. La evaluación. Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 22. Coordinada social. La evaluación. Proceso de formación

De forma similar a la coordinada anterior, la evaluación en la práctica pedagógica es poco referida en los relatos de los maestros en formación; sin embargo, el comportamiento de la coordinada antes de horizontalizarse, muestra un nivel más alto en la reflexión que en las prácticas sociales, figurando pocos niveles de transformación; esta es la característica fundamental de un imaginario radical, el cual en términos de Shotter (2001), comienza a aparecer en los discursos de las personas, pero en sus prácticas sociales se siguen manteniendo procesos hegemónicos – convencionales y naturalizados en la vida cotidiana.

En casos como estos, investigaciones como las desarrolladas por Murcia y Melo (2011), apoyados en las perspectivas de Bourdieu, asumen que, para dinamizar esos altos niveles de reflexión, se hace necesario transformar los dispositivos de poder que finalmente, están bloqueando la emergencia de esas formas ya comunes de referencia pero nulas de práctica social. Castoriadis llama la atención a este tipo de procesos al considerar que solo intervienen en las representaciones sociales, dejando de lado los etos de fondo y en particular, la potenciación de los imaginarios radicales.

En la formación, esta coordinada figura con mayores niveles de reflexión y niveles medios de transformación y práctica social, con lo cual se estaría aproximando a la idea antes desarrollada de los imaginarios radical/instituyentes, toda vez que los niveles de reflexión se sintetizan de buena manera, en procesos de realización y práctica social. Lo anterior significa que en la vida universitaria se están desarrollando mayores procesos de

reflexión sobre la evaluación que en la práctica pedagógica, pero además, que esas reflexiones generan transformaciones, lo que no pasa en las prácticas pedagógicas, donde las fuerzas de transformación tienden a ser nulas. Pese a ello, las categorías que se reclaman como posibilidad son similares en los imaginarios radicales de estos dos escenarios, reafirmando la idea de la reproducción de los modelos.

4.2.2.7. Comportamiento en clase. En un séptimo nivel de relevancia social se muestra el comportamiento en clase, expresando con ello todo el acervo psicossomático del sujeto y su pregnancia por lo socio-cultural.

Esta coordenada social de forma similar a la coordenada precedente, muestra muy poca relevancia en los relatos de los actores sociales. Es una categoría cuyo comportamiento es atípico en términos de que el mayor peso se muestra en las fuerzas de realización social, mientras tanto, los procesos de reflexión tienen niveles muy bajos, similares a los procesos de práctica social. Lo anterior significa que las pocas reflexiones que se hacen, tienen gran fuerza de transformación y conducen a poca práctica social; lo cual podría estar asociado con la trazabilidad de los dispositivos de poder generados por Foucault, según los cuales, el peso de la práctica común dificulta un verdadero cambio, llevando a que este se transforme históricamente, adaptando nuevos dispositivos para justificar las prácticas sociales de poder.

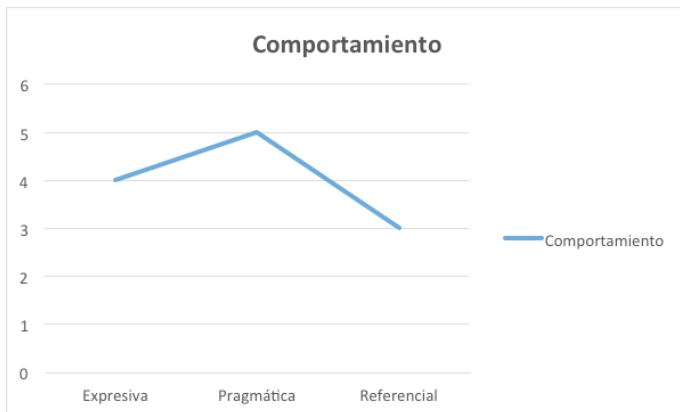


Figura 23. Coordenada social. Comportamiento. Desarrollo de la práctica pedagógica

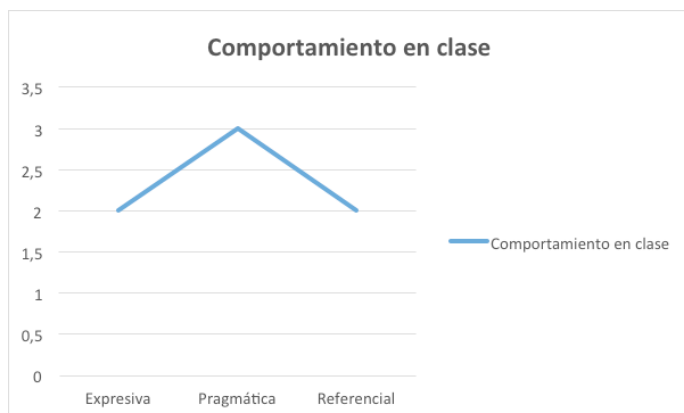


Figura 24. Coordenada social. Comportamiento. Proceso de formación

Lo anterior implica que la mayoría de las veces, cuando se habla sobre el comportamiento en clase, se hace enmascarando las formas de decir, pero llevando a similares lógicas desde las cuales se distribuyen las dinámicas de control y poder sobre esta coordenada. Por tanto, pese a que se pueden generar muchas transformaciones, estas se dan con poca reflexión.

4.2.2.8. Otras coordenadas. Como categorías emergentes referidas solo en los procesos de formación, aparecen "formas de enseñanza", con la categoría falta de articulación entre la práctica y la teoría pedagógica, la cual muestra un elevado nivel de reflexión con algunas posibilidades de realización y bajos niveles de práctica social, ubicándose como otro de los imaginarios instituyentes en este esquema de inteligibilidad social.

Las relaciones docente-estudiante aparecen aquí como una coordenada de importancia en los relatos de los actores sociales, siendo relevante tanto en las prácticas pedagógicas como en los procesos de formación. Sus categorías están centradas en la relación cercana y de confianza entre el docente y el estudiante; mientras en el colegio asumen una relación cercana, en la universidad se dificulta, reclamando la necesidad e importancia de esta en los procesos de formación.

Las formas de aprendizaje es una coordenada que aparece referida en los procesos de formación, en los cuales se asume el aprendizaje progresivo como posibilidad y los contenidos desde la vivencia, mediados por una clase activa; aquí los estudiantes

transforman sus reflexiones desde los procesos de aprendizaje colaborativo y aplicación de los conceptos aprendidos en la universidad.

4.2.2.9. Algunas aperturas. Dos cuestiones creemos importantes, entre otras, como posibilidades de discusión en lo encontrado. En primer lugar, el estudio deja ver con amplia claridad la importancia y pertinencia del enfoque de complementariedad en la comprensión de este tipo de realidades, siempre que: el no detenerse en un método o una teoría, sino al centrarse en la comprensión de la naturaleza social del fenómeno, posibilita un diseño acorde a sus particularidades y, al realizar un diseño de recolección e interpretación basado en las coordenadas sociales definidas desde las dimensiones del imaginario social, se puede generar un proceso de interpretación no especulativa, que es uno de los principales problemas de validez de los diseños convencionales emergentes.

Efectivamente, el diseño desde coordenadas sociales permite hablar de los desplazamientos logrados de cada una de los focos o unidades de análisis (en este caso particular, las dimensiones propias del imaginario social), sin especular sobre posibles formas de organización de las realidades. Son los comportamientos de las coordenadas las que definen. Estos comportamientos y en torno a ellos se puede realizar el proceso de interpretación.

En segundo lugar, las coordenadas muestran un enorme peso social de las formas comunes del ser /hacer en el programa de Lenguas Modernas, lo que permite inferir que los procesos de reflexión y transformación, asociados con el pensamiento crítico, son poco desarrollados en los maestros en formación. Al parecer, el interés está más centrado en el dominio de conocimientos técnicos específicos y el dominio de ciertos recursos didácticos que permitan ejercer el control sobre los grupos de estudiantes.

No se muestra un interés explícito en la formación de procesos sustentados en teorías de desarrollo humano que, a su vez, promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes.

Cada una de las coordenadas emergentes y sus categorías, se configuran como un pretexto para el control. De hecho, la búsqueda de formas de control se erige como la categoría más relevante en las prácticas pedagógicas, la cual subsume las otras coordenadas. Así, las herramientas didácticas aparecen en su importancia como dinámicas de control de clase, pese a algunos

visos de reflexión que aún no tienen eco de transformación y realización en estas prácticas sociales de la Escuela. Igual sucede con la planeación.

Es importante analizar cómo la tarea y la evaluación, dos coordenadas que presentan comportamientos diferentes en términos de su movimiento en el mapa, en los cuales se ve un desplazamiento importante de las prácticas hegemónicas, y un repunte de la reflexión aún no muestra transformaciones reales; esto es, que se piensa que es importante transformarlas, pero se continúa, no hay prácticas contundentes que evidencien esta transformación.

El comportamiento en clase, una coordenada que típicamente mostraría un imaginario instituyente, puesto que se desplaza lo instituido y se proyecta lo radical hacia la transformación, tiene muy poca relevancia social.

Lo anterior, pese a no ser un estudio contundente, en tanto el proyecto se piensa como una fuente heurística, propone al programa de Lenguas Modernas, por lo menos un reto de enorme importancia, la transformación de los procesos de internalización de contenidos y técnicas hacia la configuración de un pensamiento crítico en sus estudiantes.

4.3. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Tecnología e Informática

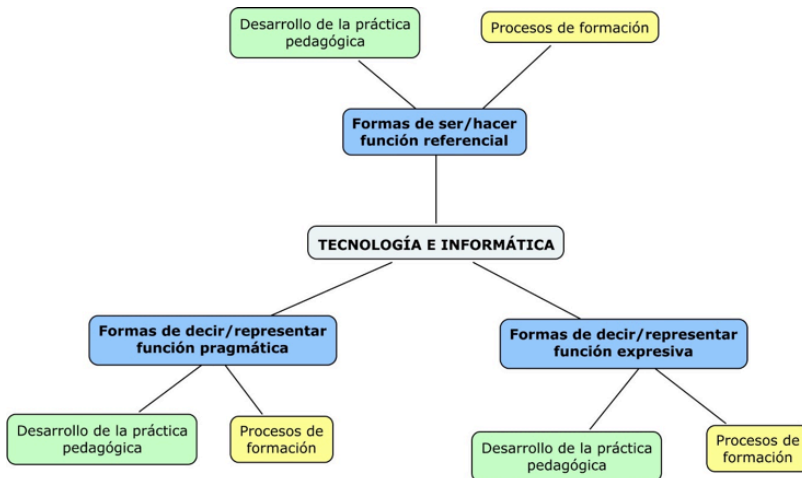


Figura 25. Esquema de inteligibilidad Licenciatura en Tecnología e Informática

El esquema de inteligibilidad social muestra las categorías de educabilidad en el programa de la Licenciatura en Tecnología e Informática, reflejando las relaciones que van constituyendo los diferentes imaginarios sociales frente a los procesos de educabilidad que tienen los licenciados en formación.

El comportamiento de su movilidad se presenta a continuación a partir de cada una de las dimensiones consideradas en el estudio.

4.3.1. Formas de ser/hacer (dimensión referencial)

Desde las formas de ser/hacer (función referencial) en el desarrollo de la práctica pedagógica, surge las formas de control como la categoría con mayor fuerza social, seguida por herramientas didácticas, la clase, ejercicio de ser docentes, la planeación, relación docente - estudiante, la evaluación, malla curricular, y por último, la tarea. En el proceso de formación emergen las siguientes categorías: la evaluación, la clase, el descanso, la tarea, forma de aprendizaje y ejercicio de ser docente.

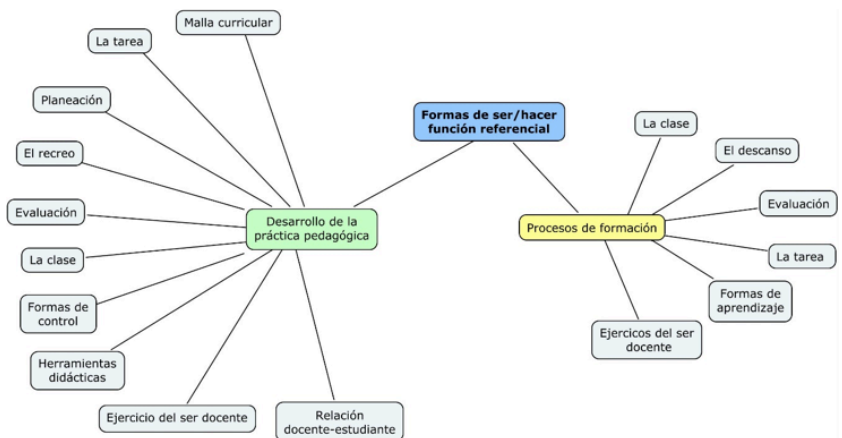


Figura 26. Esquema de formas de ser/hacer. Función referencial. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación

4.3.2. Las formas de decir/representar (función expresiva)

Desde el desarrollo de la práctica pedagógica, se evidencian las siguientes categorías: el significado de la clase, formas de control, motivaciones e intereses, malla curricular y el recreo. En

el proceso de formación emergen dos categorías: motivación e intereses y ejercicio de ser docente.

En el desarrollo de la práctica pedagógica, surgen el ejercicio de ser docente, la clase ideal y la malla curricular y extracurricular como categorías emergentes. Desde el proceso de formación se encuentra el ejercicio de ser docente, la clase ideal, los procesos extracurriculares y la influencia en la vida familiar.

4.3.3. Las formas de decir/representar (función pragmática)

En la dimensión pragmática referida a la práctica pedagógica, se evidencian las siguientes categorías: la práctica extracurricular, la malla curricular, la clase ideal y el ejercicio de ser docente; entre tanto, en los procesos de formación aparecen el ejercicio de ser docente, la influencia en la vida familiar, la clase ideal y los procesos de formación extracurricular.

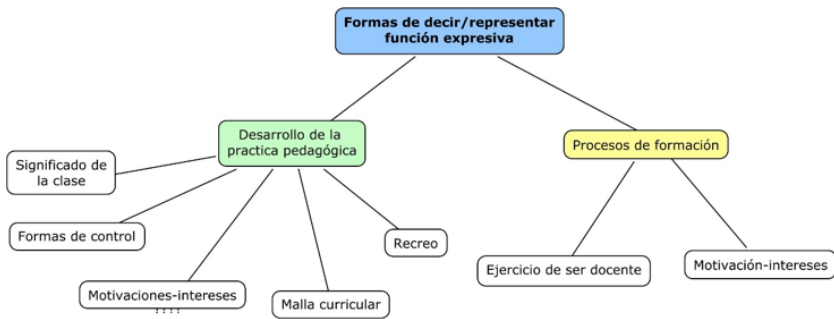


Figura 27. Esquema de formas de decir/representar. Función referencial. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación

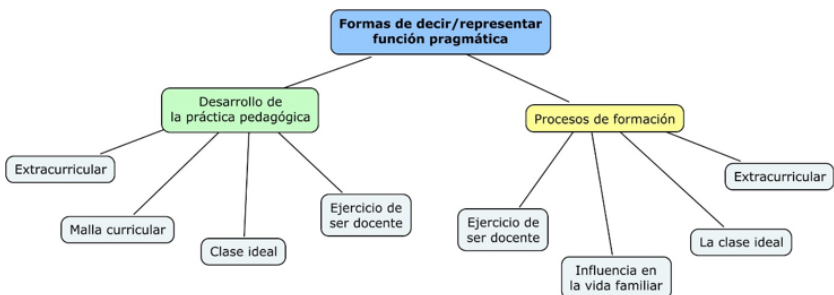


Figura 28. Esquema de formas de decir/representar. Función pragmática. Desarrollo de la práctica pedagógica y Proceso de formación

4.3.4. Mapa de coordenadas

Los imaginarios sociales son esas fuerzas de fondo que estructuran las realidades sociales a partir de las formas de ser, hacer, decir, representar social (Murcia Peña, 2011). A partir de esta lógica, se logró identificar cómo desde el ser, las intenciones y las fuerzas de realización se fueron configurando y entretejiendo los imaginarios que tienen los docentes en formación respecto a las formas de control en el aula; la gráfica evidencia que la mayor fuerza social se presentó desde lo instituido, ya que surgieron a partir de la generación de realidades que se evidencian en normas, leyes, proyectos y programas, acciones e interacciones sociales (Murcia Peña, 2011). Por lo tanto, estos imaginarios se visibilizaron en la función referencial como formas definidas por los acuerdos que se establecen institucional y socialmente.

En el desarrollo de la práctica pedagógica, el mapa deja entrever una gran fuerza en las coordenadas referidas en la dimensión referencial, asumiendo que en la mayoría de estas, superan las dimensiones pragmática y expresiva; de hecho, la dimensión expresiva en la práctica pedagógica es la que menor fuerza social muestra.

Se destacan en este mapa, las formas de control como la coordenada de mayor peso social; toda su referencia está ubicada en las prácticas hegemónicas del quehacer pedagógico, lo cual nos permite definir que sobre ella, no se ha generado ninguna movilidad en las reflexiones (dimensión expresiva), ni en sus transformaciones (dimensión pragmática).

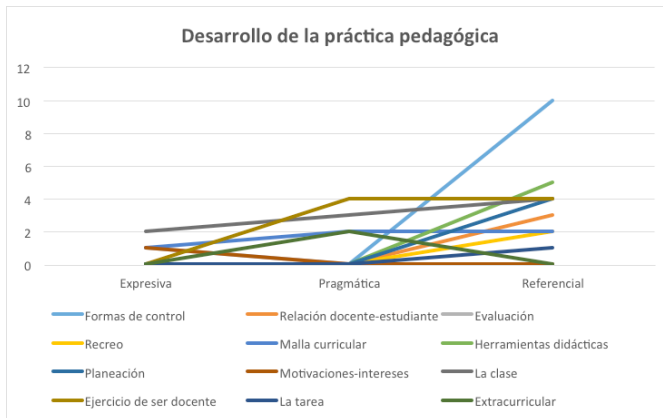


Figura 29. Coordenadas sociales. Desarrollo de la práctica pedagógica, Licenciatura en Tecnología e Informática

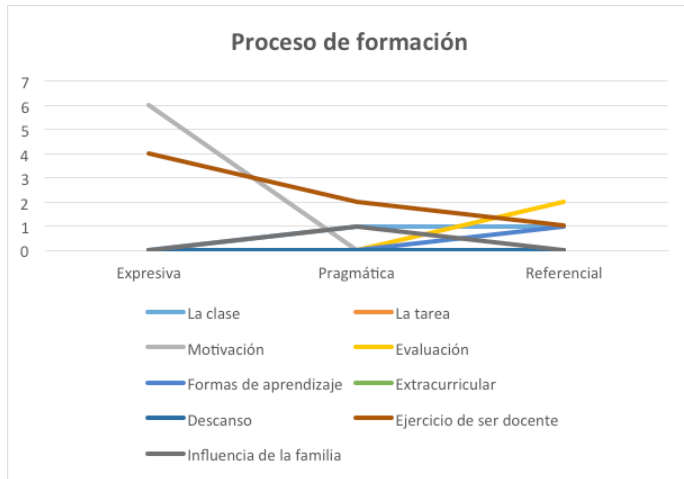


Figura 30. Coordenadas sociales. Proceso de formación, Licenciatura en Tecnología e Informática

Como una coordenada atípica, se destaca el ejercicio de ser docente, en la cual, pese a que aparecen procesos de transformación definidos en la dimensión pragmática y que desplazan las prácticas convencionales de la función referencial, no se muestra ninguna reflexión.

Una coordenada de particular importancia en la gráfica es la clase, toda vez que muestra un desplazamiento de las prácticas convencionales (dimensión referencial), generada tanto por la reflexión (dimensión expresiva), como por los procesos de transformación (dimensión pragmática).

En síntesis, el mapa de desarrollo de la práctica pedagógica muestra una imperancia de los imaginarios instituidos, con muy pocos procesos de reflexión, lo cual dificulta las dinámicas de transformación que en esta dirección se podrían generar.

El mapa de coordenadas que representa los procesos de formación muestra una dinámica diferente a la anteriormente planteada, puesto que aquí las coordenadas que sobresalen, en términos de peso social, se ubican en los procesos de reflexión (función expresiva), desplazando de una manera importante las prácticas cotidianas convencionales definidas en la función referencial. Dado el peso que tiene la reflexión en este mapa, el camino para generar profundos desplazamientos de las prácticas convencionales sería elevando la transformación que se define en la función pragmática.

A continuación se desglosan algunas de las coordenadas que configuran este mapa:

4.3.4.1. Formas de control. La dinámica que permitió la identificación de las formas de control como coordenada social dentro del campo de la educabilidad del sujeto, se deja ver a continuación:



Figura 31. Coordenada social. Formas de control. Desarrollo de la práctica pedagógica

En la coordenada social se muestra una preponderancia de los imaginarios instituidos definidos en la función referencial sin ninguna transformación (dimensión pragmática) y con muy bajos procesos de reflexión (dimensión expresiva); lo cual define esta coordenada como una coordenada naturalizada, esto es, que se ubica en el marco de las lógicas hegemónicas y normalizadas de control.

Así, esta coordenada se asume como los dispositivos que utiliza el docente para mantener un orden en el aula y poder desarrollar su temática movilizándose en lo instituido. Las dinámicas que se generaron en el proceso de práctica pedagógica de los docentes de tecnología e informática, se dieron a partir de dispositivos de dominación y poder, ejercido por parte del docente a sus estudiantes. En este caso, la nota, el llamar la atención a través del observador, el manejo de la norma y su puesta en práctica, son categorías que potencializaron lo instituido y le dieron fuerza a la realidad pedagógica.

Uno de los relatos que da cuenta de esto se presenta a continuación:

[...] desafortunadamente, muchos tenemos la concepción de que la nota, es una forma de usted, no digamos manipular como lo dije ahorita, sino, como de tener de aliada o la herramienta para usted tener como el control de un estudiante, en su clase, para mi es una nota, que usted siga aun después de que los tiempos han cambiado, que usted como profesor siga teniendo el control de la clase, a través de una nota, pero ahí es cuando uno ve que la nota, no solamente usted evalúa una parte de conocimiento, una nota puede ser por participación, una nota puede ser por actitud en clase, una nota puede ser por...irrespeto a un compañero, una nota puede ser una buena tarea, cuando usted ve que el "pelao" se esforzó de más, entonces puede ser la herramienta que uno tiene, como les decía ahorita y también la forma de favorecer al muchacho en determinados momentos (P 1:16 TI)³.

La calificación en este caso, lleva al docente a tener herramientas importantes para dominar al estudiante desde diversos aspectos: el cognitivo, el social y personal.

Así mismo, se refleja la importancia de la obediencia y el poder sobre el otro. Bocanegra (2007) dice que la

"formación", función de la escuela, ha re-producido la organización de los espacios cerrados, vigilados, controlados, de la enseñanza verbal del saber, en cabeza del maestro o maestra, de la obediencia y el temor, del castigo y del poder de unos sobre otros (p.169).

Estas categorías anteriores dieron fuerza al imaginario instituido que se manifiesta en las formas de los docentes asumir el control para mantener unas reglas establecidas de comportamiento y formas de actuar en el escenario educativo.

Son esencialmente estas fuerzas de fondo, las que fueron emergiendo dentro del desarrollo de la práctica pedagógica, creando comportamientos y formas de ser dominantes e impositivas que se convierten en realidades sociales. Esto nos lleva a compartir la postura de Murcia Peña (2011, p.48), en tanto que él manifiesta: "todas las sociedades crean para sí, instituciones que en muchos casos son dispositivos de poder para mantener su estructura". En este sentido, Bocanegra (2007) lo sustenta desde la escuela, entendida esta como:

³La codificación realizada hace alusión al procesamiento desarrollado con el apoyo del software ATLAS.ti, la cual significa, Pn1: documento primario; n2: número del relato y TI: Unidad hermenéutica del programa Tecnología e Informática. Convenciones que se utilizarán de acá en adelante.

Institución especializada, normalizada, cumple desde su emergencia con la función de formar, instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes: currículo único, poder y saber en manos del maestro, obediencia, control, vigilancia (p.188).

En esta dirección, las formas de ser-hacer son los acuerdos que se han generado en torno a la escuela, a la imposición del docente frente a la norma o regla, y la aceptación por parte del estudiante, presentando por lo tanto, unas dinámicas de la clase que se mueven por la normalización, homogenización y el estereotipo. Inclusive el acercamiento, el acuerdo y la utilización de nuevas herramientas, son también formas de controlar la clase a través del acercamiento al otro.

Justamente, se encuentra que la coordenada social "formas de control", muestra unas posibilidades de ser desde la función expresiva del discurso, plasmadas en esos imaginarios radicales e instituyentes que buscan una alternativa de realización social y personal (Murcia Peña, 2010), a través de lo que le gustaría al docente que fuera, hacia la concertación y acercamiento con los estudiantes, enfocado especialmente con la relación y el reconocimiento del otro.

En definitiva, esta coordenada social se moviliza en la vigilancia, el control y la obediencia como fuerzas instituidas, como fuerzas que dinamizan la práctica docente, que es aceptada por el contexto para el desarrollo de la clase. Las proyecciones posibles de ser, se dieron a partir de una forma de control que involucra al estudiante y la relación que se establece con este; lo anterior encaminado a la reproducción de comportamientos que favorecen el contexto social y cultural en el que se encuentran.

A continuación se presenta el cuadro de relevancias y opacidades de esta coordenada.

Las formas de control se presenta como la coordenada social con mayor fuerza de visibilidad al contar con un total de once recurrencias, a partir del desarrollo de la práctica pedagógica, específicamente desde las formas de ser/hacer (función referencial), a través de las siguientes categorías: la nota, manejo y puesta en prácticas de normas, cada una de ellas con tres recurrencias; acercamiento de amistad con el estudiante, llamado de atención y anotación en el observador, la concertación y

utilización de herramientas novedosas con una recurrencia cada una. Y con una menor fuerza de visibilidad están las formas de decir/representar (función expresiva) constituida por la categoría concertación y negociación con los estudiantes, la cual cuenta con tan solo una recurrencia, mientras que en las formas de decir/representar (función pragmática) no presenta recurrencias.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCIÓN REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN PRAGMÁTICA)			
Suma SER	RECURR ENCIA	REL. CATEGORÍA	suma INT	RECURR ENCIA	REL. CATEGORÍA	Suma FR	RECURR ENCIA	REL. CATEGORÍA	Sumatoria
10		FORMAS DE CONTROL	1		FORMAS DE CONTROL				11
	3	La nota		1	Concertación y negociación con los estudiantes				
	3	Manejo y puesta en prácticas de normas							
	1	Acercamiento de amistad con el estudiante							
	1	llamado de atención y anotación en el observador							
	1	la concertación							
	1	Utilización de herramientas novedosas							

Figura 32. Cuadro de relevancias y opacidades

4.3.4.2. Ejercicio de ser docente. La coordenada social "ejercicio de ser docente" muestra en la práctica pedagógica un comportamiento atípico, en tanto la transformación es muy fuerte, pero no alcanza a desplazar las prácticas convencionales, con un agravante adicional y es que se presenta muy poca reflexión en esta coordenada.

Este comportamiento la ubica como una categoría convencional, cuya tendencia siguen siendo las prácticas hegemónicas y por tanto, ubicadas en la lógica instituida. Entre tanto, en el proceso de formación, la categoría se muestra como una forma típica de imaginario radical/instituyente, toda vez que presenta un gran proceso de reflexión seguido por unas prácticas transformativas y el desplazamiento descendente de las prácticas convencionales.

A continuación se presentan las dinámicas de las coordenadas sociales.

Los acuerdos sociales que surgieron en el aula de clase sobre las formas de ser y de estar del docente en el aula, se movieron en las dinámicas de lo instituido y lo radical/instituyente; en ella el docente evidencia lo que es y lo que podría ser en cuanto a las relaciones con sus estudiantes, en busca de una cercanía cuya calidad se da desde la comunicación de doble vía. La siguiente narración sustenta lo anterior:

El momento de conflicto me ha tocado algunas escenas, algunas escenas en las cuales los estudiantes, de pronto no tienen feeling con sus pares y entonces simplemente entramos es a dialogar con ellos, primero acá escuchamos al estudiante, escuchamos al estudiante, venga, hágame un favor, ¿Qué fue lo que sucedió?, hable usted, usted va a escuchar, después habla usted y nos ponemos de acuerdo, y tratamos entonces, mediante el diálogo de que todo se realice en una forma buena, positiva (P2:26 TI).

El aula, el escenario en donde el docente ejerce su rol, es un encuentro de saberes, formas de ser y estar en el mundo. En este sentido, se presenta la coordinada "ejercicio de ser docente" desde las formas de ser/hacer y decir/ representar. Desde lo definido e instituido socialmente, el escenario de clase es para el docente, en la medida en que puede poner en práctica lo que más le gustó y lo que aprendió en la universidad. Entre otros aspectos, es importante para el docente que haya una comunicación que convoque al diálogo y lucha entre pares, para resolver los diferentes conflictos que se presentan en el escenario educativo.

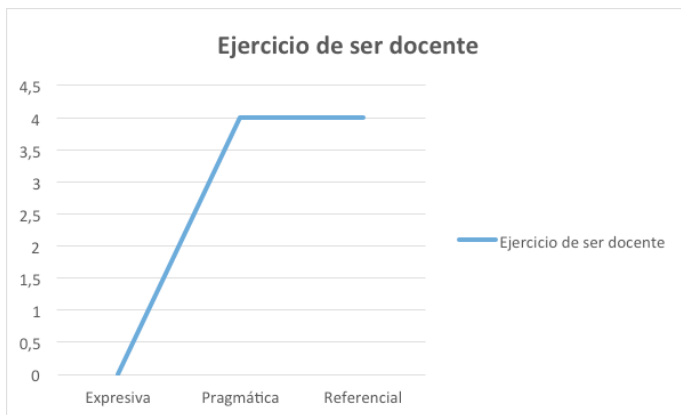


Figura 33. Coordinada social. Ejercicio de ser docente. Desarrollo de la práctica pedagógica

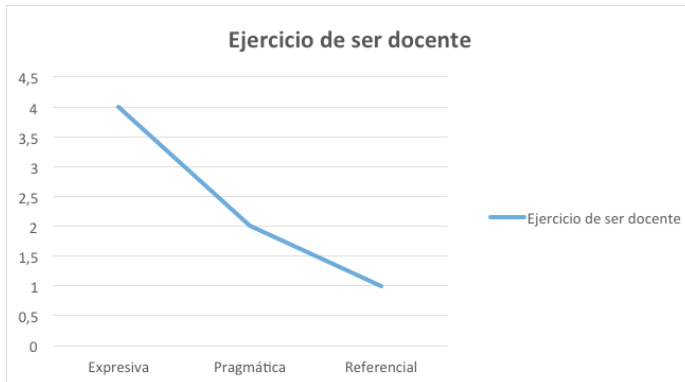


Figura 34. Coordinada social. Ejercicio de ser docente. Proceso de formación

Esta normalidad se da en el docente en formación al legitimar lo que aprendió en su proceso de formación y la relación que se debe establecer con el estudiante, lo cual implica la creación de un mundo del sentido común en la lógica de lo instituido (Murcia Peña, 2010), se acompaña de unas dinámicas, unas emergencias, que están en la posibilidad de ser; en este caso, se habla desde las proyecciones que surgieron de la misma necesidad que el docente tiene de un llegar a ser, de un ideal docente.

Estos aspectos del querer ser del docente, llevan a comprender que desde esos imaginarios radical/instituyentes, se encuentra la intención de un rol del maestro encaminado al mejoramiento de sus facultades, que lo lleven a la transformación en el aula.

Esta visión del llegar a ser, en el ejercicio docente concuerda con lo expuesto por Bocanegra (2007, p.188) "Los docentes deben prepararse para un nuevo rol del profesor más como guías y facilitadores de escenarios que permitan la participación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje"; buscando posibilidades de generar el diálogo y la interacción con el otro para contribuir a un mejor ambiente académico.

Por otro lado, el ejercicio de ser docente desde el proceso de formación, a diferencia del desarrollo de la práctica pedagógica, se moviliza desde las formas de decir/representar; es desde aquí, donde surgieron unos imaginarios con posibilidad de instituirse (imaginarios radical/instituyente). Para el docente, el proceso que ha vivido como estudiante lo lleva a generar un fortalecimiento en varias áreas de la vida, tal es el caso de

la vocación, la responsabilidad, la autonomía, el carácter y el mejoramiento de las perspectivas laborales. Estos aspectos son, en términos de Murcia Peña (2007, p.34), "creencias primarias, convicciones que se convierten en motivos, definidos como proyecto posible para crear y dinamizar realidades"; en este caso, el ideal de docente se ubica en una formación que le aporte a su vida personal.

Las dinámicas del imaginario radical/instituyente que son las de mayor fuerza en el discurso del docente con respecto a su proceso formativo, se refuerzan con las formas de ser/hacer, en la medida que asume su ejercicio como posibilidad de poner en práctica lo aprendido. "Un docente no posee habitualmente una sola y única concepción de su práctica, sino varias concepciones que utiliza al mismo tiempo, en función de su realidad cotidiana y biográfica, de sus necesidades, recursos y limitaciones" (Arteaga & Inciarte, 2008, p.154). La posibilidad de reproducir en la práctica lo que ha aprendido en el proceso de formación, lo lleva a interactuar con múltiples dimensiones que le dan su identidad en el aula de clase:

La universidad lo que le da es obviamente esa parte como de la didáctica, de los saberes, de los conocimientos, de estrategias de trabajo, esa parte para usted fortalecerse más, en la parte del conocimiento, sí, porque yo pienso que la base, usted ya la debe tener, que es lo que les digo, la vocación y que cuando usted entra a hacer una licenciatura, es porque usted sabe que va a ir a transmitirle a niños y a jóvenes eso (P 1:18 TI).

En definitiva, en el desarrollo de la práctica pedagógica su mayor fuerza social se encuentra en lo instituido, reflejado en el interés del docente por un encuentro comunicativo que le permita conocer y acercarse más al estudiante. En el proceso de formación, el "ejercicio docente" parte desde la posibilidad de ser, en este caso, este imaginario se enfoca en una formación en sí mismo, lo cual es importante en tanto formación conceptual personal, que lo lleven a una práctica relacionada con las necesidades del aula.

4.3.4.3. La clase. Otra coordinada que se refleja en el mapa es la clase, reconocida como uno de los lugares donde se dinamiza la práctica pedagógica, cuya dinámica se presenta en la figura 35.

En las coordenadas se deja ver que la clase se moviliza en el marco de unos imaginarios instituidos pese a que se nota un desplazamiento ascendente importante de las transformaciones y un leve desplazamiento en los procesos de reflexión; de cualquier manera, dado el peso de las prácticas hegemónicas, en el desarrollo de la práctica pedagógica, la clase se muestra como una coordenada fuertemente instituida. En el proceso de formación, el comportamiento de esta coordenada sigue manteniendo su peso en la lógica de los imaginarios instituidos, en tanto la función referencial muestra una enorme fuerza en las prácticas convencionales; a diferencia del escenario anterior, en el proceso de formación, las transformaciones tienen igual peso social que las prácticas convencionales; sin embargo, la reflexión no muestra ninguna movilidad tendiendo a cero la función expresiva de esta coordenada.

Las dinámicas que se generaron dentro del desarrollo de la práctica pedagógica, se movilizan tanto por los imaginarios instituidos como por los radical/instituyentes. Desde esta perspectiva, lo que se instituye en el aula de clase, tiene que ver con el interés del docente frente al estudiante, quien asumió la clase como escenario que le permite tener en cuenta los conocimientos previos, la edad y el desarrollo de los mismos y como escenario donde se generan dinámicas y prácticas participativas. Veamos un relato: *“La clase que oriento en estos momentos de tecnología informática, quiero que sea lúdica de acuerdo con mi modelo pedagógico, me gusta que sea participativa, me gusta interactuar mucho con los estudiantes” (P2:1 T1)*.



Figura 35. Coordenada social. La clase. Desarrollo de la práctica pedagógica

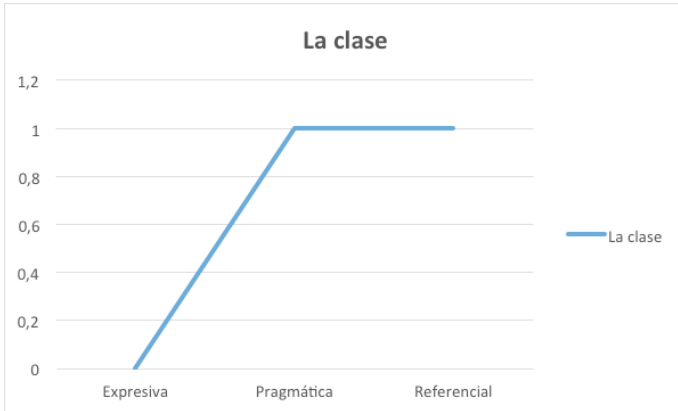


Figura 36. Coordenada social. La clase. Proceso de formación

Lo acordado socialmente en el escenario de aula, se concentra en la participación del estudiante en el proceso de enseñanza; estas formas de ser/hacer se sustentan en lo expuesto por Cabrera Cuevas (2003), quien sostiene que los profesores que practican con frecuencia el tipo de comunicación *feedback* y tipo de comunicación predominante conciliadora, facilitan la participación de sus alumnos, porque consideran este elemento como crucial para favorecer el aprendizaje.

Mientras que estos imaginarios emergen del aula, también se van movilizando otros con menos fuerza social pero que son válidos, toda vez que el docente le va dando forma a sus proyecciones sobre la clase. Estos imaginarios poco potentes reflejaron las posibilidades de ser sobre la clase que se orienta en la práctica pedagógica (radical/instituyente). El ideal de clase se asume como participativa, reflexiva y útil para el estudiante. Lo anterior significa que para el docente, la clase se orienta hacia el escenario que permita la construcción, el desarrollo y la participación con el otro, siendo estas realidades primarias las que tienen un gran potencial de ser aceptadas socialmente. Cabrera Cuevas (2003) complementa proponiendo que el tipo de comunicación que el profesor establece en el aula define el rol docente, según su tipo de comunicación predominante, se vincula a un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizaje. La clase entonces, desde las formas de decir/representar es un espacio que permite el diálogo y la generación de aprendizaje entre docente estudiante, propicia el encuentro con el otro, la construcción social en la escuela. La siguiente narración evidencia este aspecto:

Participativa, una clase especial a lo dígamele entonces, a ese apelativo, o esa cualidad que diga entonces, clase ideal, yo creo que la clase ideal es donde todo el mundo se enriquece con conocimiento y se encuentra feliz en el momento que lo está realizando (P2:13 T1).

Esta fuerza social que ejerce el ideal de la clase, se centra en la participación y la posibilidad de la creación de un espacio donde exista una interacción e intercambio de saberes, pero también de formas de ser y de estar en el escenario académico. Ellas se proyectan con miras a construir realidades y toman fuerza en lo socialmente aceptado.

Si bien la coordenada social la “clase” fue potente en el desarrollo de la práctica, dentro del proceso de formación se asumió con menor fuerza, siendo muy poca la recurrencia. En esta coordenada se pueden visualizar algunos rasgos de las formas de ser/hacer, representadas a partir de la clase tradicional y desde las formas de decir/representar, el ideal de clase que parte de las exigencias de los estudiantes.

En definitiva, los imaginarios sociales sobre la clase en la práctica pedagógica se asumen como los espacios para construir juntos el conocimiento, donde el estudiante toma importancia en tanto es agente dinamizador de los procesos de enseñanza aprendizaje. En el proceso de formación se asume la clase desde una comunicación unidireccional de corte tradicional, pero a la vez, con un ideal en donde se da importancia a los estudiantes.

4.3.4.4. El recreo. La dinámica en que se ve inmersa la coordenada social el recreo, respecto al programa de Tecnología e Informática, deja ver cómo los docentes la asumen y definen desde las formas de ser, hacer, decir y representar en el escenario de formación al cual pertenecen. El comportamiento de esta coordenada social hace presencia en la práctica pedagógica, manifestándose desde la preponderancia en sus prácticas convencionales con poca reflexión y escasos procesos de transformación, lo cual lo ubica en una coordenada centrada en los imaginarios instituidos. Mientras tanto, asumido como el descanso en el proceso de formación, la preponderancia de las prácticas hegemónicas es total, aplanando las funciones pragmáticas y expresivas, lo que advierte que no se mostraron procesos de reflexión y transformación en esta coordenada.

A continuación se muestran las coordenadas sociales:

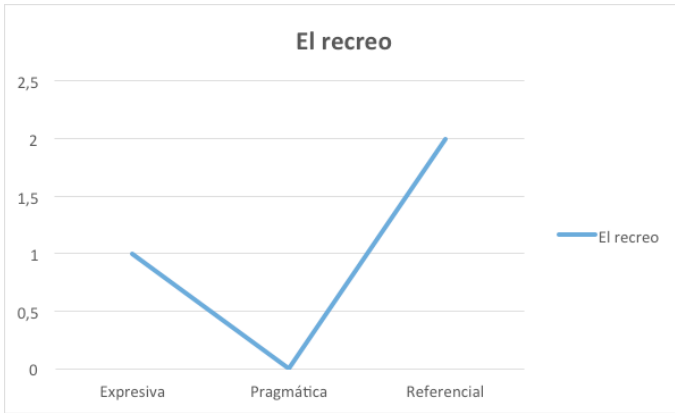


Figura 37. Coordenada social. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 38. Coordenada social. El descanso. Proceso de formación

Profundizando un poco más en las diferentes dinámicas generadas en la práctica pedagógica, el recreo se presentó como un escenario social donde el sujeto se desarrolla desde su propia libertad, asumiendo un rol de acuerdo con las las necesidades propias de satisfacción, de placer, es decir, un momento de goce, tranquilidad, relajación, esparcimiento; además, de salir del marco que constituye el desarrollo del conocimiento propio del aula; es un escenario que se convierte en posibilidad de expresión, que genera la configuración de actitudes propias de los deseos de cada sujeto, pero sin perder de vista la relación con el otro y lo otro. El siguiente relato confirma lo expuesto:

[...] Salirse un poquito como de esa parte del conocimiento del aula, estar relajado, tranquila, hacer lo que usted quiere, si quiere hacer actividad deportiva, si quiere hacer crucigrama, si quiere hablar por su teléfono, es un momento libre y sano esparcimiento (P2:24 T1).

Así mismo, algunos docentes orientadores expresaron que el recreo es un momento donde se continúa con el cuidado del estudiante, se le permite estar cómodo y desarrollarse desde sí mismo, reconociendo sus particularidades, ya que el bienestar del estudiante es una constante que ellos procuran mantener en su labor como docentes, que no está sujeta solo a elementos centrados en aquellos procesos académicos, sino también en espacios como el recreo, el cual se va estableciendo como objeto de atención por parte de los docentes formadores; *"[...] 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)*. Este relato se asemeja a la propuesta que hace Gómez (1995) frente al recreo, quien lo asume como un espacio de tiempo en donde los estudiantes pueden realizar espontáneamente actividades recreativas por gusto y voluntad propia, las cuales también deben ser objeto de atención por parte de los docentes de la institución educativa.

En la misma línea, se presentaron expresiones desde los sentimientos sobre un tema referido, el llegar a ser de los escenarios del recreo desde la perspectiva docente, donde las interacciones y lazos sociales trascienden el campo de lo disciplinar y académico, para pasar a un escenario de confianza, amistad, de interacción social; donde se comparten las expresiones de los estudiantes, sus vivencias y experiencias, posibilitando la construcción de sentimientos y lazos de amistad entre estudiantes y docentes; esto gracias a que es un espacio de interacción, de relaciones interpersonales como lo plantea Bonal (1998), "en el recreo se proyectan y se reproducen relaciones interpersonales entre los escolares [...] las cuales son orientadas por los docentes" (p. 26), ya que es allí en el recreo donde se genera la posibilidad de una libre expresión que permite ir estructurando las relaciones con el otro, ya no centrados en la dinámica propia de la clase, sino desde las propuestas que emergen de cada sujeto y que son proyecto para con los demás.

El recreo como coordinada social dentro de las dinámicas que se asumieron en la educabilidad del sujeto, desde la práctica

pedagógica, se orienta hacia unos imaginarios instituidos, en donde se asume como escenarios de libertad, goce y disfrute posibilitando la expresión desde las particularidades, los deseos y necesidades de cada persona, y que a su vez, se reflejó como espacio en donde el docente debe cumplir su rol de formador y orientador de las dinámicas que allí se van presentando.

Esta perspectiva instituida toma fuerza también desde el ideal que el docente tiene sobre los espacios que se generan en el recreo, este se configura desde unos imaginarios radicales e instituyentes, donde el recreo se piensa como un espacio de posibilidad para relacionarse con el otro e interactuar. Esta visión del recreo evidencia unas interacciones sociales que se configuran como "proyecciones sicosomáticas devenidas de lo que se considera que podrá ser, que generará realidades [...] se proyectan como invención" (Murcia Peña, 2011, p. 34).

De esta forma, el imaginario instituido no solo tuvo fuerza de visibilidad, sino que también, algunos docentes fueron proyectando desde las prácticas pedagógicas, elementos que les permiten dar una mirada diferente al recreo, gracias a que desde la función expresiva se genera una reflexión sobre un recreo visto solo desde un espacio de el descanso y realización de actividades ajenas a las escolares; por el contrario, se le empieza a dar una mirada más formativa donde el docente continúa con su rol profesional.

Esta coordenada social también se hizo visible desde el proceso de formación representada en la función referencial y expresiva, donde se asume como un espacio de socialización académica; estas expresiones discursivas de los docentes en relación al el descanso en la Universidad, dicen que es un escenario de construcción de conocimiento, de compartir aquellas relaciones académicas que se están generando, donde se socializan y se exponen las diferentes dinámicas en las que están inmersos; es un lugar donde se habla y se continúa discutiendo de todo lo relacionado con el escenario académico. Un relato así lo deja entrever:

[...] Cuando estamos en el colegio, simplemente salimos y listo, relajados, sabemos que en el colegio se contempla mucho al estudiante, si estamos en la escuela lo contemplamos y si estamos en el bachillerato, lo contemplamos, pero ya cuando salimos a la universidad, ya estamos esa convicción, ya estamos

porque nosotros queremos salir adelante y porque necesitamos estar muy pendientes de unas materias y de una responsabilidad (P2:27 T1).

El descanso hace parte de un lugar más dentro de los procesos académicos, el cual es utilizado para confrontar y compartir las dinámicas que constituyen el mundo de la formación profesional. Es así como se va configurando en los acuerdos construidos por el entorno en el que conviven, las formas de ser/hacer; así, la coordenada el descanso se convierte en una realidad que se ubica en un marco de lo aceptable y lo naturalizado, esto gracias a los acuerdos que lo hacen posible como realidad.

En este sentido, la coordenada social el recreo en la práctica pedagógica y el descanso, desde el proceso de formación, encontraron relación a lo instituido y aceptado socialmente, en este caso como escenario de socialización y libertad, donde se le da apertura al otro, ya sea para fortalecer lazos de amistad como para socializar asuntos específicamente académicos.

4.3.4.5. La evaluación. Esta coordenada se asumió como un elemento normalizado desde la práctica pedagógica y a su vez; desde los procesos de formación, representados en la función referencial. En este caso, no se visualizan las formas de proyección e ideal del docente frente a la evaluación, como muestra la figura 39 en relación a la función expresiva y pragmática del discurso:

La coordenada social la evaluación muestra una dinámica desde lo instituida, debido a que la función expresiva y pragmática no presenta ningún tipo de representación simbólica; por el contrario, la función referencial se presenta con un grado significativo que la ubica en el marco de las formas de ser/hacer, específicamente como imaginario instituido, ya que la reflexión y los procesos de cambios que se pueden hacer de la realidad son muy difusos debido a la ausencia de elementos que generen una visibilidad social en dichas funciones.

Así las cosas, la evaluación como hecho social, valida unas formas de ser/hacer que se encuentran en el campo de lo plausible, de lo normalizado, donde algunos actores sociales reproducen de forma hegemónica los procedimientos sancionados socialmente como correctos, son los que se encuentran en el ámbito de lo naturalizado.

En esta lógica, se presenta entonces, la evaluación como proceso integrador dentro de la práctica pedagógica; mientras que en el proceso de formación, se institucionaliza la nota como imaginario instituido, pero a su vez, se tiene relación con los elementos que son tomados en cuenta en la práctica pedagógica al referirse a esta como un escenario de flexibilidad y la posibilidad de crear oportunidades de igualdad para con las evaluaciones desarrolladas con los estudiantes.



Figura 39. Coordenada social. La evaluación. Proceso de formación

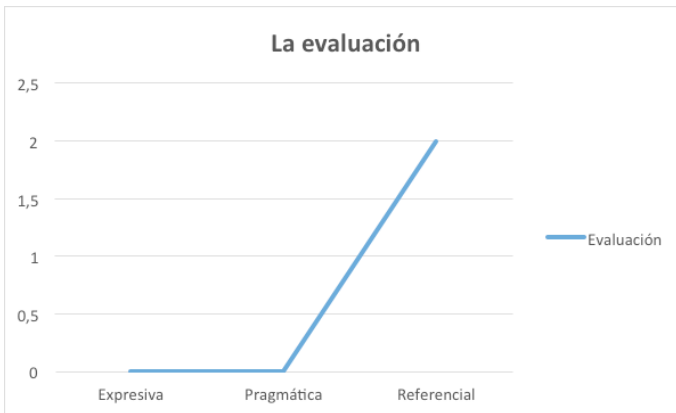


Figura 40. Coordenada social. La evaluación. Desarrollo de la práctica pedagógica

Finalmente, se presentan las coordenadas sociales definidas como extracurricular y la tarea. La primera de ellas se presenta en la práctica pedagógica con dos recurrencias, específicamente en la función pragmática, las formas de decir y representar la evaluación por parte de los actores sociales, quienes expresan:

[...] nosotros debemos comportarnos como tal, a la altura de una sociedad y también aportándole del conocimiento que nosotros tenemos, porque no solamente yo soy docente aquí en el Colegio Anglo - Francés, lo hago por fuera también, también como papá, yo estoy aplicando y estoy ejerciendo como conocimientos en todas, en todas las partes donde me encuentre y el estudiante también debe de reflejar esos conocimientos, esos valores, esas actitudes, por fuera, con su familia, con sus amigos, en su diario vivir y en una sociedad cambiante [...] (P2:30 TI)

De forma tal que no solo cumplen la función de formar a los sujetos dentro del escenario educativo, sino que también en su rol como persona, es decir, como padre, amigo, dentro de ese mundo de la vida cotidiana en el cual está inmerso; creando así una extensión en su labor dentro de la sociedad y brindando lo mejor de sí para con el entorno, cruzando la barrera del aula, de la institución, para desenvolverse en su cotidianidad.

Respecto al proceso de formación, se evidencia que los docentes y estudiantes siempre deben asumir una relación de respeto. El estudiante debe mantener unos límites, así el docente genere confianza, de forma tal que, tanto en la universidad como en el escenario educativo escolar, se deben mantener los límites entre dichos actores sociales, para que se mantenga esa relación de respeto.

La tarea como coordinada social hace su presencia en el programa de Tecnología e Informática a través de las formas de ser/hacer, función referencial; dicha presencia se hace tanto en el proceso de formación como en el desarrollo de la práctica pedagógica. Las expresiones discursivas que hacen lo actores sociales se centran en asumir la tarea como una herramienta que se requiere a la hora de desarrollar los aprendizajes de los estudiantes, para con ello, lograr una realimentación de estos, por medio de la indagación de temáticas, *[...] sea una cosa muy sólida, muy precisa y corta, no me gusta borrar a los estudiantes de una cantidad de consultas, que valla, traiga, haga, no, una cosa precisa, clara y corta "[...]"* (P2:20 TI), además, esta debe ser asumida como un compromiso y de dedicación por parte de los estudiantes, *simplemente eso es compromiso, es si, nos tocó, me tocó [...]"* (P2:21 TI).

La evaluación fue asumida en la práctica pedagógica como un medio donde los conocimientos hacen parte de un todo, es decir,

no solo están centrados en unas características o elementos específicos, sino que fundamentan las dinámicas, procesos y características propias de los aprendizajes que se dan en las diferentes dimensiones de los sujetos. El siguiente relato así lo muestra:

[...] para mí la evaluación es todo, cierto, es un proceso integral, entonces el hecho de que usted entre, que trata al otro, de cómo lo trata, para mí no[...] a mí no me interesa mucho de pronto un conocimiento, que el pelao no alcanzó el logro porque no alcanzó a manejar equis software o equis programa, no, pero, si yo con el pelao logré otras cosas, eso a mí me va a servir como herramienta [...] (P1:21 TL)

En este mismo sentido, se asume que la evaluación es un proceso en el cual el docente debe visualizar las diferentes dimensiones que constituyen la formación del sujeto. La evaluación toma gran relevancia dado su valor social, donde se aparta de una herramienta que se queda en los productos y trasciende hacia los procesos.

De tal manera, se pudo analizar cómo la coordenada la evaluación se aleja de una postura que busca una la evaluación sumativa, tal como lo menciona Shepard (2006), al decir que “los maestros y estudiantes necesitan más son evaluaciones sumativas que sirvan para verificar la consecución de logros importantes en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes” (p. 30), y asumen una evaluación que busca y se centre en la integralidad del sujeto, no visto desde un solo ángulo, sino, desde la complejidad que lo constituye, acompañado de los diferentes factores que se ven inmersos en el proceso de formación.

En cuanto a la visión de la evaluación, desde el proceso de formación, se asume como la herramienta que es replicada posteriormente para los procesos en la escuela, donde las experiencias y algunos procesos desarrollados en la universidad son utilizados y aplicados por parte de los docentes en las instituciones educativas, tal como lo deja en evidencia el siguiente relato:

[...] nosotros muchas veces no tenemos ese acompañamiento permanente del docente, pero me gusta cómo está dividida, porque siempre vienen los saberes previos, luego viene un ejercicio individual, después uno colectivo, después una sustentación donde yo voy a demostrar lo que he aprendido, entonces me

parece que estamos ahí, que estamos evaluando un proceso de aprendizaje en el estudiante, desde de lo que sabe, de lo que va aprendiendo, hasta que ya dio sus frutos, entonces así también es en los colegio [...] (P1: 25 TL).

El relato anterior muestra cómo la influencia de las prácticas desarrolladas en la universidad se van convirtiendo en parte de las dinámicas escolares, ya que muchas de esas técnicas y estrategias son utilizadas o replicadas en el momento de pensar y ejecutar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes en la escuela.

En esta misma lógica, se institucionaliza la evaluación como los elementos que son tomados en cuenta para analizar todos los procesos que se generan en el aula; es decir, según los actores sociales, este proceso permite evaluar unos contenidos, que se asumen como un deber ser, que a la vez, le sirve de posibilidad para los procesos de aprendizaje replicados en la práctica pedagógica.

4.3.5. Discusión y conclusiones

Dentro de la unidad hermenéutica de tecnología e informática, las formas de control se presentó como la coordinada social que predomina ante la emergencia de otras; evidenciando que por más que los actores sociales, docentes en formación, quieran dejar de lado esa educación tradicionalista, el hecho de generar control desde la nota, hace que esto no ocurra, pues es una manera de demostrar el poder sobre los estudiantes mediante este dispositivo, siendo tan naturalizado, incluso, por toda la comunidad educativa, ya que para el estudiante es una forma quizás de reconocimiento, para el padre y madre de familia una materialización visible del comportamiento y aprendizaje del estudiante, valorado también por la sociedad en general.

Además la nota, al ser una herramienta para tener el control del estudiante y no un reconocimiento dentro del proceso de formación, toma fuerza como un dispositivo que el docente utiliza para desarrollar su clase, obstaculizando los procesos de socialización y acuerdo que podrían generarse en el espacio de la clase.

La puesta en práctica de la norma también entra en esta dinámica, por la misma necesidad de tener bajo control el comportamiento

de los estudiantes al interior del aula de clase. Otra de las cosas por tener en cuenta frente a las formas de control desde lo expresivo, pero con una baja fuerza social, es que los actores sociales establecen, que la concertación y la necesidad de aprobación por parte del estudiante, es importante para el desarrollo de la práctica pedagógica, con lo cual se evidencia que para el docente sigue siendo importante la aceptación de las reglas y normas desde el estudiante.

Una de las coordenadas sociales que tiene una movilidad social particular es el ejercicio de ser docente. Desde la práctica pedagógica, se muestra cómo se va configurando un imaginario instituido sobre la transferencia de conocimientos adquiridos en la universidad para mejorar los procesos formativos que son desarrollados en la institución educativa. Dicho imaginario es propiciado por los sentimientos de agrado y aceptación que desde la universidad fueron generados y que para los actores sociales se configura como una de las mejores opciones a utilizar para con los estudiantes; dicho imaginario va acompañado de la implementación de estrategias que permitan solucionar los conflictos y las diferencias que se presentan en el aula, las cuales deberían ser solucionadas a través del diálogo entre las partes.

El docente instituye el recreo como un lugar donde continúa su proceso formativo, en esta ocasión desde una posición de cuidador y observador de los estudiantes en otro contexto diferente al aula; a su vez, deja ver algunos indicios reflexivos frente al fortalecimiento de las relaciones con el otro, donde el papel de las relaciones interpersonales, ese dirigirse al otro y los procesos de interacción, van tomando una posición, un lugar en la forma de pensar el recreo en el mundo de la educación.

Así mismo, se muestra cómo la dinámica universitaria que rodea el recreo, que para este escenario es denominado el descanso, está centrado en un lugar académico, de socialización, el cual se fundamenta como uno de los imaginarios instituidos sin elemento de reflexión y mucho menos de transformación, ubicándose así, como lo normalizado, aquello que está en el campo de la plausibilidad y la aceptación social de los docentes.

Sumado a esto, se muestra la forma como al pertenecer a un programa a distancia, sus procesos de formación están muy anclados al auto-control y al autoaprendizaje; es el estudiante quien debe establecer sus ritmos de estudio para responder positivamente dentro del proceso de formación, que en gran

medida permea los desarrollos de práctica pedagógica que realizan en las instituciones; además, se evidencia la forma como las motivaciones de estos actores en las clases están dadas desde las dinámicas que se generan dentro del aula y los gustos personales por algunas u otras áreas del conocimiento, evidenciando de esta manera, que los mayores intereses se dan desde las dinámicas activas y no pasivas, lo que genera contradicciones entre los imaginarios, tanto instituidos y naturalizados, por mantener el control dentro de las aulas y aquellos imaginarios radical/instituyentes, de clases dinámicas, activas y participativas que sin tener la fuerza social suficiente, no dejan de ser ajenas a las proyecciones y deseos de los docentes en formación.

4.4. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Artes Escénicas

En el programa de Artes Escénicas el esquema de inteligibilidad se configuró desde las siguientes direcciones:

Desde el escenario de las prácticas pedagógicas, en las formas de ser/hacer se evidencia la relevancia de las siguientes categorías: el comportamiento en clase, las herramientas didácticas, la evaluación, la planeación, la clase, el recreo, la tarea, las formas de control y lo extracurricular.

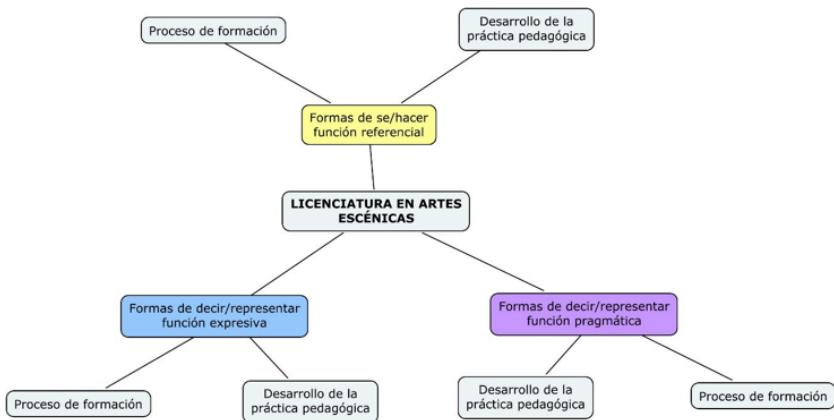


Figura 41. Esquema de acuerdos sociales sobre educabilidad, Programa de Artes Escénicas

En este mismo escenario y desde las funciones expresivas, referidas al sentimiento, las categorías que surgieron desde

los relatos de los actores fueron: las formas de control, la motivación, la relación docente-estudiante, el recreo y el significado de la clase. Desde la función expresiva, pero referida a las transformaciones y proyecciones (función pragmática), las categorías fueron: la evaluación, el ejercicio del ser docente, la clase ideal, lo extracurricular, la interacción, el reconocimiento del otro, las formas de control y los procesos comunicativos.

Desde el escenario procesos formación se muestran las siguientes categorías: en las formas de ser/hacer: formas de enseñanza, relación docente-estudiante, malla curricular, la tarea, la evaluación, formas de aprendizaje, y el descanso; en las funciones expresivas, en términos del sentimiento del decir/representar, la motivación y la práctica pedagógica; y, en la función pragmática, que señalan transformaciones y proyecciones, la evaluación, el ejercicio del ser docente, la clase ideal y el reconocimiento del otro.

El esquema muestra en su lectura descriptiva una preponderancia de la categoría la evaluación, la cual aparece como relevante en las formas de ser/hacer en los procesos de formación y los de práctica pedagógica; así como en el decir/representar, en la función pragmática. Esto podría representar la forma como los conocimientos dados en la Universidad son llevados a la práctica pedagógica sin reflexión suficiente, e incluso pensando en que esta es una adecuada forma de transformar las realidades de la educación.

En general, desde las categorías que muestra el esquema son diferentes los intereses que se generan en la Universidad frente a los procesos de formación con relación a los que se vive en la vida cotidiana de la escuela. Por ejemplo, mientras la mayoría de los procesos en la universidad lleva a los maestros en formación a preguntarse cuestiones sobre la práctica pedagógica y en algunos casos, la motivación, en la vida real, el maestro se pregunta por cuestiones relacionadas con las formas de control y su papel en la motivación, el recreo o la relación docente - estudiante.

Los análisis en profundidad del esquema visto desde la dinámica de los imaginarios sociales, permitirá comprender un poco más estas situaciones.

El mapa de coordenadas, visto a partir de las prácticas pedagógicas y de los procesos de formación de los licenciados

del programa de Artes Escénicas, muestra en su dinámica general, unos imaginarios que se configuran muy fuertemente desde la función referencial de los discursos; esto es, desde aquellas formas de ser/hacer que definen imaginarios con una gran base instituida. Entre tanto, la reflexión sobre la coordenada social, se presenta con una alta opacidad, similar a los discursos que hablan sobre las transformaciones y proyecciones de este ser/hacer (la función pragmática).

4.4.1. Mapa de coordenadas

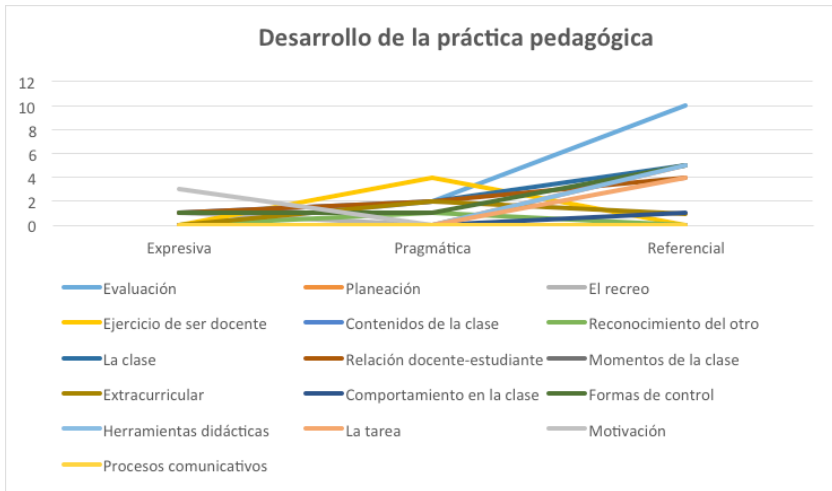


Figura 42. Mapa de coordenadas sociales desde la Práctica pedagógica

Lo anterior significa que, los imaginarios sociales imperantes en los maestros en formación de Artes Escénicas, tienen un fuerte fundamento en aquellas significaciones naturalizadas en la vida cotidiana de las comunidades académicas; aquellas significaciones imaginarias que son comunes, hegemónicas y desde las cuales se espera se desarrollen "normalmente" los procesos educativos; en otras palabras, se siguen muy de cerca los esquemas de reproducción social del conocimiento y de las estructuras convencionales de la educación, aproximando la idea planteada por Bourdieu (2008), según la cual, la función de las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) es formar a los individuos en el oficio, manteniendo desde sus agentes las posiciones sociales, reproduciendo las relaciones y formas. Así, el espacio social de la Escuela es un espacio simbólico, el cual tiene la fuerza de mantener las estructuras, por tanto, se repite constantemente.

Los imaginarios radical/instituyentes, previstos desde las funciones expresivas y pragmáticas; aquellos que se definen desde las reflexiones sobre la acción y que configuran las transformaciones sociales desde su fuerza instituyente, tienen poca cabida en los acuerdos sociales de los maestros en formación de este programa, con lo cual se reafirman los hallazgos logrados por Murcia Peña (2012a), en su tesis sobre la Universidad, que muestra de forma contundente esta institución anclada en unos imaginarios de moratoria social, con muy pocas movibilidades hacia los bordes de lo instituido. Pese a ello, lo que hace que la Escuela sea una institución social y no un mero organismo funcional, es esa dinámica de sus imaginarios radical/instituyentes hacia posturas no convencionales y salidas de los acuerdos naturalizados; esas mudanzas de los imaginarios sociales hacia los bordes de lo instituido (Murcia Peña, Murcia Gómez y Murcia Gómez, 2009; Murcia Peña, Pinto y Ospina, 2009; Murcia, 2012a).

En general, todas las coordenadas siguen la lógica de sus prácticas hegemónicas, tanto en los procesos de formación como en la práctica pedagógica desarrollada por los estudiantes. Es de resaltar que existen coordenadas comunes que mueven ambos escenarios de la educabilidad, y que existen algunas diferencias en sus preferencias. A continuación se desarrollarán algunas de estas:

4.4.1.1. La evaluación. Considerada como un proceso de seguimiento que busca valorar el estado de un saber, permite reorientar el proceso educativo (Vargas Porras, 2001). En general, conduce al juicio sobre el valor de algo y se expresa mediante la opinión de que ese algo es significativo (De la Garza, 2004).

Pese a ser una de las coordenadas con mayor peso social, tanto en el proceso de formación como en la práctica pedagógica del estudiante de Artes Escénicas, las categorías que la componen cambian en cada uno de los escenarios:

En la práctica pedagógica son, en orden de relevancia: en el ser/hacer: la evaluación desde un proceso práctico con una visibilidad de 4 recurrencias, las formas de evaluar a partir de las exigencias de la institución con 3 recurrencias, los aspectos aptitudinales y actitudinales para la evaluación con 2 y la tarea como posibilidad para evaluar el proceso del estudiante con una recurrencia; en el decir/representar (valorado desde lo pragmático y expresivo),

solo muestra dos categorías en la función pragmática, con tan solo una recurrencia cada una: la evaluación refuerza su estrategia metodológica (captar la atención del estudiante) y los procesos prácticos en la evaluación para reconocer lo aprendido por el estudiante. Como se aprecia, esta coordenada no muestra referencia alguna en la función expresiva.



Figura 43. Cuadro de coordenada: La evaluación. Práctica pedagógica

La movilidad de la coordenada evidencia una gran visibilidad en la consideración de la evaluación desde un proceso práctico, pero ese trazo se gestiona fundamentalmente desde las formas del ser/hacer; esto es, desde los imaginarios instituidos como naturales en dichas prácticas evaluativas. Pese al poco espacio que se dan los maestros en formación para la reflexión sobre la evaluación, esta incluye consideraciones de relevancia procesual, con lo cual se relativiza el concepto de la evaluación como mera competencia. La voz de un practicante de Artes Escénicas es común en este grupo de maestros en formación:

Una la evaluación mía, se hace todo el proceso de clase, de la temática que se haya trabajado, y después se pasa hacer un proceso práctico que incluya toda esa parte teórica que se trabajó, entonces ya los estudiantes tienen que venir a realizar un proyecto con todas estas partes que se adquirieron y a partir de ahí yo evalúo dependiendo de cómo haya sido el proceso final de ese proyecto (p2-44A).

Es para estos estudiantes, un proceso que involucra la teoría en la práctica y que se evidencia en esta última, que define las capacidades de ser del estudiante haciendo, ser un arquitecto

del arte: *"las máscaras es el ideal de mi formación en arte y hacia allá oriento la evaluación"* (p3-25A).

Pero justamente esta insistencia en el ser/haciendo de la evaluación, refleja unos imaginarios de seguridad de que arte "es un hacer"; es un hacer que no admite posibilidades de reflexión o de des-realización. No es pensando la evaluación o reflexionando sobre su conveniencia epistemológica y ontológica que se logra su realización práctica, esta se logra solamente asumiéndola como opción de realización social práctica. De ahí la relación con la segunda categoría que se traza en esta coordenada: "la evaluación a partir de las exigencias de la institución" y el poco reconocimiento de ella en las formas de decir/representar, donde posiblemente se podrían impulsar formas diferentes de la evaluación apoyadas en sustentos de otros órdenes diferentes a la mera practicidad.

La importancia de "reconocer lo aprendido por el estudiante" o el pensarla como "estrategia metodológica", configura los espacios fundamentales sobre los cuales se transforma la evaluación:

Yo le pongo mucho cuidado a eso, a que haya sido realmente el estudiante quien hace la tarea y se lo repito y se lo reitero a los padres en las reuniones que tengo con ellos que no hagan la tarea por sus hijos (p2-59A).

No se reflexiona en torno a los motivos, sino que se admiten las conveniencias para el profesor y el estudiante.

¿Acaso estas perspectivas de orientación de la evaluación en el arte solo protegen los imaginarios relacionados con el arte manual que expresan la mayoría de las escuelas colombianas y que se extiende en toda América Latina?. Esta dinámica la ve también el chileno Arnaldo Hernández, denunciando la poca validez y significancia social que tienen las artes en la escuela chilena, hasta reducirla a las artes manuales (Hernández, 2012).

4.4.1.2. El proceso de formación. Se muestra también como la coordenada con mayor peso social, haciéndose visible, al igual que en la práctica pedagógica, en la función referencial y la función pragmática. En las prácticas sociales, definida por la función referencial, aparece el proceso de formación con nueve recurrencias, representadas en las siguientes categorías: creación de la forma de evaluar, con tres recurrencias; calificación que valora el procedimiento con dos recurrencias; aceptación de

la evaluación tanto práctica como teórica en la universidad; la práctica evaluativa como herramienta; la evaluación rigurosa en la universidad; y la evaluación por procesos, cada una de estas con una recurrencia.



Figura 44. Cuadro de coordenada: La evaluación. Proceso de formación

Es curioso ver cómo la categoría más relevante en las referencias a la evaluación, se relaciona con la necesidad de crear formas de evaluar en la universidad, pues se considera que en las asignaturas disciplinares, como en artes, se utiliza una la evaluación práctica, mientras que en las asignaturas pedagógicas la evaluación solo es teórica.

Por el carácter tan práctico que tiene el programa que yo estudio la mayoría de las evaluaciones son de esta manera que yo la propongo en el punto anterior y una la evaluación de proceso práctico, obviamente en estas asignaturas prácticas sobre todo en las pedagógicas, es esa la evaluación que no estoy de acuerdo con ella, con la evaluación de papel, que siéntese y diga cuáles son (p2-45A).

Desde su consideración, estas dos formas de la evaluación deben compensarse en la escuela, realizando una evaluación teórico-práctica, que es lo que el practicante propone como posibilidad de transformación. Pese a ello, la consideración del Arte como programa práctico, hace que el sesgo de los procesos de este tipo sea fundamentalmente hacia la comprobación de los aspectos de este orden, desvirtuando las otras dimensiones que se deben tomar en cuenta en los procesos de evaluación.

En lo que el practicante considera como una evaluación por procesos se aprecia:

Se califica como por proceso, entonces yo les digo: y, cómo les fue con lo último que hicimos, qué les quedó claro o qué no y así; entonces, ellos me dicen: profe tal cosa es que no alcancé a hacer esto [...] y así voy realizando la evaluación [...] (p3-2A).

En primer lugar, es de reconocer que la evaluación aquí descrita refleja el proceso de lo enseñado y evidencia su profunda relación con el "hacer", lo cual reafirma la idea de un imaginario centrado en el arte como *techné*, como un hacer, sin más pretensiones que la realización de actividades artísticas; y, en segundo lugar, demuestra la poca comprensión de lo que significa una la evaluación por procesos, en la cual es importante considerar, por lo menos, la auto-hetero y co-evaluación de las múltiples dimensiones que involucra el acto educativo.

Se sigue evidenciando el imaginario segundo de asumir la práctica como "un saber cómo", orientado a la búsqueda de formas, que lleven al estudiante a la asimilación de procesos prácticos, coincidente con el estudio realizado por Bobadilla (2009, p. 245). En el estudio referido, realizado con estudiantes de pedagogía sobre las concepciones de saber, se muestra la tendencia a concebir la práctica pedagógica como un saber qué hacer en el aula de clases, como un saber desempeñarse, un saber meramente técnico.

4.4.1.3. La clase. Es la segunda coordenada en orden de relevancia social; asumida como el acto pedagógico en sí, encierra los procedimientos, estrategias y métodos que el maestro despliega para desarrollar su proceso educativo, incluida la evaluación.

Esta coordenada se erige como una, cuyos niveles de realización social están en concordancia con los procesos de reflexión y transformación. Se piensa desde la reflexión, se trasfigura y se actúa acelerando una dinámica no instituida que muestra las posibilidades de la emergencia de nuevas formas de la clase, no solo formas de hacer, sino de pensarla en el marco de lo que ella y el arte significan.

Es la típica configuración de unos imaginarios radical/instituyentes, que aseguran la movilidad de una coordenada hacia la transformación constante, aunque sin desconocer

las realizaciones como forma de consolidar los esquemas representacionales de un imaginario, con miras a su institucionalización. El hacer, el discurso y la génesis son los componentes del imaginario y en la medida que ellos se condensan en lo social, va asumiéndose su institucionalidad; es la sanción social de cada red simbólica, la que configura un imaginario instituido (Castoriadis, 1983; Murcia Peña, 2011, 2012a).

Pero ¿qué hacen los maestros en formación de Artes en sus clases y cómo las piensan?. ¿Piensan la clase como un proceso de interacción, como un escenario de construcción común, en el cual tanto el estudiante, el contexto y el maestro tienen algo que decir? ¿Por qué es tan importante para ellos el respeto que se genere por la clase? Es de reconocer que en sus relatos lo afirman y defienden la actitud del maestro: pues, en su decir, la importancia está relacionada con la forma *“como el docente les vende la idea del Arte a sus estudiantes, para que se interesen por ello, independientemente de que les guste o no, lo importante es que me sigan”* (p2-41A).

Sus imaginarios, sin embargo, están anclados en la instrumentalidad manifiesta en la coordenada de mayor relevancia (la evaluación), pues asumen que esta es una necesidad institucional, dadas las exigencias de la escuela: *“en el colegio yo sí tengo que hacer rendir la clase, los minutos exactos, porque si no voy a tener problemas con los directivos”* dice el practicante (p2-24A). O sea, es necesario que la clase sea respetada y ordenada, en cuyo marco existe la posibilidad de un acuerdo, e incluso la construcción colectiva de esta, para poder cumplir con los requerimientos de horario y contenidos definidos por la institución.

Esta perspectiva anclada a un imaginario de la curricularización del aprendizaje, donde el rendimiento se define por el cumplimiento de cierta cantidad de contenidos derivados de las acciones en la clase y sujeto al *“manejo del tiempo a partir de lo reglamentado por la institución”*, tiene como teleología, no la reflexión ni el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, sino el dominio de unos cánones disciplinares que permitan cumplir con las exigencias institucionales.

4.4.1.4. Las formas de control. Se presenta como la coordenada de tercer rango de relevancia social. A partir de los trabajos

desarrollados por Foucault (1975) sobre la forma como se ha ido perfeccionando los dispositivos de poder y Bourdieu (2008), en relación a la manera como se instauran estos dispositivos en un marco de violencia simbólica, asignando un lugar al estudiante según su disciplina, comportamiento y estatus social "con brutalidad psicológica y sin atenuantes" (p.106), se han realizado en Colombia una serie de estudios que abordan el problema del poder en la Escuela; en ellos son ya reconocidos los estudios del grupo *Historia de las prácticas pedagógicas*.

El poder y el control son categorías aliadas constantemente, en medio de las cuales se ejerce toda clase de arbitrariedades, pero también toda clase de posibilidades; el poder, por ejemplo, está también atado al saber, en términos de Foucault.

Como se esbozaba, los imaginarios de los maestros en formación de Artes Escénicas sobre la Educabilidad, están sujetos a una intención de control, marco desde el cual se desarrollan los imaginarios segundos que lo sustentan: en la tabla de relevancias y opacidades de esta coordenada, se puede apreciar el peso de las categorías que los constituyen y en el mapa de la coordenada, sus direcciones y dinámica social.

No es casualidad que se presente esta coordenada en el mapa, pues pese a la dinámica radical/ instituyente de la coordenada anterior, en la cual el mayor peso se daba a la actitud del estudiante frente a la clase, se nota en el etos de fondo que esa actitud no es más que el afán del practicante por mantener el control en la clase, y que las reflexiones se realizan en torno al cómo mantener ese control. De forma similar a la coordenada de la evaluación, donde la reflexión es casi nula y solo se operacionaliza como proceso práctico de control.

Esta coordenada confirma dicha consideración, mostrando un enorme peso en las prácticas sociales (ser/hacer) y muy poca reflexión y transformación. Es recurrente en las formas de control la evaluación, apareciendo la nota como una de ellas; pero es curioso ver cómo aparecen otras formas de control sobre las cuales se transforman las prácticas pedagógicas: el decomiso.

El decomiso como castigo, como práctica hegemónica de poder reconocida en la escuela tradicional, es semejante a la escuela dibujada por Cajiao (1996, p. 28) en "la piel del alma", donde se castiga la acción, esa "expresión delirante de la infancia de

movilidad perpetua” como lo expresa el autor, en una clase donde la razón de ser es, justamente la acción.

Relatos como estos hacen de esta categoría una constante:

Yo creo que la nota es un mecanismo de control. Sí es un mecanismo de control para que ellos hagan algo, o sea, sin eso yo no sé qué estrategia hacer para motivarlos a que hagan algo; pues no harían nada porque no tienen nota. (P3-28A).

Pues al principio pensé en llevármeles los celulares, pero solo les recomendaba guárdenlos, pero nada. Yo dije “cuál pesar”, entonces, el titular me dijo eso, y dije de una, y para recuperarlos pues traen los acudientes (P3-21A).

¿No es acaso la práctica educativa un escenario en el cual, el maestro en formación reconoce lo más complejo de las relaciones con sus estudiantes y las dinámicas más apropiadas para lograr los procesos de aprendizaje?, ¿el practicante acaso no debería ir a la institución con un proyecto educativo que lo lleve a solucionar este tipo de situaciones como aporte a las instituciones educativas? ¿Acaso los procesos de práctica pedagógica no buscan que el practicante diligencie su potencial para que antes que seguir las réplicas de los viejos modelos, de las formas arcaicas de educar, se transformen por unas nuevas formas? Pero sobre todo, ¿acaso el proyecto pedagógico que el estudiante desarrolla en la institución no corresponde a una racionalidad de hombre, mujer y sociedad desde el cual se ha generado?

Pese a ello, lo que se evidencia en estos relatos es un imaginario reproductivo, un imaginario en el cual el poder de la tradición se impone ante las débiles concepciones y dominio de herramientas didácticas que lleven al maestro de artes a ser un proponente, antes que un reproductor.

Este hallazgo no está lejos de lo encontrado por Murcia Peña, Pinto y Ospina (2009) en el estudio sobre “Universidad y vida cotidiana”, en el cual muestran que, de acuerdo con los imaginarios sociales instituidos, las instituciones sociales dinamizan sus dispositivos organizacionales, técnicos y económicos para hacer posible el cumplimiento de estos imaginarios y lograr su permanencia y hegemonía. Los maestros como portadores de esta tradición, buscan reproducir la escuela y sus formas de control y dominio.

4.4.1.5. Reconocimiento del otro y procesos comunicativos. Dos de las coordenadas con menor peso en los relatos de los maestros en formación del programa de Artes Escénicas, en su práctica pedagógica, son el reconocimiento del otro y los procesos comunicativos; la primera visibilizada desde la categoría "posibilidad de reconocimiento y transformación de su labor docente"; y la segunda, manifiesta como la necesidad de participación de los estudiantes. Estas dos coordenadas no siguen la lógica del mapa general de coordenadas, por tanto son consideradas como atípicas.

Vale la pena resaltar la relación de este comportamiento con la fuerte tendencia de las coordenadas hacia un imaginario de escuela como escenario de control y aprendizaje mecánico de los procesos del arte, lo cual está en concordancia con la poca importancia que para sus reflexiones tiene el estudiante como sujeto de comunicación y como actor que sea reconocido y reconozca.

4.4.1.6. Algunas aperturas. En síntesis, los imaginarios que circundan el concepto de educabilidad de los practicantes de Artes Escénicas se edifican en el marco de unos imaginarios fuertemente instituidos sobre las formas de ser/hacer, decir/representar los procesos de práctica pedagógica. En ellos, el hacer en la escuela está por encima del pensarla y transformarla.

Existen unas convicciones y creencias de tal magnitud sobre el hacer del arte que lo configuran en estas prácticas como un objeto instrumental de formas y prácticas sociales, con muy poco interés por el pensarse desde una racionalidad ontológica, que esculpe y persiga un sujeto o sociedad determinado. O ¿podría acaso decirse que el sujeto del arte es un sujeto del hacer el arte? Efectivamente, los imaginarios instrumentales del arte escénico apreciados en el estudio, no dan paso al pensar el arte, a configurar un sujeto que no solo se resigne al aprendizaje de unas técnicas, sino que trascienda hacia la reflexión del arte o la reflexión sobre el arte. El arte entonces en la escuela, se sigue reduciendo al dominio de ciertas habilidades según el interés del maestro del arte, cuestión que no lo hace muy diferente del arte como prácticas de manualidades.

El arraigo de los imaginarios instituidos es tal, que existen unas prácticas sancionadas que no se reflexionan en la vida de la formación del licenciado. Tal y como lo propone Castoriadis (1997), la institución es una forma de clausura, pues se constituye

en el marco de unos acuerdos sociales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar. La sociedad que se constituye como institución acuerda y busca que sus miembros actúen en los límites de lo acordado. La institución en sus términos, fabrica el individuo no solo enseñándole a pensar de la misma manera, sino dotándolo de sentido. Por eso,

En la aplastante mayoría de las sociedades - individuos cerrados, que piensan como se les ha enseñado a pensar, evalúan de la misma manera, dotan de sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar, evaluar, normar, significar son por construcción psíquica incuestionables (p. 185).

Los senderos trazados son tan profundos que hay pocas desobediencias a lo naturalizado; pocos caminos se piensan desde los bordes, y aquellos que se comienzan a trazar como imaginario radical, son referentes de imaginarios centrales que los hacen aparecer como transformaciones superficiales de algunos dispositivos para camuflar la verdadera intencionalidad: el control y dominio en la escuela; las herramientas y recursos didácticos utilizados, los procesos evaluativos, la planeación, las relaciones, la tarea, la motivación, los contenidos, e incluso lo comunicativo y el reconocimiento, se revelan como categorías de altos contenidos instrumentales cuya teleología es el control.

Pareciera no existir una base fuerte de formación ontológica, que dé razón profunda y convincente de la naturaleza real del arte escénico ni de la educación; una razón que ayude a configurar un imaginario central de ser humano y de sociedad reflexiva, autónoma, intrusiva y sobre todo, empoderada de sus realidades. Pareciera que la ontología en la cual se forma el estudiante, es aquella encaminada a mantener las estructuras hegemónicas, las viejas estructuras de la heteronomía y el desconocimiento, el dominio - castigo; aquella ontología propia de las sociedades posfigurativas (Mead, 1977), en las cuales las culturas se repiten constantemente, mediante dispositivos que las sociedades adultas configuran para tales propósitos, dentro de estos lógicamente, está la escuela. Una educación de este tipo es preconcepción de la escuela del encierro, de los muros del castigo y el premio esbozado por Elsa María Bocanegra en su texto "Del encierro al paraíso" (2008).

Justamente, lo relevante de las relaciones es que pese a que la definición de coordenadas y categorías en cada uno de los

escenarios de análisis (práctica pedagógica y procesos de formación), no se realizó de forma sistemática (tomando cada una de las categorías para saturarlas en los dos escenarios), sino que se realizó de forma emergente, asumiendo la relevancia desde la referencia voluntaria y espontánea del actor social, las coincidencias en estos dos escenarios fueron evidentes, en tanto la coordenada de mayor peso social (la evaluación) es similar, al igual las coordenadas que salen de las racionalidades comunes o naturalizadas (el ejercicio del ser docente y el reconocimiento del otro). Lo cual hace evidente las coincidencias con los estudios realizados por investigadores como Bobadilla (2009), en cuyo caso se evidencia que en las representaciones de los estudiantes de pedagogía, asumen el saber pedagógico como un saber que se construye en el contexto escolar, en la práctica de la enseñanza en el aula; o el estudio realizado por Arteaga e Inciarte (2008, p. 168), en el cual encuentran que "prevalece el conocimiento experiencial el cual se nota fuertemente influenciado por los constructos personales y vinculado a contextos y experiencias de enseñanza".

Lo anterior implica un reto para quienes abordan los procesos de formación, y quienes asumen como su responsabilidad los procesos de práctica docente. La responsabilidad de reconfigurar estos imaginarios de educabilidad que recaen sobre quienes asumen la tarea de formar en el campo disciplinar, en lo referido a la configuración de profundos procesos de reflexión respecto de la naturaleza del Arte Escénico, que lleve a trascender los conceptos hegemónicos y dominantes del arte como un mero hacer; buscando quizás, esas aperturas hacia otras dimensiones del ser humano/artístico, tal y como lo propone Vergara (2009, p. 9) hacia un "entrenamiento dirigido en dos coordenadas: el "yo" del joven actor y la realidad social-real"; o reconociendo en el proceso pedagógico las profundas diferencias entre el texto literario y el desarrollo de la acción dramática, en palabras de Ospina (2009).

Se aclara, pese a ello, que es necesario generar un estudio más profundo acerca de los "motivos por qué y para" de la representación que estarían referidos por los actores sociales para comprender con mayor profundidad este fenómeno de la Educabilidad en el programa de Artes Escénicas.

4.5. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa

En este esquema se representan las categorías de la educabilidad en el programa de Licenciatura en Educación Religiosa, desde ellas, se muestra el imaginario tanto en sus maneras de ser/hacer (imaginario instituido) como de decir/representar (imaginarios radicales/instituyentes). Este esquema agrupa coordenadas sociales en lo relativo a la práctica pedagógica, ellas son: el recreo, relación docente estudiante, elementos motivacionales, formas de control, contenidos de la clase, herramientas didácticas, la evaluación, la planeación, momentos de la clase; siendo la primera (el recreo), la que tiene mayor peso social en las realidades educativas de los maestros en formación desde esta licenciatura y su quehacer cotidiano en las praxis educativas.

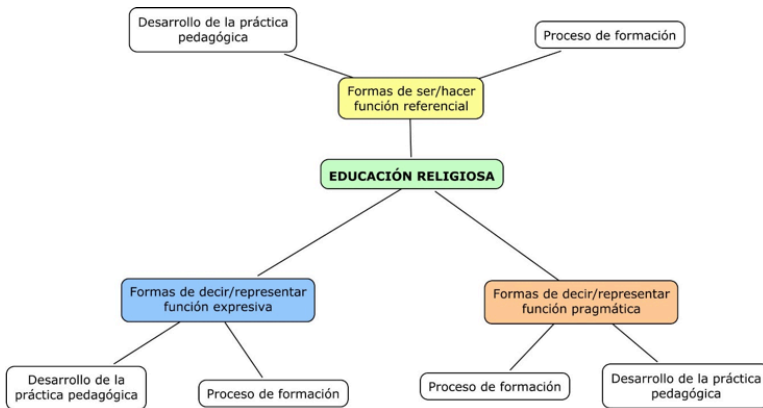


Figura 45. Esquema de inteligibilidad imaginarios de educabilidad en la Licenciatura en Educación Religiosa

En lo referido a los procesos de formación, el esquema deja ver algunas coordenadas sociales, presentándose mayor relevancia y peso social en la malla curricular, seguida por la evaluación, los momentos de la clase, contenidos de la clase, formas de aprendizaje, y en último lugar, las formas de enseñanza. La dinámica de estas coordenadas se presentará a continuación:

4.5.1. Mapa de coordenadas sociales

En el mapa de coordenadas sociales del programa de Licenciatura en Educación Religiosa, se hicieron visibles algunas cuestiones

de la realidad social en cuanto al desarrollo de la práctica pedagógica y los procesos de formación, que son necesarias mencionar: es destacable que en las formas de decir/representar (funciones expresiva y pragmática), expresadas mediante los discursos de los actores sociales, dejan entrever un interés relevante por el surgimiento de nuevas posibilidades que emerjan como imaginarios totalmente radicales e instituyentes; ello, ante el peso de las prácticas sociales ya instituidas; estas últimas (función referencial) de manera peculiar, tienen menor peso social en las realidades educativas de los maestros en formación de esta licenciatura. Lo anterior, muestra un deseo de proyección y de transformación alto en lo referente al saber propio de la educación religiosa como área que atiende a la formación integral del ser humano, esto desde una perspectiva emergente a lo ya establecido, tanto en las prácticas sociales como en la institucionalización propiamente de normas, leyes y demás.

En coherencia, Castrillón (2011, citado en Roa Quintero y Orozco Rubio, 2012a, p.3) plantea concretamente que la educación religiosa debe llevar a la "configuración de un sujeto religioso por medio de nuevas espiritualidades y racionalidades teológicas que sirvan de espacio [...] para conformar sujetos sociales en la constitución de Estado-Nación"; desde esta perspectiva, las hegemonías y lógicas impositivas de los imaginarios existentes, se encuentran con las emergencias y creaciones de imaginarios totalmente novedosos, deseosos del encuentro y del reconocimiento del otro.

Surgen en estas luchas (hegemónicas y emergentes), la movilidad desde las coordenadas, las cuales, según el nivel de relevancia, se agrupan en la práctica pedagógica y los procesos de formación; desde la primera, aparecen el recreo, relación docente estudiante, significado de la clase, elementos motivacionales, formas de control, contenidos de la clase, herramientas didácticas, la evaluación, la planeación, momentos de la clase; desde la segunda, se enmarcan a partir de la malla curricular, la evaluación, momentos de la clase, contenidos de la clase, formas de aprendizaje, formas de enseñanza, en su orden de aparición y fuerza social.

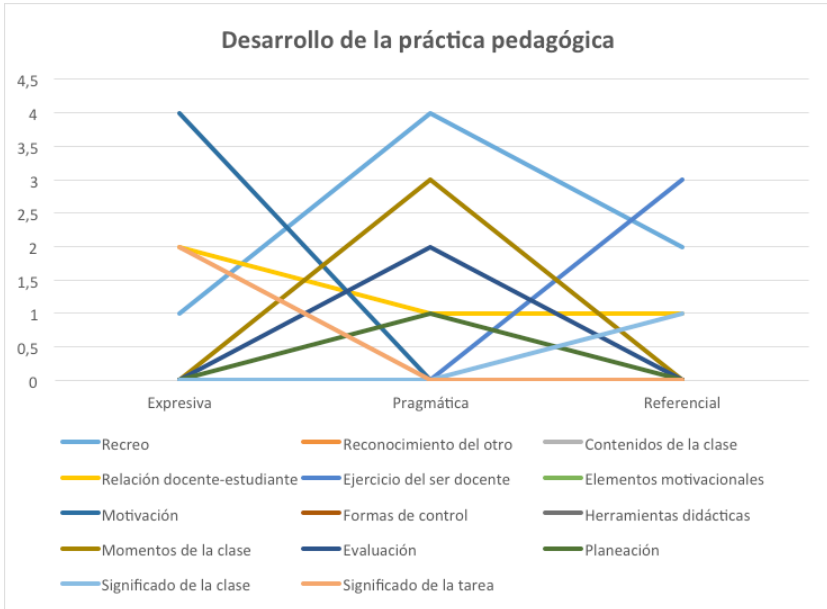


Figura 46. Mapa de coordenadas sociales. Práctica pedagógica. Licenciatura en Educación Religiosa

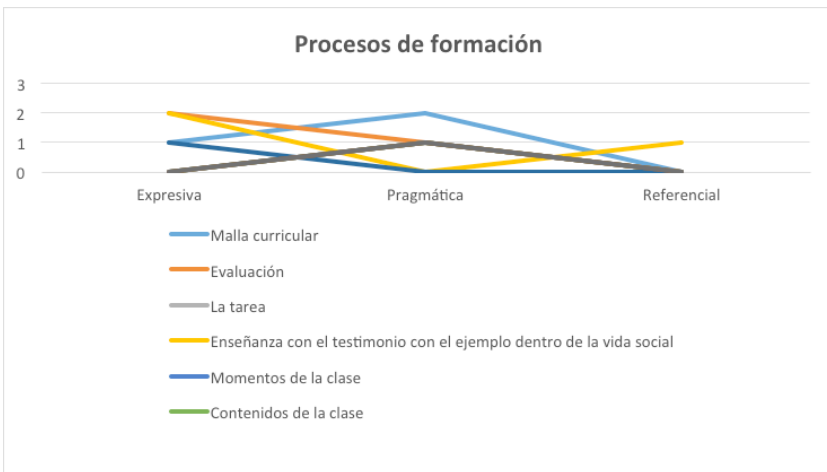


Figura 47. Mapa de coordenadas sociales. Procesos de formación. Licenciatura en Educación Religiosa

Algunas de las coordenadas son comunes y recurrentes en los dos escenarios, pese a ello, se mostrarán fundamentalmente para efectos de este texto, las coordenadas de mayor y menor relevancia social identificadas en el mapa.

4.5.1.1. El recreo escolar. En un primer nivel de relevancia social en el desarrollo de la práctica pedagógica, se encuentra el recreo escolar, considerado por Jaramillo Ocampo y Murcia Peña (2012) como "un escenario con vida al interior de la escuela, pero esta vida es dinamizada por los actores que lo habitan, que hacen que tenga vida, que mute, que se transforme y que permita la transformación de los sujetos" (p.82).

Esta coordenada social tiene un comportamiento particular, ya que su mayor peso se presenta en la dimensión pragmática, evidenciando con ello, un interés profundo sobre los deseos y transformaciones en cuanto a este escenario; pese a esto, las intenciones que implican la expresión de sentimiento, empiezan a tomar aire y fuerza en los discursos de estos maestros en formación. La dimensión referencial manifestada en las prácticas sociales ya institucionalizadas, tiene como caso llamativo, menor peso en las acciones de las personas de este programa con relación a las transformaciones; lo cual empieza a consolidarse como acuerdo social legitimado y validado por estos actores al interior de sus realidades sociales. Este comportamiento atípico en las dinámicas sociales, hace del recreo un lugar con altos intereses de transformación; sin embargo, su práctica social emerge como posibilidad de institucionalizarse, como aquellos imaginarios que desnudan esos ser/hacer a los que Castoriadis y Murcia se refieren como formas ya naturalizadas y comunes de la vida social.

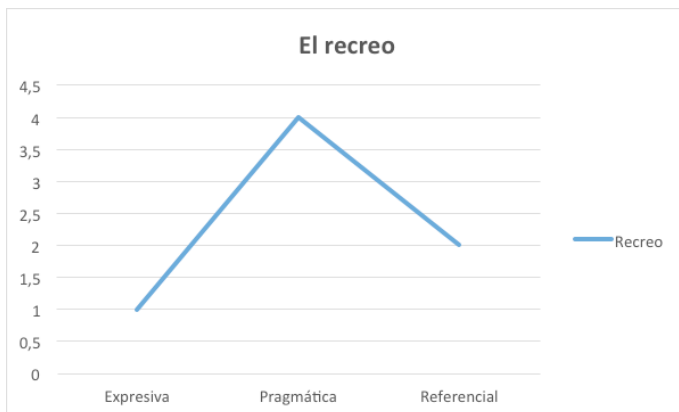


Figura 48. Coordenada El recreo como escenario de educabilidad

Esta coordenada está conformada según su peso social por: el recreo como espacio vital para la formación del estudiante; el recreo como espacio del descanso; esparcimiento, compartir,

jugar; y el recreo como espacio para hablar con otros docentes. Se mostrará a continuación esta última categoría que posee mayor peso social en las maneras de ser/hacer; y el recreo como espacio vital como uno de los que posee menor fuerza social. Para estos maestros en formación, el recreo se convierte en una posibilidad de diálogo, de encuentro con sus pares, así lo manifiestan en estos fragmentos fruto de las entrevistas aplicadas:

"(...) voy y me tomo un café y hablo con mis compañeros, charlamos, hablamos pendejadas, (...) eso es el descanso, es hablar de trivialidades (...) me cuentan sus dificultades, como soy el capellán del colegio por lo general, en los momentos de el descanso los profesores siempre me hacen alguna consulta"
(P2: 17 R⁴)

Es evidente cómo en la vida cotidiana de estos maestros en formación, sus imaginarios se despliegan hacia la charla, el encuentro, la conversación e incluso para orientar a sus compañeros. Esta dinámica posibilita la creación de otras realidades, unas donde se genera el encuentro y el desencuentro, posibilita la configuración de nuevas formas, maneras y modos de habitar la institución, no desde sus linealidades, sino, desde las aperturas, las proyecciones que pueden emerger en el diálogo y en la conversación.

Aparece también el recreo como espacio vital de formación con poco peso social, este nuevo imaginario visibiliza algunas perspectivas pedagógicas que consideran el papel de la formación, formación que va más allá del aula de clase como lugar hegemónico, en palabras de Remolina, Baena y Gaitán (2001, p. 7) "la formación tiene que ver con el ser de la persona", un ser que trasciende los espacios cerrados, hace que se desvanezcan las paredes, los muros que limitan y condicionan su ser perfectible, su ser educable, algunos fragmentos en las voces de los maestros en formación así lo evidencian:

"también es el momento oportuno para... para seguir la formación" (...) "cualquier escenario diferente al aula de clase, hasta la misma calle (...) para entrar como en ese diálogo del saber" (P1: 25 R)

⁴Este relato corresponde a la codificación asignada en el proceso de categorización, procesamiento e interpretación de la información, esto en el marco de los principios de confidencialidad de la información, se ubica la entrevista con su respectivo número, párrafo y la "R" que representa el programa sujeto de análisis.

En estos relatos se evidencia con fuerza un imaginario que, aunque con poco peso social en la práctica, reconoce en el recreo un escenario de formación vital en la vida académica y escolar de los estudiantes. Este tipo de fuerza social comienza así un movimiento hacia su institucionalización en la práctica de los sujetos en formación.

4.5.1.2. Relación docente–estudiante. En un segundo nivel de relevancia social se encuentra la relación docente- estudiante, considerada en el estudio desde Skliar (2007, p. 29) como un “acontecimiento [...], una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. [...] el acontecimiento solo se explica como una ocasión, como estado de excepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original [...]”.

Esta coordenada social presenta en la función expresiva el mayor peso, evidenciando con esto una fuerza en los discursos, lo cual llama la atención alrededor de la relación entre los actores sociales; sin embargo, en la práctica social tiene poco peso y demuestra con ello, un bajo nivel de institucionalización en las realidades de estos maestros en formación y su contexto escolar; mientras que en la dimensión pragmática, igualmente su peso social es relativamente bajo y con ello, las posibilidades de transformación, lo que implica que, aunque se está conversando mucho sobre dicha relación, los procesos de cambio no están siendo efectivos en la práctica social, pues lo que se dice está lejos de lo que se hace.

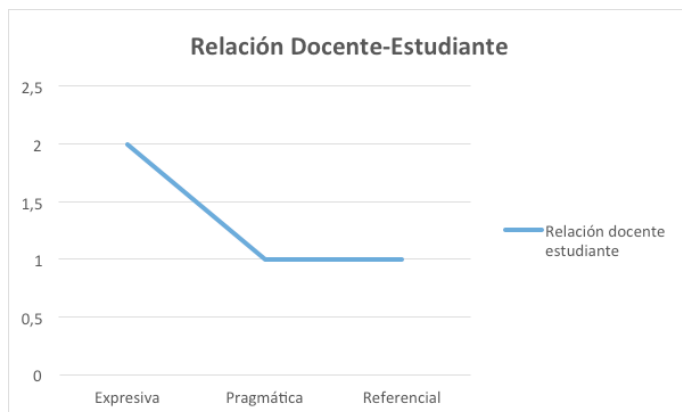


Figura 49. Coordenada Relación docente estudiante como escenario de educabilidad

Esta coordenada es atravesada en orden de mayor a menor por: la resolución de conflictos a partir del diálogo; la relación basada en el respeto y la admiración; y la relación que considera la ternura como posibilidad. En el contexto actual de la educación, un imaginario social que es relevante y necesario para enfrentar los problemas cotidianos de la escuela, es el de la resolución de los conflictos a partir del diálogo, un conflicto que se naturaliza en las realidades de la escuela, de la sociedad y que requiere justamente otro tratamiento distinto al de los medios convencionales de tratamiento: "me agredes, te agredo"; es considerar en la palabra una posibilidad para su resolución, ya que parafraseando a Freire (2007) *decir la palabra es decirla para otros, es encontrarse con los otros y reconocerlos*; en fin, *es transformar la realidad*. Algunos fragmentos de relatos lo muestran de la siguiente forma

[...] uno tiene que empezar, bueno escuchar al joven [...] pero no me hable del otro, hábleme de usted, cuál fue su papel, su participación en ese conflicto [...] cuando uno aborda la situación, empieza en el diálogo con la persona y cuando ya asumió que había parte de responsabilidad, ya uno empieza a ser como el protagonista y a decir bueno, tu papel allí, tu diálogo es importante, tu reconocimiento es importante, qué incómodo es estar en aula de clases cuando estoy indispuerto con otra persona, entonces es como hacerle también formarle en el sentido de la ciudadanía, respeto por la otra persona, un sentido fraterno, donde estamos construyendo todos una misma institución, un mismo grupo (P1: 27 R).

Este imaginario centrado en la formación desde el reconocimiento por el otro y la responsabilidad, es fundamental para resolver los muchos problemas que se presentan en las instituciones sociales, en este caso la escuela, donde emergen un sin número de acontecimientos que afectan la humanidad del otro y con ello los procesos educativos.

Con menor fuerza social, aparece la relación que toma en cuenta la ternura como posibilidad; desde este imaginario que anhela una transformación para las realidades sociales de la escuela, se legitima como una categoría humana que implica reconocimiento y escucha del otro, esa escucha va más allá de las medidas coercitivas y controladoras, es la apertura hacia la existencia del otro, algunos fragmentos lo manifiestan:

Hay que partir de lo básico y yo sigo insistiendo, conocer al estudiante, conocer su nombre, su realidad, no solamente abrir el... como se llama este... el observador del estudiante cuando se están comportando mal (...) Nos escuchamos un poquito y eso también le permite a uno como entrar en tónica ya de la clase y los estudiantes de igual manera...(P1: 11R)

Este potente imaginario trans-humano que emerge en los discursos de los maestros en formación, está en coherencia con lo señalado por Lévinas en (Zielinski, 2011, p. 46) "la experiencia del otro a partir de un sentimiento común", eso es lo que llama "empatía", un reconocer-se y ubicarse al lado de quien se educa, de quien aprende; es un llamado a establecer una relación docente – estudiante desde el *acontecimiento*, desde la responsabilidad que el otro me exige y el afecto, la ternura y la empatía como oportunidad de estar a su lado en el aula.

4.5.1.3. La motivación. En un tercer nivel de relevancia social aparece la motivación, estrechamente relacionada con la disposición hacia el aprendizaje y las mediaciones para este; en palabras de Meirieu y Develay (2003)

Es indispensable ubicar unos dispositivos que les permitan a los alumnos saber lo que ellos aprenden y poder anunciar lo que estos ya saben. Es esencial poder trabajar con miras a crear las condiciones para que los aprendizajes propuestos puedan ser aplicados en otros lugares fuera de la situación de formación (pp. 84-85).

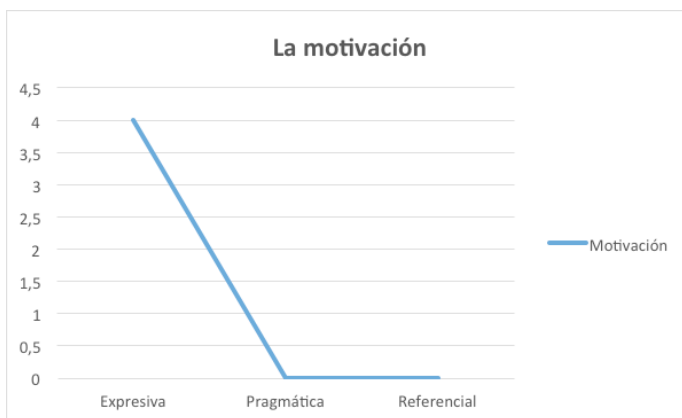


Figura 50. Coordinada Motivación como escenario de educabilidad

Esta coordenada presentó un movimiento singular; por una parte, la función expresiva tiene toda su representación en los discursos de los maestros en formación; lo que equivale a mencionar que esas formas de decir/representar que rondan en las conversaciones y diálogos entre los sujetos en la vida social, expresan una gran cantidad de sentimiento. De otra parte, el peso social desde las prácticas en los elementos motivacionales no tienen institucionalización, no existe validación social frente a lo dicho y referido en la función expresiva; lo mismo ocurre con la función pragmática, no se evidencian relatos que atiendan el interés transformador de los elementos motivacionales; pese a ello, como ya se comentó, los actores sociales de este programa aluden significativamente en sus palabras a estos elementos.

En peso social, esta coordenada está integrada por: el gusto de la materia parte de la aplicabilidad que se le da al área disciplinar; interés: el gusto por la materia parte de la estructura curricular que tiene la institución; la repetición como obstáculo en el interés por la materia. Al abordar la primera categoría, surge un imaginario que ha estado instituido socialmente y fuertemente arraigado en la idea de formación desde la perspectiva educativa, lo cual trasciende la mera información o el conocimiento para llevarlo a su mundo cotidiano, estos relatos así lo confirman

[...] Entonces no hay nada que eso mejor, que uno dedicarse a su formación cuando uno quiere. [...] una cantidad de cosas que uno tiene que asumir en medio de su vida familiar, laboral [...], no porque necesite el título sino porque también estoy avanzando en un conocimiento [...] (P1: 16 R).

Ese imaginario anclado en la idea de formación y su aplicación en los problemas reales de la vida cotidiana, ubica ese carácter intencional y deliberado de la educación, el cual es sustentado por Remolina, Baena y Gaitán (2001)

Preocupación del educador, guiada metódicamente, por proporcionar al educando experiencias, contenidos, actitudes, valores, procedimientos, que le ayuden a desarrollarse y le permitan conducir de manera autónoma su propia vida en el contexto de los condicionamientos sociales y culturales específicos en que debe desenvolverse (pp.33-34).

Este imaginario radical/instituyente que se visibiliza en dicho programa, aunque con poco peso social tanto en los discursos

como en las prácticas de estos maestros en formación, vuelve su mirada sobre la idea clásica de formación para la vida, formación que no termine en el contenido o que se quede en los muros estáticos de la escuela, sino que tenga como criterio de "validez" la "funcionalidad" social (Habermas, 1999).

Lo anterior permite hallar puntos de encuentro con lo señalado por Roa Quintero y Orozco Rubio (2012b, p.5), al citar lo planteado por la Conferencia Episcopal, donde consideran que "la educación religiosa es experiencia académica e intelectual [...] esta incide no solo en la formación del pensamiento sobre lo religioso sino en la misma actitud de los estudiantes ante los valores religiosos", con ello se muestra posibilidades no instituidas para abordar la Educación Religiosa en el ámbito educativo, posibilidades que trascienden lo mero funcional e instrumental y aluden a la formación completa y total.

4.5.1.4. Significado de la clase. En un cuarto lugar aparece el significado de la clase, entendido el significado como la expresión de sentido y con ello, de sentimiento sobre una realidad social a partir de las dinámicas y vivencias de los docentes en formación.



Figura 51. Coordenada Significado de la clase como escenario de educabilidad

Esta coordenada presentó un movimiento en las formas de decir/ representar expresadas tanto en la función pragmática como en la función expresiva, donde se visibilizan imaginarios que emergen con fuerza pero con poca práctica social. Estos imaginarios que otorgan significados y atribuyen sentidos a la clase, muestran

reflexión e inicios hacia procesos de transformación social, pero opacan y dejan a un lado la función propiamente referencial de práctica y actuación, lo que quiere decir que mientras se siga refiriendo sobre significado, se tendrá en los discursos de los maestros en formación, la manifestación de un sentimiento que otorga valor social y simbólico al interior del contexto, pero en tanto no se aplique y valide socialmente, estos imaginarios no tendrán fuerza para institucionalizarse.

Esta coordenada en cuanto a su peso social, se muestra de la siguiente forma: en la función expresiva, con la clase como posibilidad de entrega mutua y espacio de seducción a través de la aplicación a la vida misma del estudiante; en la función pragmática, se presenta la subcategoría de formación integral del sujeto; en la función referencial no se presentan relatos asociados. Con relación a la categoría que asume la clase como posibilidad de entrega mutua, se reconoce en el imaginario de este docente en formación, la pretensión de hacer de la clase un escenario de encuentro, de compartir, entregar y participar de la vida colectiva y así generar oportunidad para crecer en humanidad al lado del otro y junto a este, el relato del actor social así lo confirma

La clase [...] es un diálogo con el mundo, [...] yo creo que para uno encender luces hay que llevar fuego en el corazón, [...], se van a acordar del buen trato, de que eran reconocidos, de que se les dio una oportunidad, de que fueron escuchados, de que encontraron un apoyo, entonces para mí una clase significa posibilidad, posibilidad de construir en el humanismo, posibilidad de hacernos más persona, una posibilidad también de aprender de las demás personas, entonces una clase para mí siempre será en puntos suspensivos (P1: 12 R).

La clase vista desde el diálogo, se proyecta como lugar para encuentros, lugar para dejar que la palabra y los lenguajes edifiquen en humanidad, significa que en estos potentes imaginarios radicales/instituyentes, la formación de las personas pasa por el trato cordial, acogedor, hospitalario de los maestros para con sus semejantes más próximos: sus estudiantes. De esta manera, nace la donación en humanidad, que da fuerza a la perspectiva filosófica - antropológica de la condición humana desde Mélich (2010), para quien el universo humano es siempre un *universo compartido*, un universo en el que se reconoce la necesidad y la vulnerabilidad del otro, donde ese otro es el extraño, el semejante:

Lo que nos convierte en humanos no es la fidelidad o la obediencia a unas normas, a un código universal y absoluto, sino el reconocimiento de la radical fragilidad y vulnerabilidad de nuestra condición, el hecho de que no podemos eludir el tener que responder ante el lamento de aquel otro doliente que me encara y me apela, y de que aunque no le responda, ese «no responder» es ya una forma de respuesta, **la indiferencia** (p. 237).

4.5.1.5. Formas de control. En un quinto nivel de relevancia, se ubican las formas de control, referidas ya desde Somohano (2012), Bourdieu (2008) y Foucault (1992), como dinámica simbólica de poder, control y dominación. En las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, estas formas de control se muestran desde diferentes formas de decir, hacer y representar. La mayoría de ellas, ubicadas en el deseo de control y dominio de los estudiantes; lo cual como es evidente, va en contra de los desarrollos autónomos y creativos de los educandos.

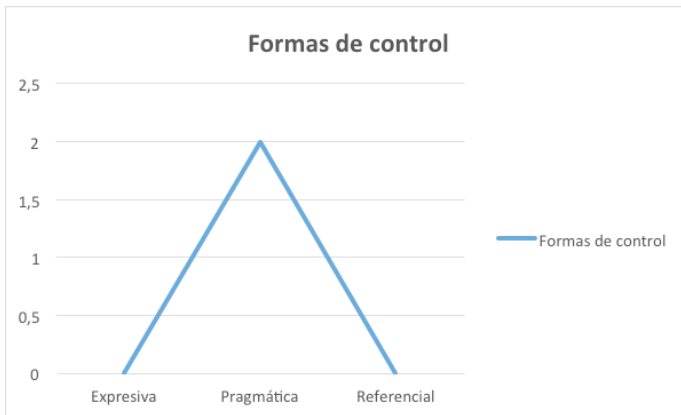


Figura 52. Coordenada Formas de control como escenario de educabilidad

El movimiento de la coordenada formas de control presenta una dinámica singular, ya que su mayor peso social se evidencia en las formas de decir/representar desde la función pragmática, mientras que las otras dos dimensiones poseen nulo peso social. Esto quiere decir que en los imaginarios de los maestros en formación de este programa académico, existe un interés discursivo por transformar los mecanismos mediante los cuales se legitima el control en su desarrollo de la práctica pedagógica,

un propósito de irrumpir con las prácticas dominantes desde las cuales se ejerce poder, control, dominio y sumisión en el acto pedagógico; pese a ello, la fuerza social no cuenta con muchos relatos que prevean un cambio a corto plazo. La coordenada es constituida con dos recurrencias en la función referencial por reconocimiento del estudiante y concertación.

4.5.1.6. La evaluación. En un sexto lugar aparece la evaluación, categoría conceptual que ha cobrado interés y protagonismo en la esfera educativa; clásicamente se ha limitado a controlar, tal y como lo afirma Landsheere (en Díaz Barriga, 2001, p. 272) “[...] a controlar la retención de conocimientos y deja sin explorar no solo los aspectos más importantes de la inteligencia, sino también casi todos los rasgos de la personalidad que una educación bien comprendida debe cultivar”.



Figura 53. Coordenada La evaluación como escenario de educabilidad

El movimiento de esta coordenada social en los dos escenarios sociales se reconoce a grosso modo: por un lado, en el desarrollo de la práctica pedagógica, se presenta una fuerza aunque sin mucho peso social en términos de relatos que la refieren. Se nota un interés por la transformación de la evaluación para la escuela en sus niveles básicos e iniciales, lo que da fuerza a ese imaginario colectivo que se construye y que intenta dar un giro a las lógicas ya institucionalizadas; por otro lado, desde el proceso de formación, se cuenta con un interés transformador con menor fuerza que en la práctica pedagógica, pero con un complemento a ese interés desde la función expresiva; en tercer lugar, en la función referencial no posee relatos ni referencias en ninguno de los dos escenarios.

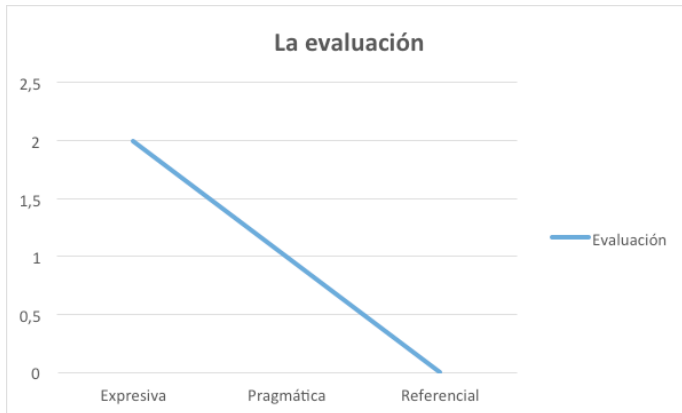


Figura 54. Coordenada La evaluación como escenario de educabilidad

Es evidente, como se ha mencionado en líneas anteriores, que ante las expresiones de los sujetos, tanto en los discursos como en las conversaciones, se levantará con fuerza y emergerá la posibilidad de creación de los imaginarios radical/instituyentes, nuevas alternativas, abanico de opciones, a diferencia de lo practicado socialmente, se legitimará con mayor decisión lo naturalizado y aceptado como común.

El peso social de la coordenada la evaluación en lo referente a la práctica pedagógica, se materializa de la siguiente forma: en la función referencial desde lo teórico, comprensivo y la influencia de la forma de evaluar en la universidad para evaluar en el colegio. En el proceso de formación se moviliza así: en la función referencial, desde la subcategoría la evaluación basada en definiciones y conceptos; mientras que en la función expresiva, se presenta con dos relatos asociados en las subcategorías de la evaluación: desde la multidimensionalidad del estudiante y como proceso reflexivo para la mejora de las clases.

A continuación se mostrará la categoría influencia de la forma de evaluar en la universidad para evaluar en el colegio, perteneciente a la práctica pedagógica. Esta categoría recoge elementos propios de los imaginarios que se instituyeron en la formación (universidad) propiamente y que se transfieren y transponen al aula de clase en el ejercicio de práctica y puesta en escena (colegio). En este sentido, se reproducen estructuras previamente fijadas en la formación y se valida imaginarios comunes ya reconocidos en la universidad como lugar de formación y aplicados en la escuela como extensión de este; el

fragmento lo evidencia “*Procuro que la evaluación sea parecida a la evaluación que se tiene en la universidad [...]*” (P2: 12 R).

Esta intención de replicar, en otras realidades, podría tener como resultado, o bien la imposición dominante de un imaginario configurado y acordado socialmente en una realidad educativa, la universidad, y con ello desconocer los acuerdos y comportamientos propios de la escuela básica desde sus particularidades; o bien, el rescate de los aspectos positivos en lo pedagógico para transponerlo y transferirlo a otras realidades sociales y educativas. En cuestiones de formación, los imaginarios sociales que potencialicen procesos y condiciones, pueden reflexionarse en procura de su re-significación y los que aún no están en la vida social de la escuela, pueden visibilizarse tanto desde los discursos como desde las acciones de los sujetos y las instituciones.

Desde el proceso de formación, las categorías están en sintonía con el estudio de Contreras (2010, p. 234), quien encontró la relevancia de las categorías conceptuales y definiciones a la hora de evaluar, donde ella se centraliza en procesos de medición y calificación, sin trascender al plano de lo significativo para el estudiante, plantea que “[...], se asocia la evaluación a medición y calificación, y no a una reflexión fundamentada sobre la calidad de aquello que aprenden los estudiantes”.

4.5.1.7. Algunas aperturas. Los imaginarios visibilizados que dinamizan el foco de la educabilidad en la formación de maestros, muestran una tensión entre la institucionalización y normalización de las prácticas (educativas y pedagógicas) en los escenarios en los que se insertan y la creación y fractura a lo hegemónico; es decir, existe una puja constante entre lo que las normativas, la institución y toda clase de práctica definida, dice que se debe hacer, pensar y sentir, y, la resistencia y posibilidad que emerge en los encuentros de los actores sociales con los otros y con las realidades. Lo anterior reconfigura la manera de asumir el papel de la educabilidad en los procesos de formación y con ello, la manera en que el otro se asume dentro del proceso educativo.

En el programa de Licenciatura en Educación Religiosa se presentan reflexiones permanentes que toman fuerza en los discursos y conversaciones de los maestros en formación,

reflexiones que buscan una vida diferente a la ya establecida en sus procesos, imaginarios estos que pretenden un cambio; pero que aún no tienen práctica y legitimidad social en las acciones para desarrollar efectivamente transformaciones, tanto en la escuela como en la universidad (escenarios de formación).

En este programa se han desplazado algunas de las prácticas dominantes que hacen referencia a la educabilidad del sujeto; sin embargo, pese a este desplazamiento y movilidad, mientras no exista coherencia entre las dimensiones del imaginario expresadas a través de las funciones del discurso, no habrá posibilidad de cambios reales en las prácticas recibidas en la universidad y en las prácticas aplicadas en la escuela.

Para que surjan como posibilidad estos imaginarios radicales/instituyentes, las instituciones deben reconocer la radical creación de las personas en sus contextos de vida y generar las condiciones de posibilidad para que estas creaciones tengan validez social y funcionalidad. Se trata de reflexionar y re-significar los imaginarios dominantes y hegemónicos y potencializar las conversaciones que buscan práctica social y anclaje en la vida cotidiana.

Se requieren trabajos investigativos de orden comprensivo - transformativo que profundicen desde lo educativo en las relaciones que establece el educador-educando con el otro; ello para comprender inicialmente las maneras, los modos, los acuerdos sociales y las dinámicas que apuntan hacia la transformación y el cambio en las realidades sociales y por supuesto, en las realidades educativas; ese conocer "*desde adentro*", propuesto desde el construccionismo social por Shotter, esto para sentirnos parte de las realidades a las que pertenecemos y a las cuales transformamos.

En el imaginario social de los maestros en formación, la educabilidad es una dimensión de la pedagogía que se cruza con otras, algunas de ellas son la enseñabilidad, el currículo, las relaciones docente-estudiante entre otras, las cuales actúan en ocasiones, de manera simétrica en los procesos de formación del maestro, otras veces, funcionan de forma desarticulada y dispersa, lo que conlleva a inconsistencias e incoherencias

teóricas, metodológicas y por supuesto, pedagógicas a la hora de desarrollar el acto educativo.

4.6. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Biología y Química

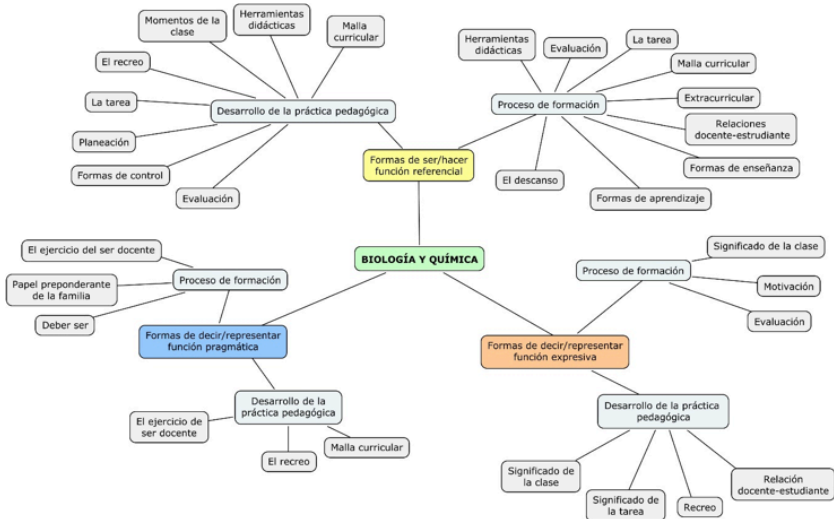


Figura 55. Esquema de inteligibilidad Licenciatura en Biología y Química

El esquema de inteligibilidad como configuración hermenéutica para analizar los imaginarios sociales, agrupa las coordenadas sociales conformadas, las cuales a su vez, poseen las siguientes categorías: la planeación, el recreo, formas de control, herramientas didácticas, significado de la clase, momentos de la clase, la evaluación, malla curricular, la tarea, formas de enseñanza, relación docente estudiante, motivación y el descanso, todas ellas asociadas a la práctica pedagógica.

Como muestra el mapa, las coordenadas sociales con mayor peso entre los docentes en formación de la licenciatura en Biología y Química, fueron el desarrollo de la práctica y los procesos de formación. En cuanto a las categorías que conforman a cada una de las anteriores coordenadas, el esquema permitió reconocer que las que poseen mayor peso social son: la planeación, el recreo, seguidas por la evaluación y la relación docente estudiante.

4.6.1. Mapa de coordenadas

El mapa de coordenadas sociales del programa de licenciatura en Biología y Química en su práctica pedagógica, muestra una leve preponderancia en las formas de ser/hacer, lo cual implica un dominio de los imaginarios instituidos en la mayoría de las coordenadas. Pese a ello, hay algunas coordenadas que se movilizan desde la reflexión y muestran un desplazamiento ascendente de las fuerzas de realización y un desplazamiento descendente de las dimensiones del ser/hacer, como en el caso del significado de la clase. Se muestra un grupo de coordenadas en las cuales se generan procesos importantes de reflexión; sin embargo, en estos, las fuerzas de realización tienden a cero y las formas de ser/hacer superan los procesos de reflexión, como en el caso de las coordenadas formas de control; relación docente – estudiante; y la tarea.

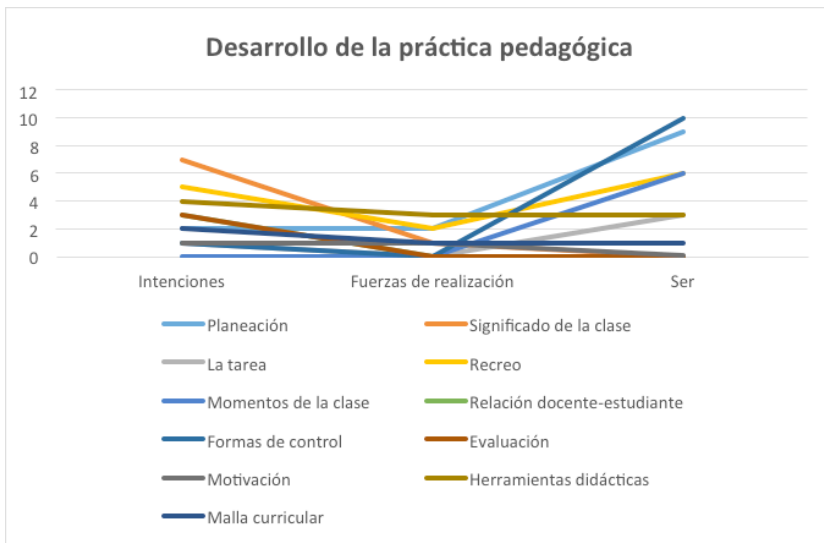


Figura 56. Mapas de coordenadas. Desarrollo de la práctica pedagógica

En síntesis, los imaginarios de educabilidad que se dinamizan en las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, están fuertemente influidos por las prácticas comunes; por esas formas hegemónicas del ser/hacer que se resisten a su transformación muy a pesar de los procesos de reflexión y algunas transformaciones que se comienzan a generar.

En los procesos de formación, el mapa de coordenadas sociales muestra una total preponderancia de las formas de ser/hacer, con lo cual se están legitimando los imaginarios instituidos en estos escenarios, solo una categoría se levanta como atípica (relación docente – estudiante), la cual logra invertir la lógica común que se evidencia en las generalidades del mapa, pues desplaza de forma ascendente las transformaciones (fuerzas de realización) y de forma descendente la dimensión del ser/hacer, pese a la poca movilidad que se evidencia en los procesos de las reflexiones.

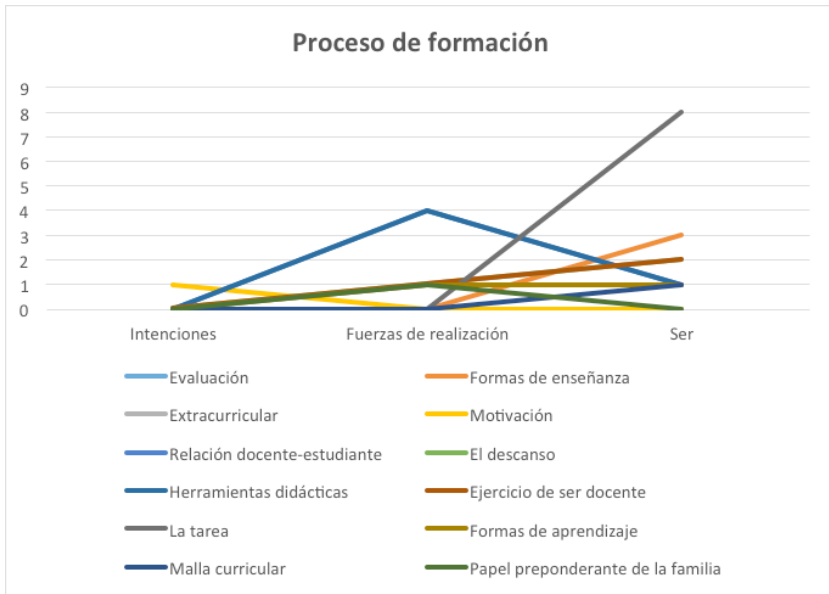


Figura 57. Mapas de coordenadas. Proceso de formación

En síntesis, esta coordenada muestra la naturalización de las hegemonías pedagógicas en los procesos de formación, y aunque se generan algunos procesos de transformación, la mayoría de estos, surgen por fuerza de la reflexión. A continuación se presentan algunas categorías relevantes.

4.6.1.1. La planeación. En el caso de la planeación, esta es una categoría que se encuentra dentro del mapa de coordenadas en un nivel superior de relevancia. La planeación es “un proceso que supone atribuir sentido a las distintas actividades y tareas escolares (cómo y para qué) y no solo tener claro el conjunto de acciones que se han de efectuar en el aula escolar” (Rail, 2010, p.304).

El comportamiento de esta coordenada es particular, ya que en ella se visibiliza un gran peso social hacia la dimensión del ser/hacer o de la práctica común; sin embargo, en la dimensión del decir/representar los niveles de ascendencia y preponderancia social son muy bajos, lo cual muestra la resistencia de estos procesos normalizados en la vida cotidiana hacia la transformación.



Figura 58. La planeación

El movimiento de la coordenada muestra la manera como los niveles bajos de reflexión sobre los aspectos presentes en el proceso de la educabilidad del sujeto, son prescindibles para la gestación de las transformaciones sociales, ya que no son las acciones por sí solas las que generan tales procesos, y como lo describe la figura, las acciones realizadas sin tener en la base niveles significativos de reflexión, continúan ancladas o afincadas en el ámbito de lo establecido, lo permitido, lo institucionalizado y por tanto, se conciben tan solo como activismos que permiten translocar las lógicas ya consolidadas, sin que lleguen a generar figuras o movilidades que aludan a la raíz de lo ya establecido y por tanto, logren transformarlo.

La movilidad de esta figura muestra que la planeación en el programa de licenciatura en Biología y Química se dinamiza en el marco de lo que Castoriadis (1983) ha denominado el imaginario instituido; la movilidad hacia la definición de esta práctica como imaginario radical/instituyente, implicaría una fuerza de las intenciones de reflexión capaz de movilizar de forma ascendente la transformación y de forma descendente las prácticas del ser/hacer.

A continuación, se enuncian los relatos que respaldan esta consideración

[...] fijate que cuando yo entré al colegio, yo fui con muchas expectativas al colegio, llegué con el plan clase, llegué con las ideas previas, con las pregunta problema, llegué con ejercicios, llevé como hasta un experimento pequeño de cinco minutos, para demostrarle a ellos y cuando llegué no pude ver nada de eso, o sea, no pude ver ni...ni el tema, [...] me tocó que cambiar la clase, o sea, llegué y vi que el salón no era capaz de hacer[...] no era capaz ni de controlarse el salón solo y me tocó que hacerles una dinámica, aprenderme los nombres, hacer otra cosa diferente (P2:10BQ).

Afortunadamente la institución nos dio carta abierta, las clases las orientamos como mejor nos parezcan a nosotros. Y para mi es bueno porque como te digo aprender a manejar plan B, porque por ejemplo yo tengo una tía que es licenciada en sociales y tenía un practicante y una vez el muchacho tuvo un inconveniente y llevaba planeada un actividad y no la pudo realizar, no tenía plan B, entonces para mi así bueno porque uno aprende a explotarse a uno mismo (P1:22 BQ).

El primer relato hace referencia a “*la planeación como un proceso que parta desde el análisis del contexto*”; da cuenta de la idea de Feroso (1981), quien explica que “la educabilidad no puede separarse del contexto” (p.2). La planeación como uno de los aspectos que inciden en la educabilidad de los sujetos, es un proceso que necesariamente se deberá elaborar articulado a su contexto. En el presente estudio y a pesar de la intención positiva del relato, el peso social muestra que los docentes en formación elaboran la planeación de manera desarticulada del contexto, aspecto que además, refleja la poca importancia que a este último se le otorga para establecer entre los sujetos condiciones de educabilidad pertinentes.

En el segundo relato “*la planeación como elemento de improvisación de acuerdo con lo que se presenta en el contexto de clase y la planeación sin apoyo teórico*”, ante la falta de conocimiento por el entorno del educando, el docente en formación evidencia que opta por improvisar, ejercicio último que desfavorece el sentido sociocultural de la educabilidad del sujeto desde la mirada de Vygotsky, así como también desde el ámbito pedagógico que plantea Zambrano (2001), ya que se

subestima la importancia que este representa para su propia existencia y condición de ser educable.

Por otro lado, considerar la planeación como un elemento de improvisación, es riesgoso e inapropiado, ya que de este modo, es una propuesta que se hace al margen de la conciencia que requiere la elaboración de dicho procedimiento perdiendo sentido, a no ser que se genere un reporte de la experiencia a la base del cual se logre una sistematización en búsqueda de encontrarle un sentido al ejercicio para mejorar la práctica del mismo.

A manera de síntesis, se podría decir que la planeación es un proceso que el docente en formación elabora desconociendo el contexto. Tal desconocimiento o falta de indagación, hace que se vea la necesidad de improvisar, acción que en caso de volverse recurrente, es nociva para fortalecer los procesos de educabilidad en los sujetos, dado que se puede llegar a caer en activismos para soportar y sobrellevar el tiempo de la clase sin que exista una fundamentación de peso para incentivar, tanto la capacidad cognitiva del estudiante, como su propia condición de ser. Debido a la manera como se ilustra en el mapa de coordenadas, esta obedece a un imaginario instituido para la planeación, en tanto no se presentan transformaciones por falta de reflexión y reconocimiento del contexto de la población a la que se pretende formar.

4.6.1.2. El recreo. La categoría el recreo se encuentra en un segundo nivel de relevancia social. El recreo es considerado como "un espacio en el que el alumnado pueda explorar, experimentar y practicar de manera libre con el fin de adquirir los conocimientos necesarios para construir su personalidad" (Fernández Truan et al., 2009, p.159).

El comportamiento de la coordenada el recreo se caracteriza por presentar el menor peso social en la función pragmática o fuerzas de realización, como aparece en la figura. Sin embargo, es evidente también, que los niveles de reflexión comienzan a desplazarse positivamente, aunque 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, continua manteniendo una mayor relevancia social que las otras dos dimensiones.

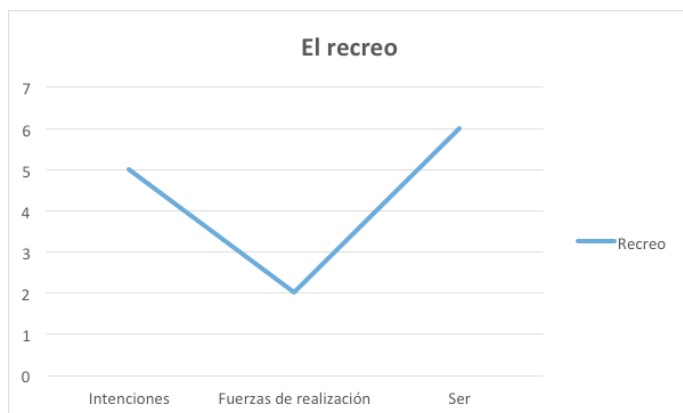


Figura 59. El recreo

Por el comportamiento de la coordenada como “el momento o tiempo de esparcimiento y de disfrute en la escuela” (Chaves Álvarez, 2013, p.69), es válido afirmar que se trata de un proceso en posibilidad de transformación, deducción dada por la existencia de 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, en ese sentido describen capacidad de operar de manera diferente, pese al nivel de reflexión y por la misma manera atípica como se representa.

Según la información proporcionada por los docentes en formación para esta coordenada, varios de ellos consideran el recreo como un ejercicio que implica “*cuidado desde la función docente y el espacio para dialogar con los compañeros*”; para otros, es un espacio de “*transformación de roles en los descansos, en la universidad (personal) colegio (laboral) y espacio para reconocer el contexto*”. Para efectos de apoyar las anteriores ideas, se mostrarán algunos relatos:

El primero de ellos, relacionado con el cuidado desde la función docente y el espacio para dialogar con los compañeros:

[...] 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 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 imaginarios 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 este tiempo*. Rodríguez Navarro y García Monge (2009), señalan que “el estudio de los procesos de interacción en el recreo, nos pueden permitir comprender la complejidad que subyace en la vida de los centros y desfiguran las intenciones de los docentes” (p.70), apoyando con esto el papel preponderante del maestro durante los tiempos del recreo.

El segundo relato presentado se refiere a la transformación de roles en los descansos, en la universidad (personal), colegio (laboral) y espacio para reconocer el contexto:

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 es en la cafetería (P1:40BQ).

Por otro lado, existe entre los maestros en formación, la posibilidad de ver en el recreo, 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 Alcaraz (2004) “el patio del recreo es el lugar donde se proyectan y producen (re-producen) relaciones interpersonales” (p.29). 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).

En estos relatos, se evidencia con fuerza un imaginario instituido sobre la mirada del recreo como un espacio de control.

A manera de síntesis, el recreo representa un escenario de vida, desde el cual se visibiliza una gama de aspectos propios de los grupos y colectivos sociales, que potencialmente pueden llegar a ser transformados al punto de sobrepasar el activismo, que se presenta cuando la fuerza instituida del contexto es tan fuerte y por tanto, fragmentarla o fisurarla requiere más de una reflexión que potencie la transformación hacia la configuración de unos imaginarios radial/instituyente que desplacen de forma efectiva esos imaginarios hegemónicos, que se han establecido en el recreo como mecanismo de vigilancia y control.

4.6.1.3. La evaluación. Forma parte de las coordenadas presentes en cada uno de los procesos que se encontraron, están asociados a la educabilidad del sujeto y los imaginarios que los docentes en formación construyen sobre esta. La evaluación es un ejercicio de importancia mayúscula que históricamente se ha venido transformando entre las sociedades, tanto desde sus procedimientos como en sus significados. Si bien es un debate actual, la definición y alcances del proceso de la evaluación en el contexto educativo, buscan comprenderla como un proceso de mediación acerca de reconocer, de manera crítica, la importancia de su articulación al contexto escolar, lo cual va más allá de establecer y alcanzar indicadores de calidad y de aprendizaje (Latorre & Suárez, 2000).

Para otros autores, la evaluación simplemente va más allá de la medición y la calificación, y por tanto "requiere comprenderse como un proceso que permita la permanente reflexión fundamentada sobre la calidad de aquello que aprenden los estudiantes" (Contreras, 2010, p.234); en este sentido, son los contenidos los que requieren ser evaluados, por lo que entonces se puede pensar que para los sujetos, se requieren otro tipo de procesos que sean más pertinentes y/o coherentes con la naturaleza humana.

A continuación, la representación del movimiento y comportamiento de la evaluación en el mapa de coordenadas para el desarrollo de la práctica pedagógica y para el proceso de formación.

Como se muestra, en la coordenada se evidencia el mismo comportamiento, tanto en el proceso de formación como en el desarrollo de la práctica pedagógica. En ambos casos, la coordenada está manifestando un fuerte peso social en la dimensión del ser/hacer, lo que en últimas, muestra la preponderancia de las prácticas definidas como normales en la escuela, definiéndose en consideración estas coordenadas ubicadas con una fuerte tendencia hacia los imaginarios instituidos.



Figura 60. La evaluación en el Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 61. La evaluación en el Proceso de formación

Es notable el bajo peso social que muestran las dimensiones de reflexión y transformación en esta coordenada, pese a que se evidencia un desplazamiento ascendente de estas dos últimas, lo cual implica alguna reflexión y transformación que

se está desarrollando en el fondo de los procesos de práctica pedagógica y formación de la evaluación, con lo cual se muestra que, pese a que existe una dominancia aparente de las prácticas hegemónicas, en el fondo de la coordenada existe un movimiento de ebullición, atribuido por Castoriadis (1998) a la lógica de los magmas sociales que siguen las instituciones. Con el interés de apoyar el estudio de la coordenada la evaluación, se tomarán a modo de ejemplo los relatos que sustentan el movimiento antes descrito.

Apoyando la idea de “implementación de diversas actividades para la evaluación”.

[...] entonces ya uno mira si hace talleres, sopitas de letras o dibujos o directamente una evaluación, a mí me gusta más hacer sopitas de letras o talleres así grupales, porque las evaluaciones ellos son muy trampositos, entonces pues da lo mismo, que hagan el taller de una vez y que no sea tan presionado... que hay es una evaluación. Más bien que lo vean, ahhh es una actividad de clase (P1: 20BQ).

Definiendo la evaluación como construcción de conocimiento y la evaluación como factor para aprobar o no aprobar las materias, respectivamente:

La evaluación es como algo que ellos aprendan [...] como a desarrollar colectivamente y aprendan como [...] como a analizar la sociedad con lo que ellos han aprendido y puedan leer, como a interpretar [...] como a leer un texto de cinco hojas entonces, ellos como que “bueno, si [...] si yo leí esto de cinco hojas, entonces acá puedo buscar un resumen y dar como una idea de lo que estoy haciendo”, como algo más de formación, o sea, no algo como que “¿Qué es el átomo?” y de una, o sea, la evaluación es que ellos aprendan, que ellos [...] como identifiquen y desarrollen con [...] más su mente (P2:18BQ).

Pues en la universidad pues no, son los parciales lo único que cuenta, que uno apruebe o no apruebe parciales, no interesa si uno realmente aprendió, porque uno muchas veces estudia para el momento y uno muchas veces sale del parcial y borrrón y cuenta nueva uno si estudia, ya los que llevan el pastel por debajo peor. Yo diría que en la universidad también ha bajado (P1:17BQ).

Lo anterior hace evidente cómo los docentes en formación, desde su condición de maestros, se interesan por fortalecer en

el estudiante la comprensión conceptual y fragmentada, y para ello, generan y aplican actividades con las cuales consideran que el estudiante responderá sin duda alguna a sus pretensiones. Sin embargo, el interés del docente en formación, si bien es favorecer los procesos de educabilidad en sus estudiantes, se limita a transponer una serie de actividades y luego a evaluar a modo de medición, la aprehensión que el estudiante hizo de las temáticas y conceptos; partiendo de la premisa que la evaluación deberá ser una mediación entre los estudiantes, el profesor y los conceptos y por tanto, es ella misma quien es susceptible de ser evaluada.

Los casos anteriores dan cuenta de cómo el docente tiende a continuar evaluando al estudiante desde el ámbito cognoscitivo; y para ello piensa y reflexiona sobre cuáles serán las mejores actividades o estrategias que le permitirán reconocer tal proceso; utiliza para ello el ensayo/error, pero siempre encasillado en la lógica de la medición.

En síntesis, la comprensión por la evaluación y la manera como esta se desarrolla en el contexto educativo corresponde a unos imaginarios instituidos, con muy pocas posibilidades de configurarse como imaginario radical/instituyente, en tanto las reflexiones y transformaciones apenas comienzan a generarse. De hecho, las transformaciones son mínimas, casi que inexistentes, pues lo que el docente en formación realiza desde su quehacer pedagógico, recae en activismos fundamentados en las lógicas tradicionales (medición y control); se continua asumiendo la evaluación como criterio de medida fragmentada al proceso mismo de educabilidad, desde la cual se establece el control del aparente rendimiento que el estudiante debe mostrar en la escuela, el que se centra exclusivamente en la capacidad de captación cognitiva de conceptos.

4.6.1.4. Relación docente – estudiante. La categoría relación docente – estudiante se encuentra en un penúltimo nivel de relevancia social con el desarrollo de la práctica, pero en un segundo nivel con relación al proceso formativo. Desde las relaciones de diálogo, las formas como ellas se establecen entre docentes y estudiantes en los contextos escolares, pueden ser de tres tipos: *interestructurantes u horizontal*, *autoestructurantes* y *heteroestructurantes* (Not, 1992).

Las de tipo *interestructurantes*, se refieren a las relaciones interactivas o dialogantes, que posibilitan los procesos de

educabilidad desde la discusión y la conversación, desde donde los sujetos implicados puedan llegar a reconocerse y en ese sentido, valorar la condición del otro, dicho en palabras de Lévinas (en Zielinski, 2001, p.46) "la experiencia del otro a partir de un sentimiento común", 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*, son verticales 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, desde los cuales, 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.

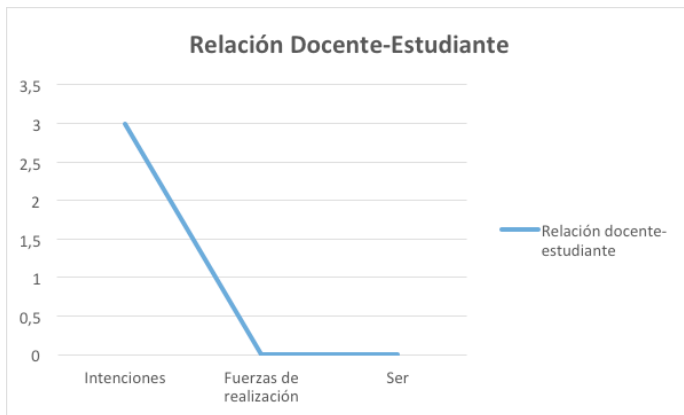


Figura 62. Relación docente estudiante en el Desarrollo de la práctica pedagógica

En el caso del desarrollo de la práctica, la coordenada de relación docente-estudiante, presentó un fuerte peso social en la dimensión expresiva. Lo anterior, es una señal sobre los niveles de reflexión que los docentes en formación están realizando. Sin embargo, el peso social que las transformaciones que en este sentido se realizan, son pocas o casi que inexistentes, según se muestra en la figura sobre la dimensión de las fuerzas de realización o función pragmática. La dimensión del ser/hacer muestra una tendencia similar a la anterior, lo cual implica un descenso importante de las prácticas convencionales en términos de la relación docente – estudiante.

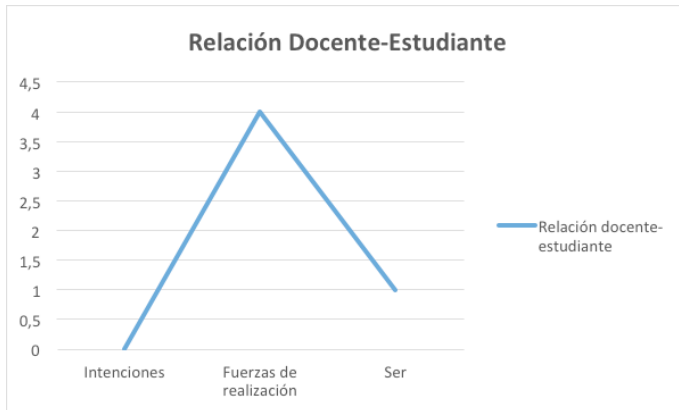


Figura 63. Relación docente estudiante en el Proceso de formación

El análisis en conjunto del comportamiento de esta coordenada, 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, lo anterior debido al alto nivel de reflexión que señala, indicando con ello que está proyectándose como opción de llegar a ser como imaginario radical/instituyente, aun cuando la transformación articulada a dichos niveles de reflexión sea poco representativa. Con el interés de apoyar la coordenada desde el estudio de los relatos, se tomarán para el análisis dos de ellos (los de mayor y menor relevancia respectivamente).

Relación de confianza:

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

Comprensión e influencia del docente en la vida del estudiante:

Pues en algunas personas algunos chicos sí se dejan influenciar y como soy mamá y tengo al menos una niña mamá, ella me dice "sí profe toca seguir estudiando", entonces sí, uno sí puede ser un modelo para ellos, sí yo creo que en algunos niños sí 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 la manera como puede proyectarse desde su condición humana, lo cual influye en la forma de establecer las relaciones con los estudiantes y cómo dichas relaciones también inciden en 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 (Cabrera Cuevas, 2003).

Se presentan otras sub-categorías en esta coordenada: docente como mediador dentro del conflicto y reconocimiento de la multidimensionalidad del estudiante; algunos relatos así lo manifiestan:

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 tranquilícense 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 su papel de mediador en los procesos de educabilidad; en otras palabras, sus acciones no las realiza a la base de una reflexión sobre su papel preponderante en el contexto educativo.

En síntesis, las relaciones entre el docente y los estudiantes han venido presentando movimientos que permiten reconocer posibilidades potentes de transformación; 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.

4.6.1.5. Algunas aperturas. Aproximarse al reconocimiento de los imaginarios que los docentes en formación configuran frente a la educabilidad del sujeto, permite comprender más de cerca la manera como se conciben los procesos formativos en las instituciones educativas, en las cuales inciden con una gran fuerza arrasadora, aspectos que se conciben desde la tradición de lo cultural.

Las transformaciones como procesos que sustituyen o desarraigan la tradición, solo son posibles como producto de procesos reflexivos que realizan los sujetos; al margen de la reflexión, el cambio en las acciones, se convierte en activismo que tiende a legitimar lo ya instituido que alberga la tradición.

Es evidente la necesidad que el contexto de la escuela presenta frente a la transformación de prácticas como la planeación, el recreo, la relación docente estudiante, la evaluación, tan instaurada desde la tradición de la institución; el tránsito entre lo que existe y lo que se requiere, exige un acto reflexivo profundo, que a su vez, implica la conciencia del sujeto al frente de dichos procesos.

La educabilidad como proceso y condición inherente al sujeto, necesita ser comprendida por los docentes en formación, desde otras miradas radical/instituyentes, de tal manera que le permitan a los sujetos, adquirir una conciencia responsable de sí mismo, del otro y de lo otro a fin de favorecer la re-significación de su contexto.

4.7. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales

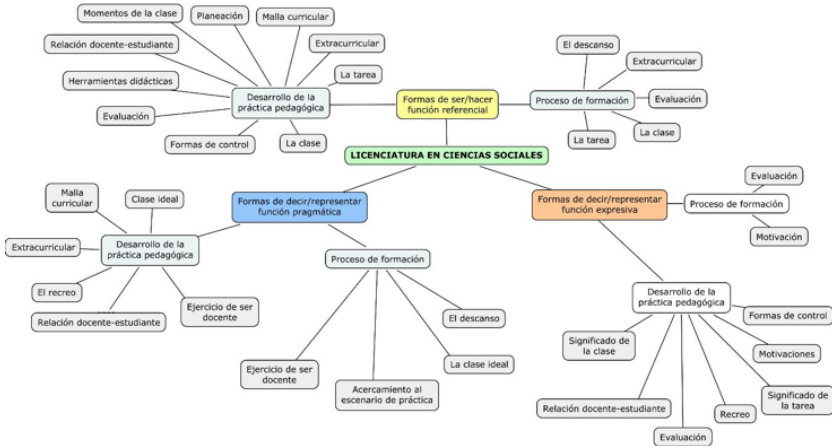


Figura 64. Esquema de inteligibilidad Licenciatura en Ciencias Sociales

En este esquema se representan los movimientos y relaciones que emergen a partir de los discursos de los docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, a partir de los cuales es posible identificar dos campos importantes de relación, como son las prácticas pedagógicas y los procesos de formación; desde ellos se dan otras sub-categorías que muestran la manera como se presentan los imaginarios sociales y las fuerzas sociales que estos actores le dan a cada una de ellas.

Así pues, a partir de este esquema de inteligibilidad es posible apreciar las emergencias y relaciones en torno a la categoría Educabilidad como elemento central en la investigación, en el contexto de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Su emergencia se da a partir de las dimensiones del imaginario social y las funciones del discurso: formas de decir/representar (dimensión expresiva); formas de decir/representar (desde la función pragmática) y formas de ser/hacer (dimensión referencial).

En la lógica de lo expresado, dentro de nuestro proceso investigativo fue fundamental el peso social que los diferentes actores le dan a cada una de las categorías, toda vez que a partir de este, se puede dar cuenta de la manera en que se configuran los imaginarios sociales en el escenario de la práctica pedagógica

y de los procesos de formación. De esta manera, podemos ver cómo el esquema de inteligibilidad muestra que, por un lado, en el campo de la práctica pedagógica se agrupan las diversas coordenadas sociales, en las que a la vez, surgen sub-categorías como: relación docente estudiante, la clase, la evaluación, ejercicio de ser docente, la planeación, herramientas didácticas, formas de control, momentos de la clase, malla curricular, la tarea, extracurricular; y por otro lado, en el escenario de los procesos de formación, surgen sub-categorías como: la evaluación teórica-tradicional; la evaluación a partir de posturas críticas del estudiante y gusto por una evaluación de postura crítica.

4.7.1. Mapa de coordenadas

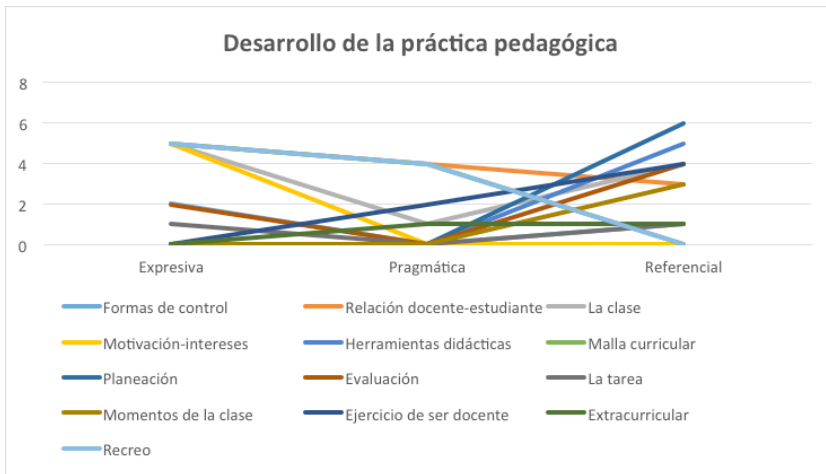


Figura 65. Mapas de coordenadas. Desarrollo de la práctica pedagógica

De manera general, se observa en este mapa de coordenadas que hay un peso importante que los actores le asignan al desarrollo de la práctica desde la función referencial del discurso, es decir, de las narraciones y recuentos frente a diversos factores que se dan en torno a la práctica pedagógica, asunto que da cuenta de un imaginario instituido en el que las prácticas que se dan en los escenarios educativos, en muchas ocasiones obedecen a dinámicas que han estado presentes en el tiempo y que de alguna manera están objetivadas y, aunque no siempre están en la línea de lo que los actores consideran o esperan, se repiten en la práctica cotidiana como réplica de lo hegemónico, de lo dado o lo establecido institucionalmente.

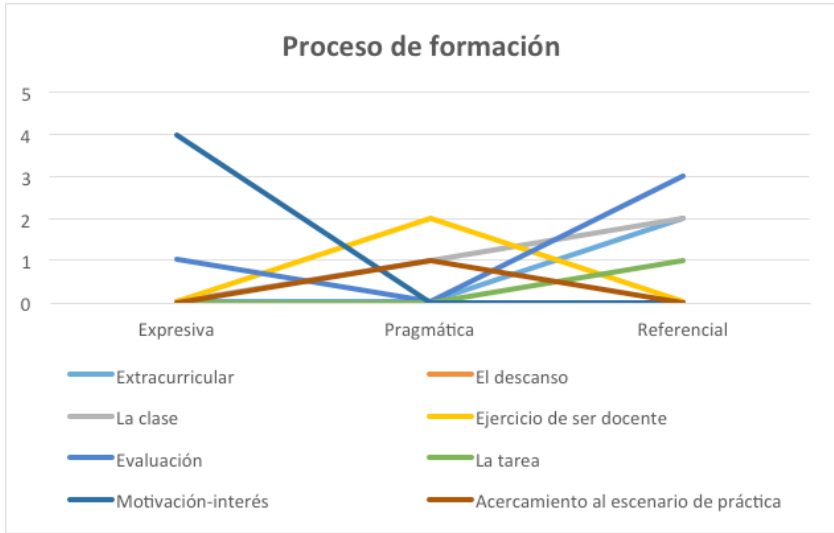


Figura 66. Mapas de coordenadas. Proceso de formación

Por otro lado, también es evidente en este mapa que se da un importante peso a la función expresiva del discurso, asunto que en la lógica de los imaginarios sociales, surge a partir de las formas de decir/representar de los sujetos, las cuales dan cuenta de los deseos y las proyecciones que estos tienen y que emergen a partir de sus discursos.

Al pasar al campo de los procesos de formación, es posible ver que se destaca el peso que se da en las coordenadas a la función referencial del discurso, a partir de la que se movilizan las demás categorías que surgen en las formas de ser/ hacer social.

Desde la mirada general, es posible ver cómo en este campo desde las formas de decir/ representar social, es decir, la función expresiva del discurso, aparece con menor contundencia que la anterior, asunto que permite entender que los procesos de reflexión frente a este campo no son fuertes y no se piensa ni se proyecta de manera contundente. Así pues, se puede decir que las dinámicas en torno a los procesos de formación toman relevancia social desde la manera como los actores cuentan o narran sucesos o acontecimientos y a partir de algunas dinámicas que por su potencia, empiezan a evidenciarse como muestra de transformaciones en el escenario de los procesos de formación. A continuación se presentan algunas movilidades de las coordenadas sociales.

4.7.1.1. Relación docente-estudiante. Por la manera como se presenta esta categoría, es posible evidenciar la forma en que se releva, desde la función referencial del discurso, la relación docente/estudiante; en ella se muestra con mayor fuerza la relación del respeto, resaltando además la reflexión del contexto del estudiante.

Desde otra perspectiva, se puede ver cómo a partir de la función expresiva, en la relación docente / estudiante, es decir, desde los sentires, las reflexiones y proyecciones de los actores, se releva con mayores recurrencias una relación más cercana con el estudiante, tema que contrasta con los elementos que se opacan, en este caso, una relación entre estos dos actores, en la que es fundamental dejarse afectar por la vida cotidiana de los estudiantes.

En tercer lugar, dentro de esta categoría se evidencia de manera clara cómo se vienen dando procesos de transformación social, en los que a partir de las acciones o prácticas que han estado instituidas y las reflexiones en torno a ellas, se van presentando algunos procesos de cambio y transformación, los cuales se hacen evidentes desde la función pragmática del discurso, asunto que de consolidarse en una dinámica permanente, pondría en evidencia la presencia de un imaginario radical/instituyente. Desde esta dimensión, se releva, de la misma forma que en la función referencial, la relación de respeto; por otro lado, se opacan el dejarse afectar por la vida cotidiana de los estudiantes y la relación en la que el docente es un orientador.

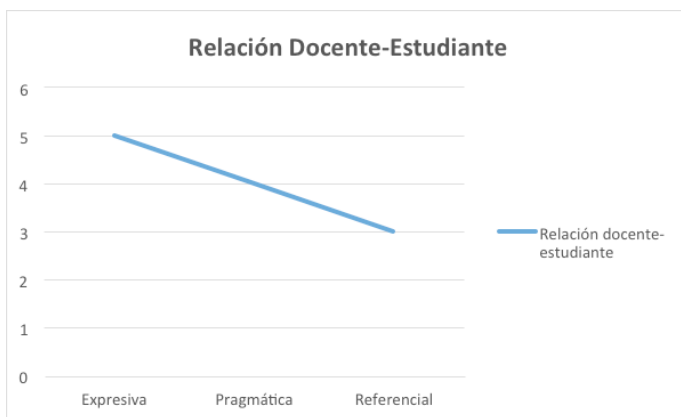


Figura 67. Relación docente estudiante

De acuerdo con lo anterior, la relación docente/estudiante se presenta dentro del proceso investigativo como una de las categorías que toma mayor peso social, y en consecuencia con lo que se presentó en el esquema de inteligibilidad, se relaciona con otras sub-categorías, que se comentarán a continuación.

Algunos de los relatos dan cuenta del proceso reflexivo que se dinamiza en esta coordenada, el cual se ubica en la necesidad de asumir los procesos de acuerdo con la edad de los niños, y generar desde este reconocimiento, algunos procesos de la planeación significativa:

Las reflexiones que yo busco, e [...] como te digo es una reflexión que sea [...] trato de buscarla como que se encaje a la edad que ellos tienen, entonces [...] trato de buscar una reflexión que en las problemáticas y las vivencias que ellos estén teniendo en esos momentos [...] (P2:2 C.S.).

Por la manera como los docentes en formación narran los sucesos o acontecimientos que se dan en la práctica, es posible encontrar que para ellos es importante desarrollar procesos que sean pertinentes a las necesidades de los y las estudiantes, es decir, que se basen en sus necesidades y en sus problemáticas, asuntos que de alguna manera están relacionadas con el reconocimiento de la voz del otro.

En la perspectiva de lo planteado, se puede identificar cómo el testimonio, a pesar que es narración de algunos de los acontecimientos y se ubica desde la función referencial del discurso, muestra unas prácticas orientadas hacia reconocer al otro en el escenario educativo, asunto que permite la lectura de prácticas que van en una vía distinta a la tradicional, que se ubican en una perspectiva diferente a las prácticas hegemónicas en las que el docente se erige como el protagonista del acto educativo y abre la posibilidad de reconocer al otro como ser humano distinto que tiene perspectivas, proyecciones y maneras diferentes de ver y de habitar el mundo. Esto abre una posibilidad hacia el posicionamiento de un imaginario radical/instituyente, que parte de la reflexión frente al escenario educativo y enruta acciones hacia la transformación de las prácticas en educación.

En la línea de la coordenada, emerge otra sub-categoría denominada "relación de respeto", en la que, según la relación entre docente y estudiante, surge como un elemento

fundamental, a lo cual se refieren los actores de la siguiente manera:

Pues primero con mucho respeto, debe haber siempre una distancia sin necesidad de haber una jerarquía, o sea yo pienso que esa relación jerárquica donde el profesor está en un pedestal y el estudiante está en otro nivel no la comparto, pienso que, yo por lo menos la llevo una relación de igual a igual pero con mucho respeto siempre sabiendo que yo puedo aprender de él y él igual de mí (P2:10 C.S).

En este testimonio se ratifica la importancia que el docente en formación pone al tipo de relación que se establece entre docente y estudiante, y más allá de esto, deja ver que es una relación que necesariamente debe estar basada en el respeto. Sumado a lo anterior, se puede ver su intención frente a prácticas educativas que no marcan diferencias jerárquicas entre profesor y estudiante; por el contrario, destacan la posibilidad de aprendizaje que se da, por un lado de los estudiantes, pero por otro, del docente, quien aprende de las experiencias de aquellos que están inmersos en el proceso educativo.

De igual forma, en otro de los testimonios un docente en formación expresa una situación en la que se resalta el respeto como un asunto importante entre la relación docente estudiante y que ratifica la reflexión anterior:

[...]yo tuve un roce con un estudiante y pues tuve que solucionarlo en ese momento y pues esa ha sido la única experiencia [...] Nos tratamos o alzamos la voz un poco y pues lo que hice fue pedirle disculpas frente al grupo, hacerle caer en cuenta de otras cosas que ella, o sea desde su actitud y su grosería que llevó a que eso se generara, fue muy fácil porque ella aceptó, dijo que sí, que sí era grosera, entonces finalmente le pedí disculpas, le dije que cuando uno exigía respeto era porque lo daba y fue muy agradable porque a partir de ahí la relación empezó diferente, teníamos una relación muy fuerte, chocábamos mucho y después de eso, la relación muy bien. No solo con ella sino con el grupo en general, el grupo cambió completamente a partir de eso (P2:38 C.S).

En este sentido, bajo la intención de transformar las acciones hacia un ambiente de reconocimiento y convivencia, es fundamental que la institución educativa realice también transformaciones en sus maneras de ver al otro en la educación, en el sentido

de lo planteado por Echavarría (2003), quien habla de acciones intencionadas, las acciones de articulación al trabajo cotidiano y las acciones orientadas a afectar los etos institucionales como epicentro del reconocimiento y la convivencia.

Desde la función expresiva del discurso, frente a la categoría relación docente estudiante, los maestros en formación expresan que es fundamental el reconocimiento de la importancia de una relación más cercana con el estudiante, en lo que al respecto se manifiestan de la siguiente manera:

Sí, sí, pues ha influido, pues influye mucho porque, cuando yo entre al colegio, pues yo los veía, veía a los estudiantes, o sea, yo me veía con ellos muy distante, en el sentido de que yo llegué con un pensamiento de que nada de involucrarme pues, yo voy a lo mío y ya, pero después, el hecho de compartir con ellos unas horas en la institución y ahora que ya estoy todo el día o toda la jornada en la institución, cambié muchísimo, porque llegamos muy predispuestos, primero por la institución a la que llegábamos, segundo porque, pues uno llega como que con, como con mucho recelo, en el sentido que "bueno, yo me voy a comportar así, nada de, de involucrarnos", además, porque la institución es muy problemática, la educación infantil, estudiantil es muy problemática, entonces entre menos, o sea, entre menos, como le digo, entre menos nos relacionemos con ellos vamos a... voy a sacar la práctica sin ningún problema, pero involucrarse es inevitable, porque, pues al principio yo decía "huy no, estos estudiantes van a acabar conmigo" y con unos tuve muy buena empatía con otros no, entonces esa fue la cuestión, como muy frenada (P1:14 C.S.).

Es importante tener en cuenta los elementos que sobresalen en el testimonio anterior, por un lado, dejando ver cierta prevención frente al tipo de relación que los docentes en formación pueden establecer con los estudiantes a quienes les van a orientar las clases, y por otro, permitiendo entender que estas previsiones se dan en la medida en que se plantean como una advertencia frente a lo que ellos se van a encontrar en la práctica, es decir, prevenciones que vienen de algo que está establecido, predeterminado, que viene de lo tradicional y lo instituido.

Cabe resaltar que en el escenario de lo educativo, si bien hay algunas prácticas que se derivan de lo tradicional, de lo hegemónico, de lo establecido, necesariamente hay que

reconocer que se están dando otras miradas frente a la relación entre docentes y estudiantes; de hecho, los testimonios dejan ver esa nueva mirada, esa nueva perspectiva que entra en acción en el escenario educativo y que permite ver al otro como un sujeto con el cual es posible relacionarse de manera adecuada.

Dentro de este contexto cabe resaltar entonces, que el imaginario que ha venido mostrándose como instituido, empieza a tener cierta transformación hacia lo instituyente, toda vez que las prácticas que se han venido dando han pasado por la reflexión y vienen ganando potencia en torno a que son pensadas como prácticas, que necesariamente hay que transformar. Así pues, en la medida que van desplegando esa potencia, se van reconfigurando, se van transformando de una imaginario instituido a un instituyente. En un relato así se evidencia:

Bien, me siento muy [...] pues me siento agradable porque, porque yo siento que a ellos no los escuchan y por ejemplo en el colegio donde yo estoy, la brecha generacional es muy amplia, entonces el profesor más joven que hay allá fuera de los practicantes, yo le pongo que tiene por ahí cuarenta y cinco años y e [...] a ellos nadie los escucha, y las realidades educativas en las que están los profesores son las de hace veinte años, entonces siempre hay choques y nunca hay un proceso de comunicación con el estudiante, simplemente es ir, impartir una clase o cuidar niños y listo, o impartir un tema, no sé si una clase, entonces ellos necesitan eso, entonces cuando a ellos los escuchan yo veo que ahí se transforma y eso me hace sentir bien porque creo que esas enseñanzas que le deja a uno la universidad y la vida también, se pueden utilizar ahí y tener resultados positivos. Porque si hay una persona sin decir que sea mucho, pero si una persona se transformó un poco quiere decir que voy por buen camino y que pueden ser muchos más (P1: 17 CS).

Nótese que en el testimonio anterior, el docente en formación resalta la presencia de prácticas hegemónicas que han estado instauradas y que difícilmente van a ser transformadas por parte de los docentes, que llevan varios años trabajando en la institución, lo cual da cuenta de prácticas instituidas, situación que contrasta con las nuevas miradas frente a la educación, en tanto que, a partir del testimonio, es posible identificar la necesidad de transformar esas prácticas.

4.7.1.2. Relación de respeto. Dentro de las sub-categorías que

emergen en el proceso, encontramos que otra de ellas es la que hace referencia a la relación de respeto entre el docente y estudiante desde las formas de ser/hacer social, donde los docentes en formación se refieren a esta categoría de la siguiente manera:

Sí, bueno, parto de que, por ejemplo en mi familia siempre hemos sido como muy unidos, es una familia pequeña realmente y cuando me relaciono con los estudiantes de alguna manera me han servido mucho en cuanto al respeto, en cuanto a, "yo lo respeto, él me respeta", el trato entre los estudiantes con el docente y del docente con los estudiante porque uno igual va a aprender de ellos, entonces es de mucho respeto (P1:15 C.S.).

Es evidente dentro de las prácticas de cada uno de estos docentes en formación, que hay una influencia fuerte frente a la manera como ellos han vivido sus dinámicas en el mundo de la vida; es así como en el testimonio se refiere a la manera como las dinámicas dentro de su familia han sido importantes en el establecimiento de las relaciones que se generan con los estudiantes; es decir, que la familia como escenario de socialización también tiene fuerte influencia frente a la manera como los docentes en formación implementan sus prácticas educativas, las cuales no serán a partir de la reflexión del acto educativo, sino que son un reflejo de esas dinámicas instituidas en la familia, que enfatizan en el respeto como elemento fundamental en esta relación.

Una segunda sub-categoría que emerge en el contexto de la relación docente estudiante, desde las formas de decir / representar que se dan desde la función expresiva del discurso, es el reconocimiento de la importancia de una relación más cercana con estudiante, hacia la cual se refieren como:

Sí, pues ha influido, pues influye mucho porque, cuando yo entré al colegio, pues yo los veía, veía a los estudiantes, o sea, yo me veía con ellos muy distante, en el sentido de que yo llegué con un pensamiento de que nada de involucrarme pues, yo voy a lo mío y ya, pero después, el hecho de compartir con ellos unas horas en la institución y ahora que ya estoy todo el día o toda la jornada en la institución, cambié muchísimo, porque llegamos muy predispuestos, primero por la institución a la que llegábamos, segundo porque, pues uno llega como que con, como con mucho recelo, en el sentido que "bueno, yo me voy a comportar así, nada de, de involucrarnos", además, porque la

institución es muy problemática, la educación infantil, estudiantil es muy problemática, entonces entre menos, o sea, entre menos, cómo le digo, entre menos nos relacionemos con ellos vamos a... voy a sacar la práctica sin ningún problema, pero involucrarse es inevitable, porque, pues al principio yo decía "huy no, estos estudiantes van a acabar conmigo" y con unos tuve muy buena empatía con otros no, entonces esa fue la cuestión, como muy frenada (P1:14 C.S.).

En este testimonio se destaca la reflexión en torno al deber ser de esta relación, la cual, en contraste con lo que se presenta como instituido, se potencia como posibilidad en el sentido que se aclara que no es necesario estar predispuestos frente a los estudiantes, sino que es importante tener una actitud receptiva, abierta y flexible para entrar en contacto con ellos.

De esta manera, el hecho que se piense como posibilidad de ser, como algo que es realizable en el tiempo y que se reflexione permanentemente, está asociado con lo que plantea Murcia Peña (2011) en términos de que los imaginarios no son mera imaginación o fantasía, pero se constituyen en y a partir de esta, cuando se asumen desde la posibilidad de ser posible.

Finalmente, desde esta función expresiva del discurso, emerge la sub-categoría: dejarse afectar por la vida cotidiana los estudiantes, en la que la reflexión que hacen los docentes en formación, enfatiza en la intención de transformar el escenario educativo a partir del establecimiento de mejores relaciones con los estudiantes, este relato así lo expresa:

No sé [...] creo que está mal involucrarme tanto en eso sin decir que me estoy metiendo en la vida de ellos, pero me estoy, o sea me estoy involucrando mucho y me lo tomé algo pues como un reto, como una necesidad de querer transformar al menos un poco eso (P2:21 C.S.).

Si bien esta sub-categoría emerge desde la función expresiva, debe entenderse que en la reflexión de los docentes en formación, está inmerso ese deseo y esa necesidad que sienten de vincularse y romper con esas dinámicas tradicionales que se vienen dando en educación. En este sentido, se apunta hacia la posibilidad de implementar prácticas dentro de la educación, que no necesariamente obedecen a un currículo establecido, sino que se presentan como parte de un conjunto de posibilidades

de transformación que emergen desde la reflexión y el meta-análisis de las prácticas de los docentes en formación.

Como tercera sub-categoría que emerge a partir de las formas de decir/representar en la función expresiva del discurso, se presenta: dejarse afectar por la vida cotidiana, en la que se manifiesta la necesidad de maestros reflexivos, críticos y comprometidos con las problemáticas que se dan en torno al contexto educativo:

[...] a la edad que ellos tienen, cuando yo tenía esa edad, tuve algo, problemas similares y entonces yo creo que si alguien hubiera hecho algo en ese momento, las cosas hubieran sido diferentes, entonces creo que puedo influir un poco para que los caminos se cambien o al menos se transformen un poco (P2:21 C.S.).

Es importante tener en cuenta que la manera como los docentes en formación se refieren a esta categoría, surge de la reflexión que hacen en torno al contexto educativo, a la proyección que hacen frente a este y a la creación de posibilidades de ser en la educación; es decir, en coherencia con Murcia Peña (2011), son creaciones que se dan buscando el compromiso de lo creado con la realidad posterior; esto es, con una teleología de ser posible.

4.7.1.3. Relación docente estudiante desde la función pragmática. En la dinámica de esta categoría desde la función pragmática del discurso, se evidencia en primera instancia con mayor fuerza de realización, la relación de respeto, que ha estado presente tanto en la función referencial como en la función expresiva del discurso, asunto que permite entender una dinámica del imaginario instituyente, toda vez que muestra en su movilidad la presencia de unas prácticas que se dan en el contexto educativo y surgen de la manera como los docentes en formación narran los acontecimientos en torno a ella. Por otro lado, se presenta la reflexión en torno a estas prácticas, las cuales se muestran en su posibilidad de ser, desde la función expresiva del discurso. Ahora bien, desde la función pragmática del discurso, es posible ver cómo la relación de respeto se manifiesta de tal manera que en la práctica es evidente la fuerza de realización social que los diversos actores le dan, en tanto que, como lo propone Murcia Peña (2011), se proyectan como fuerzas que comienza cristalizar las acciones de interacciones de las personas.

Una segunda sub-categoría que emerge en el contexto de la relación docente/estudiante y que aparece tanto en la función expresiva del discurso, como en la pragmática, es *dejarse afectar por la vida cotidiana los estudiantes*, dejando en evidencia que no solamente se presenta a partir de los discursos y de la narración del sentimiento y de las posibilidades de ser que los dos actores, sino que se traduce en acciones de transformación, que se dan el contexto a partir de la misma potencia que tienen estas reflexiones y la decisión de emprender acciones hacia la reconfiguración de los etos de fondo.

Teniendo en cuenta lo dicho, es posible hablar de la configuración de un imaginario instituyente, en la medida que refleja una dinámica de "poder ser". Así pues, como sustento a lo planteado se toma como referencia la reflexión que Murcia Peña (2011) hace en su texto sobre imaginarios sociales, en la que afirma

Se habla de imaginarios instituyentes cuando están generados como una fuerza que comienza a movilizar, pero al ser cooptados como fuerza hegemónica que establece cierres sociales respecto de las formas de ser, hacer, decir y representar, al ser cooptados como normales de la vida cotidiana, se constituyen en imaginarios instituidos (p.48).

4.7.1.4. La clase. La presente coordenada social se encuentra definida principalmente desde las dimensiones de ser/hacer como "clase", pero desde las otras dos dimensiones del discurso, se muestra como "significado de la clase y clase ideal".

La manera como se presenta esta coordenada social, permite entender que desde la función expresiva del discurso, se evidencia que hay circulación de reflexiones en torno a las prácticas que se desarrollan frente a la clase; un imaginario radical que muestra desde el discurso posibilidades de ser; sin embargo, vemos que desde la función referencial del discurso, en la que se hace evidente el desarrollo de algunas prácticas, aún no tiene suficiente posicionamiento social; es decir, en contraste frente a la función expresiva, tienen mayor peso social las reflexiones que las actividades que se desarrollan en torno a la clase. En tercer lugar, al observar el movimiento que tiene la coordenada desde la función pragmática del discurso, permite entender que no hay un fuerte posicionamiento en esta categoría de posibilidades de transformación. A pesar que hay un nivel importante de reflexiones, estas no se traducen en la práctica. La

siguiente dinámica se muestra al analizar la coordenada desde sus dimensiones.

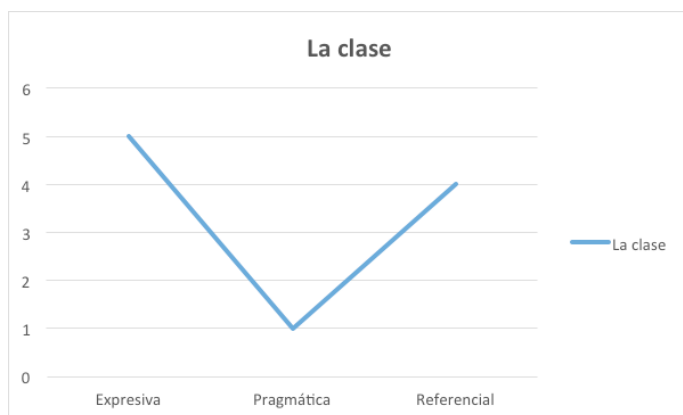


Figura 68. La clase

Dentro de la función referencial, emerge con mayor fuerza “la clase participativa”, en la que se abre la posibilidad de participación de los estudiantes desde las experiencias que cada uno de ellos tiene respecto a un tema determinado, un relato así lo presenta:

En mi clase máximo hablar veinte minutos o quince, como para abrir el panorama del tema y dar una vaina muy general y que ellos también empiecen a construir ese conocimiento y abrir esos panoramas del temas desde su perspectiva, y ya por medio de actividades ir orientando ese proceso de enseñanzas (P2:14 C.S.).

El testimonio hace referencia a la importancia que se da al ejercicio de indagar por las ideas previas, en la necesidad de pasar de una dinámica tradicional de la educación, a una perspectiva en la que el conocimiento del otro es un elemento importante en la clase y como tal, debe tenerse en cuenta para la dinamización de nuevos aprendizajes, aspecto que se encuentra en la línea de las teorías constructivistas del aprendizaje, pero que más allá, pone el desarrollo de este tipo de prácticas en perspectiva de reconocimiento del otro en la educación, un poco más en la línea de los planteamientos de Freire sobre la pedagogía crítica.

Me gusta una clase en donde los estudiantes participen mucho, porque, pues me interesa mucho lo que el estudiante piense acerca

de algo, acerca de un concepto o acerca del tema, entonces, me gusta que sea como muy participativo, que sea como de parte y parte, además, porque trato de conceptualizar mucho los estudiantes, trato de conceptualizar mucho con los estudiantes (P1:1 C.S.).

Nótese que la manera como los docentes en formación de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas expresan las situaciones dadas en la clase, permite comprender que es fundamental la participación de los estudiantes, en tanto que partan del reconocimiento del otro como un aspecto que facilita el desarrollo de la clase.

Con menor fuerza que la anterior sub-categoría, surge la clase tradicional, en la cual se muestra, desde sus actores sociales, que la institución sigue un "modelo educativo tradicional" que influye en las decisiones que los maestros en formación toman al momento de realizar su práctica en la institución educativa.

Desde la función expresiva aparece "la clase para compartir e interactuar", con una fuerza social menor que la categoría anterior. En esta, los actores se refieren a la posibilidad de compartir e interactuar con el otro, es decir, en esta lógica, el protagonista en el proceso educativo deja de ser el maestro tomando la iniciativa el estudiante. Un relato así lo muestra: "*Bueno, pues la clase es como un momento donde yo puedo compartir con los estudiantes, es, así, básico, es donde yo puedo interactuar con ellos más que todo*" (P1:3 C.S.).

A partir de la manera como se presenta este testimonio, es posible identificar que para los docentes en formación, el asunto de la clase va más allá de la reproducción de contenidos y pasa a entenderse como un escenario en el que es posible la interacción, el diálogo intersubjetivo y el posicionamiento del estudiante como actor de socialización.

Por otro lado, con mayor fuerza de realización social, aparece "la clase como espacio para el aprendizaje", sobre la cual los testimonios dan cuenta de un imaginario en el que no solamente se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que por el contrario, el docente encuentra en la clase también la posibilidad de aprender:

Bueno para mí la clase es el momento donde puedo, yo pienso o sea es mi percepción, donde puedo retroalimentarme y aprender,

donde yo puedo aprender, o sea, yo sé que ellos están aprendiendo muchas cosas de mí, pero yo considero que yo aprendo más de ellos [...] (P2:11 C.S.).

Una tercera sub-categoría que surge desde la función expresiva es la clase desde lo teórico y lo práctico, en la que se destaca la importancia que se le da a los aprendizajes que se puedan poner en práctica y que de alguna manera, le sirvan al estudiante a resolver situaciones de su vida cotidiana.

Bueno, una clase [...] de las que más me gustó fue una clase de archivística, donde el profesor nos [...] digamos que dio unos conceptos básicos de lo que era la archivística, donde pudimos saber cosas que realmente nunca habíamos escuchado y conocer cosas nuevas en un lapso de tiempo muy corto, quince minutos o veinte. Posteriormente tuvimos contacto con unos de los archivos históricos del archivo municipal de Manizales, los leímos, los traducimos, interpretamos lo que decía en los folios, entonces fue una experiencia bastante agradable. Aprender una cosa nueva en una clase, algo que nunca habíamos visto, tener contacto con la fuente primaria de lo que estábamos hablando y aparte, hacerle una interpretación a esa fuente, fue como algo pues muy completo para mí, porque fue algo muy práctico y a la vez muy teórico y fue un proceso bastante agradable (P2:17 C.S.).

Si bien el aprendizaje de contenidos es un asunto importante, es fundamental que estos aprendizajes también se den en condiciones de aplicabilidad, es decir, que los estudiantes tengan la capacidad de resolver problemas o situaciones con lo aprendido; en perspectiva de lo planteado por Perkins (2001), la educación debe plantearse como meta la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento.

Finalmente, surge la sub-categoría denominada “La clase donde el protagonista es el estudiante”, en la que la manera como se refieren, permite entender que para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje, es necesario que quien se presente como protagonista en el escenario educativo sea el estudiante y no el docente como tradicionalmente se ha presentado, este relato lo confirma:

Pues para mí el papel fundamental y protagonista es el de los estudiantes, porque a partir de ellos es que yo puedo ampliar mi tema, porque como te decía ahorita, yo leo autores o leo sobre el tema y yo tengo mi percepción, y yo llego a darles mi percepción a

ellos y como yo interpreté mi tema o el tema, no mi tema, el tema. Y a partir de ellos es que puedo empezar a globalizar y ampliar ese tema, a partir de esas percepciones que ellos tienen. Entonces yo creo que el papel protagónico es el de ellos, yo simplemente soy un mediador entre el tema y ellos (P2:33 C.S.).

Una tercera mirada a esta categoría se da desde la función pragmática del discurso. En ella emergen sub-categorías como "la clase ideal, participativa y reflexiva". Al respecto, vale la pena resaltar la manera en que los docentes en formación de la licenciatura en Ciencias Sociales, argumentan la manera en que se han venido presentando prácticas de transformación en el contexto de la clase; es decir, prácticas que pasan de lo tradicional y lo instituido, a hacer prácticas con gran fuerza de realización.

Una clase ideal para mí, donde, o sea donde yo pueda brindarle a mí, al estudiante como él, los conceptos, la teoría como tal, pero ellos me, me la, como le digo, o sea, que ellos puedan participar pero que sea cuestionándose muchas cosas, porque no me interesa que ellos, que todos se lo crean y todo, sino que más bien, empiecen a cuestionarse las cosas y podamos crear un conversatorio, más que una clase se convierta en un conversatorio (P1:9 C.S.).

Cabe resaltar que en el testimonio anterior, se manifiesta la manera en que las prácticas han venido transformándose en este escenario, en el cual se desarrollan contenidos específicos de una materia hacia un espacio donde los contenidos son reflexionados en el contexto de las dinámicas políticas, sociales y económicas, para el establecimiento de un ambiente de aprendizaje en el que la dinámica pase de lo magistral, históricamente instituido, a prácticas en las que se permita la discusión, la concertación y el diálogo.

Al hacer el análisis de este programa de formación de maestros desde "los escenarios de formación", vemos que la categoría con mayor relevancia social es la evaluación, en la cual los procesos se inclinan hacia las narrativas convencionales y hegemónicas, dando muy pocas posibilidades de reflexión y nulos escenarios de transformación.

Algunas de las dinámicas de esta coordenada se presentan a continuación en el marco de las funciones del discurso.

Desde la función referencial surge la sub-categoría “la evaluación teórica-tradicional”, a partir de la cual se da cuenta de las maneras en que se vienen desarrollando las prácticas evaluativas en el escenario educativo; donde estas se derivan de prácticas tradicionales, hegemónicas e instituidas:

Bueno, pues, para mí todos los profesores evalúan igual, muy teórico, muy, muy cerrado también, entonces, cuando evalué a mis estudiantes, a veces creo que es bueno, en algunos temas, con una evaluación cerrada porque es, es lo básico y ya [...] en cuanto a la evaluación de acá pienso que es muy teórico, es muy, muy tradicional (P1:17 C.S.).

Nótese que en el testimonio anterior, la manera como se orientan las prácticas evaluativas en el proceso formativo, se ubica en la línea de prácticas rígidas, tradicionales, reproduccionistas del conocimiento, en las que la comprensión de las dinámicas, el uso activo del conocimiento y la reflexión en torno al contexto educativo pasan a un plano secundario. O sea, su dinámica se ubica en la lógica de un imaginario instituido, que viene de las prácticas tradicionales, de lo establecido institucionalmente e incorporado y naturalizado en las prácticas de los docentes.

Por otra parte, con menos fuerza social emerge la sub-categoría “La evaluación a partir de posturas críticas del estudiante”, en la cual se hace referencia a algunas prácticas que salen de lo cotidiano y se ubican en una perspectiva alternativa de la evaluación, perspectiva que entra en relación con la sub-categoría que emerge contexto de la función expresiva del discurso “gusto por la evaluación de postura crítica”, un relato así lo expresa:

Tuve una grata experiencia con otros profesores de evaluaciones donde tenía que tomar una postura crítica, interpretar el autor y chocarlo con mis ideas o con mis interpretaciones del texto y hacer un análisis desde ahí. Ese tipo de evaluación me parece muy interesante, donde uno tenga que criticar o tenga que poner a la par unas ideas mías con las de un autor o con las de un tema, no sé, me parece muy interesante ese proceso porque eso le abre a uno muchas posibilidades y no se encasilla en un tipo de respuesta que es muy puntual (P2:32 C.S.).

Vale la pena resaltar en este punto que la manera como se presenta este testimonio, hace referencia a algunas prácticas

que se salen de lo cotidiano y de lo instituido y a la vez, son mediadas por la reflexión de los docentes en formación como posibilidad de ser y opción clara de transformación del escenario educativo en el contexto de la evaluación. Sin embargo, pese a estas prácticas y a la reflexión dada, no tienen la suficiente fuerza para desarrollarse como prácticas transformadoras.

4.7.1.5. Motivación e intereses. Finalmente, se muestra la coordenada "motivación e intereses". El movimiento de la coordenada muestra mayor fuerza social en la función expresiva del discurso, cuestión que permite entender que en torno a la motivación, se vienen presentando reflexiones permanentes con posibilidad de transformación; sin embargo, al mirar la función referencial del discurso, es evidente que no se están dando actividades que tengan que ver con este aspecto, asunto que se reitera cuando se observa que en la función pragmática del discurso tampoco hay dinámicas con potencia de transformación.

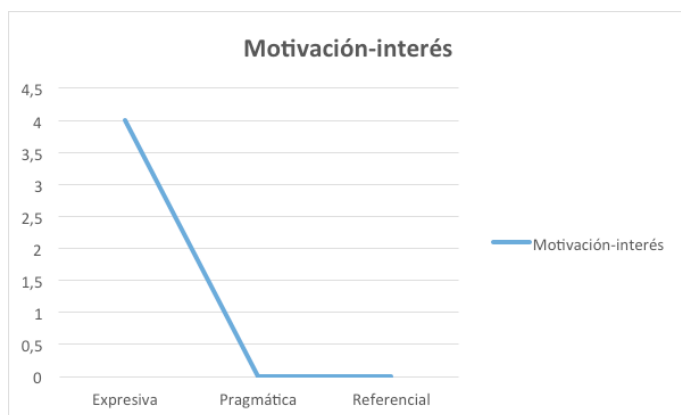


Figura 69. Motivación e intereses. Proceso de formación

En este contexto, podemos decir que en esta coordenada social surge la sub-categoría en la que se plantea que la motivación depende del "gusto personal por la materia". Los testimonios dan cuenta que uno de los asuntos que influye, de manera importante dentro de la motivación, es la cercanía, afinidad y conocimiento de las temáticas que se trabajan en la clase.

Me gustó mucho pues, una materia más que todo, historia del siglo XX, me gusta esa. ¿Por qué? Por la temática, como todo lo que se maneja en, en, pues en los temas que recopila el docente,

entonces me gusta porque es algo que de alguna manera he conocido y es más próximo a mí, entonces las clases que se brindaban en esa materia eran excelente, me gustaban mucho (P1:10 C.S.).

En este sentido, es posible comprender que para los docentes en formación de la licenciatura en Ciencias Sociales, el tener conocimiento, cercanía y afinidad con la asignatura que se trabaja, es una oportunidad de gran valía en la motivación hacia ella, en tanto despierten el interés por aprender. Lo cual está en concordancia con lo que propone Claxton (1984, en Pozo, 2006), al considerar que la motivación cambia las prioridades de la persona y define cuestiones que antes no eran asuntos de interés.

Así pues, la manera como se presenta este imaginario llama la atención en el sentido que, si bien el estudiante debe traer una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, el maestro también juega un papel importante al momento de encontrar esos asuntos que realmente despiertan el interés permanente por el aprendizaje de determinada materia.

Otra sub-categoría que surge en esta coordenada es la motivación parte de la dinámica que se genere en la materia, en la que es evidente que los docentes en formación ponen la responsabilidad de la motivación en asuntos externos al aprendizaje; es decir, en elementos que tienen que ver con la manera en que se presente la clase.

Porque, no sé si fue el docente, no sé si fue que tuvimos muchos problemas para ver la totalidad de la materia, entonces, en realidad en el semestre nos vimos muy poquitas veces, entonces no había como un enganche total en la materia, muy dispersos (P1:11 C.S.).

Nótese entonces, que como lo plantea Pozo (2006) cuando se refiere a las motivaciones extrínsecas, no es el deseo de aprender lo que moviliza al estudiante hacia el aprendizaje dentro de su proceso formación, sino que este se centra en la manera y las dinámicas que se dan en el desarrollo de la materia. Un relato corrobora esta afirmación:

Pues no sé, a veces, en lo poquito que, que he podido ver, a veces siento como, no sé, como una decepción, porque uno en la universidad ve, o sea, se idealiza mucho como docente y también

idealiza mucho al profesor y cuando uno ve esas dinámicas que, o sea, como uno las quisiera realizar, uno ve que, o sea, están cayendo en una monotonía y ya y hacen el trabajo por hacerlo y porque pues, no hay de otra, entonces es, a veces es como decepcionante (P1:13 C.S.).

4.7.1.6. Algunas aperturas. En el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales son preponderantes los desarrollos de sus prácticas pedagógicas a partir de lo que está definido como imaginario instituido, esto es, desde aquellas acciones e interacciones que han sido naturalizadas en la vida académica – cotidiana; sin embargo, se muestran coordenadas que comienzan a derrumbar estas hegemonías con propuestas que tienen en cuenta una dinámica diferente en los procesos de práctica pedagógica. Es de resaltar en estas, la coordenada el recreo, la cual se erige como un imaginario radical/instituyente, pues no solo desplaza positivamente los procesos de reflexión y transformación, manifiestos en las funciones expresiva y pragmática del discurso, sino que desplaza de forma descendente las prácticas convencionales definidas desde la función referencial.

Otra coordenada que vale la pena resaltar es la relación docente – estudiante, la cual se edifica como una categoría radical/instituyente desplazando positivamente las prácticas pedagógicas desde la reflexión y la transformación y quitándole protagonismo a las acciones dadas como “normales”; sin embargo, en esta se evidencia la resistencia de las prácticas hegemónicas a su transformación, sobre todo devenidas de algunos maestros que las han instaurado como norma en la institución educativa. Vale la pena resaltar que en los procesos de formación se comienzan a generar reflexiones importantes acerca de la necesidad de tomar en cuenta los procesos contextualizados y situados en los requerimientos y expectativas de los estudiantes, de tal forma que generen en ellos una fuerte motivación e interés conducentes al positivo aprendizaje.

4.8. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte

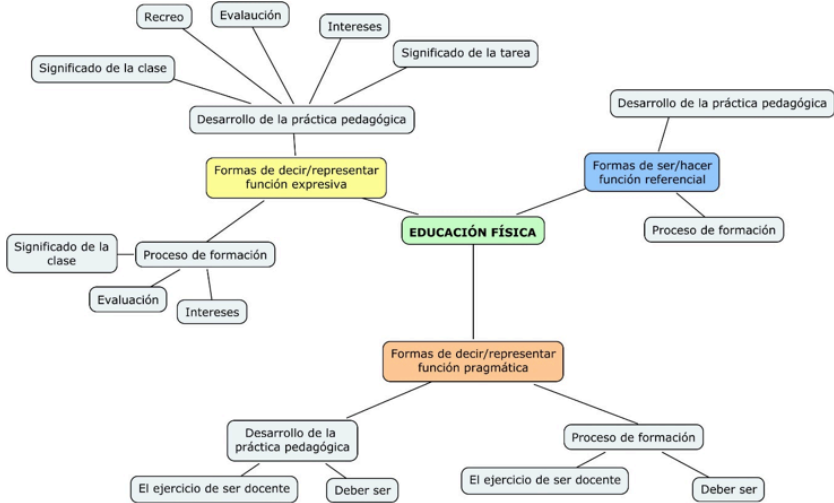


Figura 70. Esquema de inteligibilidad. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación física, Recreación y Deporte

Como se ha venido presentando, el esquema se configuró desde las funciones del discurso y su relación con las dimensiones del imaginario social: función referencial (ser/hacer), función expresiva (decir/representar), función pragmática (decir/representar). La preponderancia se ubica en la función referencial, tanto en las prácticas pedagógicas como en el proceso de formación. En el desarrollo de las prácticas pedagógicas emergen las siguientes categorías: la tarea, el recreo, las formas de control, la planeación, la evaluación, las herramientas didácticas, los elementos motivacionales, los momentos de la clase; entre tanto, en los procesos de formación, las categorías que se definen son: la tarea, los elementos motivacionales, formas de enseñanza, la evaluación, formas de control, formas de aprendizaje, el descanso, herramientas didácticas.

En la función expresiva sobresalen, en el desarrollo de la práctica pedagógica, coordinadas como: el significado de la clase, el recreo, la evaluación, los intereses y el significado de la tarea; y en los procesos de formación, el significado de la clase, la evaluación y los intereses.

En la función pragmática se dejan entrever tanto en los procesos de práctica pedagógica como en los procesos de formación, solo dos coordenadas: el ejercicio de ser docente y el deber ser.

4.8.1. Mapa de coordenadas

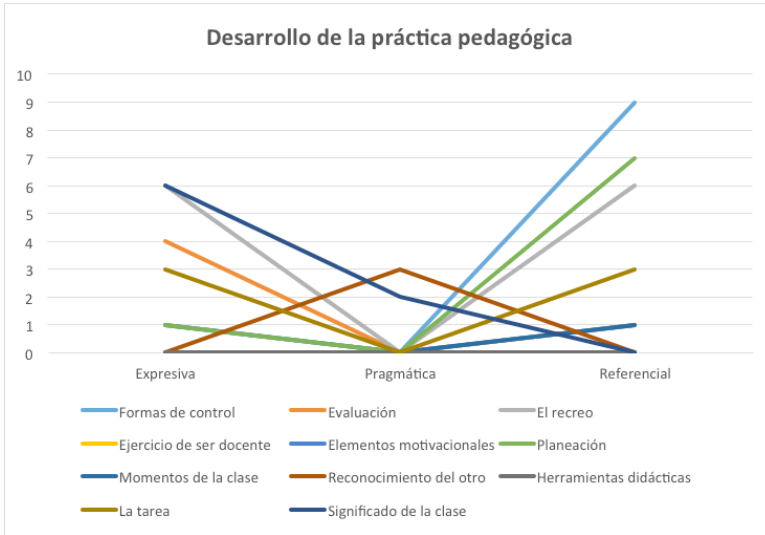


Figura 71. Desarrollo de la práctica pedagógica. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte



Figura 72. Proceso de formación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte

Como se aprecia, el mapa de coordenadas sociales que representa los procesos de práctica pedagógica muestra una amplia tendencia hacia las formas convencionales del ser/hacer, manifiestas en la función referencial del discurso, lo cual implica que estas prácticas se desarrollan con una fuerte influencia de las formas convencionales, naturalizadas y definidas como comunes en la escuela. Lo anterior se relaciona con una dinámica centrada fuertemente en los imaginarios instituidos sobre la forma de orientar los procesos educativos en la educación física.

En el mapa se muestra también, que hay algunas coordenadas en las cuales se generan importantes procesos de reflexión, pero dado que no influyen en la generatividad transformativa de las prácticas, ellas se siguen desarrollando desde las racionalidades hegemónicas.

Lo anterior contrasta con los procesos de formación, pues si bien en las prácticas pedagógicas hay una tendencia hacia las prácticas hegemónicas con importantes procesos de reflexión, no ocurre igual en los procesos de formación, en los cuales la reflexión tiene muy poca presencia en el mapa de coordenadas sociales, toda vez que no se evidencia ningún desplazamiento ni en los procesos de reflexión, ni mucho menos en las acciones de transformación. A continuación se muestran algunas coordenadas:

4.8.1.1. El recreo. Emerge dentro del proceso investigativo como una de las coordenadas con mayor fuerza o relevancia social.

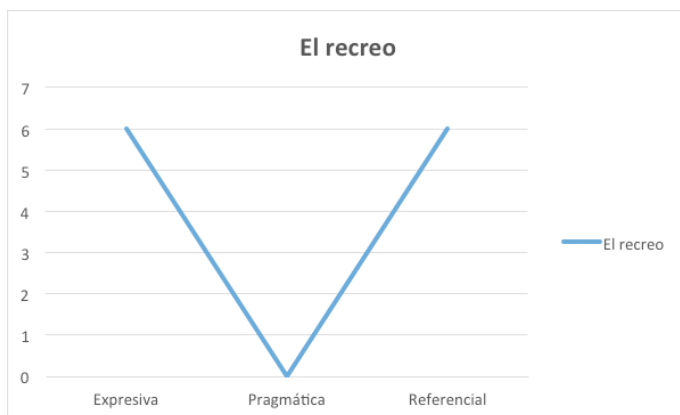


Figura 73. Coordenada social. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica

En la presente coordenada es posible evidenciar cómo la categoría el recreo se muestra con mayor relevancia social en su dimensión referencial y expresiva; son las formas de ser, de actuar y sentir las que toman fuerza en esta categoría, opacando en este sentido, la función pragmática a partir de una poca fuerza de realización social, en tanto que los testimonios no hacen referencia a las posibilidades de transformación que podrían constituirse en ese espacio del recreo.

Lo anterior, en concordancia con lo expuesto por Chaves Álvarez (2013), cuando considera que el recreo puede concebirse como un espacio que permite el desarrollo integral de los niños y las niñas, pues no solamente implica el movimiento y la actividad física, sino que contribuye al desarrollo del lenguaje emocional, cognitivo y social; lo cual implica que las dinámicas y prácticas que se generaron en torno al recreo, tomaron relevancia para el docente en tanto que no se convirtieron en un escenario típico de la escuela, sino que lo llevó a generar oportunidades de acercamiento al estudiante para afianzar lazos de confianza; asunto que permitió entender que desde la perspectiva de los docentes en formación en el programa de educación física, el recreo es un espacio que permite relacionarse con los otros, es posibilidad de entrar en un diálogo intersubjetivo, donde se negocian las diferencias y así constituyen una relación basada en la confianza. El siguiente relato da cuenta de esto:

Trato de involucrarme con ellos, ellos por ahí están jugando o alguna cosa y ellos 'profe, venga tal cosa, juguemos', entonces, uno se pone a jugar como con ellos, para, familiarizarse un poquito más, como, llegarles más a los niños, aparte de ser una maestra, ser también como una amiga, que ellos puedan contar con uno, me gusta mucho eso también (P2:34 E.F).

Este testimonio hace referencia al espacio del recreo como ese escenario en el que es posible acercarse al otro. Echavarría (2003) hace un planteamiento en torno a la escuela y la propone como un escenario de formación y socialización que posibilita la producción e intercambio de las diversas formas de pensar, sentir y habitar el mundo, en el cual es necesario configurar espacios que acerquen las diferencias.

Otra de las categorías que dio fuerza a las formas de ser/hacer es la que asume el recreo como un espacio de libertad y un derecho del estudiante, aquí el recreo no se planteó en términos de escenario, ni se ubicó en un lugar determinado, sino que se

propone como un tiempo en el que es posible la interacción y llevar a cabo con plena libertad las actividades de gusto e interés para los estudiantes, veamos este relato:

El recreo es un tiempo en el cual los estudiantes pueden interactuar entre ellos mismos y pueden realizar actividades de las cuales gustan hacer, entonces, básicamente ese es el recreo, es un derecho de los estudiantes o...los alumnos para poder interactuar y realizar lo que ellos quieren, entre comillas y que les guste hacer (P1:48 E.F.).

El testimonio describe claramente la manera como se dan algunas de las dinámicas en torno al recreo en las instituciones educativas, a partir de las cuales se viene estableciendo como una de ellas, la posibilidad de que el estudiante dedique este tiempo a realizar actividades de manera libre y autónoma, ese espacio en el que el estudiante hace ejercicio de su libertad realizando las actividades que verdaderamente a él le motiven y no sean impuestas por la institución ni por otros. Fernández Truan et al. (2009) manifiestan que "El patio de recreo debe ser un espacio en el que el alumnado pueda explorar, experimentar y practicar de manera libre con el fin de adquirir los conocimientos necesarios para construir su personalidad" (p.159), elemento que permite ver que estas dinámicas dadas en la institución y las reflexiones que se establecen al respecto, se encuentran en la línea de estos planteamientos y se puede decir que en el contexto de la educabilidad, el recreo se configura como un escenario que debe permitir "ser" al estudiante; por tanto, la ebullición que se evidencia en torno al recreo, hace evidente la necesidad de desarrollar acciones en torno a la transformación de este escenario en un espacio de reconocimiento, de acercamiento, de eliminación de barreras y comprensión del otro como sujeto educable.

De esta manera se da cuenta de un imaginario que se generó en el orden de lo instituido, en el sentido que se generó desde las prácticas que están siendo objetivadas en la institución y que obedecen a lo que es común en las dinámicas institucionales, pero que de igual forma, muestra una intención hacia el reconocimiento del otro, de sus necesidades, su libertad y de su autonomía.

Siguiendo en esta misma línea, el sentimiento que se visibiliza desde la función expresiva, se convierte en elemento de apoyo para la función referencial, ya que el sentir del docente frente

al recreo está encaminado a fortalecer la relación docente estudiante. En la narración de los sucesos dados en el recreo, se deja ver una fuerte intención por parte del docente en formación por generar a partir de ellas una mejor relación con sus estudiantes:

Se puede decir que mi participación en la sala de recreo fue tanto de consejero de algunos estudiantes y de involucrarme con ellos dentro de las actividades, porque yo pienso que debe ser un niño más cuando está con ellos, siempre y cuando, teniendo en cuenta, el respeto que ellos deben tener para uno como profesor (P1:51 E.F.).

Al analizar este testimonio, se puede dar cuenta que el recreo es un escenario que se reflexiona desde la posibilidad que brinda para establecer una mejor relación entre docente y estudiante, asunto que permite que el docente, se ponga en un contexto diferente al escenario estricto de la clase, y pueda, a partir de compartir otros espacios, mejorar su relación y conocimiento mismo de los estudiantes.

En este sentido, esta intención entra en concordancia con lo planteado por Rodríguez Navarro y García Monge (2009), cuando hacen un análisis de los códigos que regulan las interacciones entre iguales y plantean la necesidad de que las tareas no se circunscriban a la enseñanza de determinadas materias. Por tanto, el docente asumió que los espacios del recreo generan a su vez, una posibilidad de conocer y acercarse al estudiante con el fin de establecer mejores relaciones, y por ende, facilitar y enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, se encuentra en tensión lo acordado e instituido socialmente y lo radical/instituyente en el recreo, visibles en las posibilidades de establecer relaciones basadas en la confianza y mejoramiento de la relaciones del docente con los niños, niñas y jóvenes, tal como lo manifiestan los testimonios de los docentes en formación y apoyados por algunos planteamientos de la teoría formal, los cuales posicionan la escuela y el recreo como escenarios de socialización, en el que es posible la formación integral. Es necesario ganar conciencia en torno a estas posibilidades, para el emprendimiento de acciones de transformación y proyección dentro de la práctica pedagógica que surgen a través de las fuerzas de realización.

4.8.1.2. Herramientas didácticas y momentos de la clase. Estas coordenadas que muestran menor peso social dentro de la práctica pedagógica, tienen total preponderancia social en la función referencial.



Figura 74. Coordenada social. Herramienta didáctica. Práctica pedagógica



Figura 75. Coordenada social. Momentos de la clase. Práctica pedagógica

La dinámica de estas coordenadas nos permite ver que en la dimensión expresiva y pragmática del discurso no se evidencia ningún movimiento, asunto que permitió entender que las prácticas que se dan en este contexto no son reflexionadas por los actores; es decir, son dadas casi por la inercia de la cotidianidad y no son objeto de análisis crítico que pueda poner en cuestión lo realizado ni que proponga algunas posibilidades de transformación.

Dentro del desarrollo de estas coordenadas emergieron unas sub-categorías que le dieron fuerza a las formas de ser/hacer, que desde las herramientas didácticas, se reflejan en estrategias para llamar la atención del estudiante y desde los momentos de la clase, surgió la explicación, puesta en práctica y recuperación del grupo.

Con base en lo dicho, a partir de la categoría herramientas didácticas, los docentes manifestaron que estas son un elemento estratégico para llamar la atención de los estudiantes. Es posible identificar entonces, que hay un interés importante por parte de los participantes en utilizar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y que de alguna manera, se salgan de lo tradicional, que mejore su relación, cuestión que según los planteamientos Camacho (2003), son estrategias que ubican el quehacer del docente en la lógica de un modelo pedagógico integrado o emergente, que propone otra mirada y otras posibilidades en los procesos de enseñanza.

La categoría momentos de la clase surge como la necesidad de establecer un orden dentro de la clase, donde se le da paso a la explicación de los temas, la puesta en práctica de los mismos y la recuperación del grupo.

Como se mencionó anteriormente, estas dos categorías se muestran con menor peso social, aunque puede notarse que la función referencial es la de mayor relevancia en las dos coordenadas, dando mayor interés a unos imaginarios instituidos. El estudio evidenció que hay una escasa participación del docente en los procesos de proyección y transformación de los discursos en el aula.

4.8.1.3. La evaluación. Esta coordenada presenta gran relevancia dentro de los dos contextos educativos (procesos de formación y práctica pedagógica), desde aquí se pudo identificar unos acercamientos en la visión y reproducción de lo aprendido que el docente en formación expresa, a continuación nos centraremos en analizar cada una de ellas para posteriormente, buscar sinergias que nos permitan entender mejor los imaginarios sociales que surgen a partir de este aspecto evaluativo.



Figura 76. Coordenada social. La evaluación. Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 77. Coordenada social. La evaluación. Proceso de formación

La manera en que se presentó la coordenada referente a la evaluación desde la práctica pedagógica, permitió ver cómo hay una gran fuerza en la función referencial del discurso, en la cual se expresan acciones que se dan en torno a la evaluación, que se hacen presentes en las dinámicas cotidianas de la institución educativa y que obedecen al tipo de prácticas que están instituidas; hacen parte de los discursos hegemónicos que han estado establecidos institucionalmente.

Se evidenció además, desde la función expresiva algunas intenciones y proyecciones en relación a la evaluación en el aula, poniendo en evidencia los deseos de los docentes en formación en torno a la manera como debe ser entendida y puesta en

práctica. En contraste a estos planteamientos, la coordinada también mostró que, a pesar que hay fuerte posicionamiento desde las prácticas y cierta fuerza dada desde las intenciones, no hay evidencia desde las acciones de transformación en el contexto de la evaluación, que se expresan en la función pragmática.

Al hacer referencia a las subcategorías que nutren esta coordinada, se encontró que la evaluación se asume como un elemento que se requiere para tener en cuenta los productos en términos de resultados esperados. Los docentes en formación en la licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, refirieron la evaluación como un elemento que se encuentra establecido desde la institución educativa, en el sentido que se establece como compromiso para ellos siempre dar cuenta de las notas, asunto que lleva al ejercicio de prácticas dentro de la evaluación ancladas a lo tradicional; es decir, prácticas evaluativas que centran su interés en el producto final, perspectiva que se establece en la línea de los planteamientos de Stufflebeam (1976), y sobre la cual se destaca el siguiente testimonio:

[...] Al finalizar, que es ya sacar notas, yo siempre tengo de lo de las capacidades, cierto, la motricidad, entonces, yo saco tres notas, entonces, por ejemplo, les hago de acuerdo a la coordinación y a los...hay unas evaluaciones que se realizan, la del equilibrio también, entonces, yo también los evaluó desde la parte motora, que es la nota final, que ya les entrego a las profesoras (P1:51 E.F.).

La manera como en este testimonio se hace referencia a las prácticas evaluativas, dio cuenta de un imaginario instituido frente a la evaluación. Estos acuerdos generados desde la práctica educativa, evidencian un fuerte interés por el producto motriz como única opción para la calificación en el área de Educación Física, reflejo de un acción institucionalizada dentro de las prácticas pedagógicas. Lo cual coincide con los planteamientos de López Pastor et al. (2006), cuando hacen referencia al tipo de evaluación por resultados, en la cual expresa que se dejan de lado la percepción y la decisión, elementos que deberían ser de gran importancia en este tipo de procesos. En este caso, la calificación se obtiene a partir de los resultados de la práctica, generando un reduccionismo de la Educación Física al desarrollo de habilidades motrices y dejando de lado la diversidad formativa que se puede generar en el contexto de esta.

Otra mirada se da en torno a la evaluación en donde el docente encuentra la posibilidad de evaluar sus prácticas; es decir, que no van en la lógica de dar una nota ni de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sino que se pone en el plano de evaluar su clase a partir de la percepción que los estudiantes tienen de ella: “[...] yo les digo “¿Cómo fue la clase de hoy?”, entonces, ellos se [...] pues, me evalúan a mí, cierto, entonces, yo les digo “díganme ¿por qué?, ¿Qué pasó?, pues que [...] ¿Qué clase no les gustó?, ¿Qué pasó?”, “ay, es que, profe, usted nos dijo que íbamos a hacer esto y no lo hizo” o, o de pronto “ay, bueno, es que”, no sé, o sea, ellos sacan cosas así, entonces uno las tiene en cuenta (P1:55 E.F.).

Es importante tener en cuenta la manera como se describen las prácticas entorno a la evaluación, toda vez que estas no se centran en los aprendizajes de los estudiantes y por el contrario, muestran cómo estas prácticas serán amarradas de manera contundente a lo establecido y lo sugerido desde las instituciones educativas en unos casos, y en otros, desde lo enseñado en su proceso de formación. Al respecto, Blázquez (2006) plantea que el concepto de evaluación es amplio y extenso y no se limita exclusivamente al alumno, sino que penetra en todo el proceso educativo, incidiendo sobre todas las variables que lo componen.

En este sentido, lo propuesto por Blázquez sugiere que en el marco de la evaluación, las prácticas necesariamente se transformen y pasen de centrarse únicamente en el producto o bien en los aspectos que le permiten al docente en formación desarrollar una clase de mayor aceptación para sus estudiantes, para pensar en un concepto de evaluación mucho más amplio, que implica el desarrollo de acciones transformadoras que apunten al mejoramiento de la calidad de la educación.

Por otro lado, la evaluación también toma fuerza desde las formas de decir/representar, en relación a los deseos que los docentes tienen frente a la evaluación, en donde el docente asume que la evaluación debe permitir el reconocimiento del estudiante, en relación a sus particularidades, en virtud de trascender el hecho de abarcar unos contenidos específicos y obligatorios para la clase. Este relato así lo muestra:

Porque hay que tener en cuenta las perspectivas que tienen los estudiantes hacia la clase, no[...]solo el hecho de dictar una clase y ver que, bueno el estudiante aprendió, si tenga su cinco, su cuatro, que vea, que si perdió, entonces le coloca el dos; porque al estudiante hay que verlo más allá de un estudiante, él también es

una persona que siente y piensa, y si usted tiene en cuenta esas [...] ideas, de que el estudiante tiene acerca de lo que el opina de la clase, de lo que el opina de cómo se sienten entre ellos mismos, entonces, usted va a tener en cuenta todos esos aspectos que va a reunir y cada vez va a ir creando una clase ideal para llevar a cabo, entonces por eso, de ahí recalco esa importancia sacada de esta manera (P1:30 E.F.).

Este querer ser del docente se reflejó en la capacidad de reflexionar sus prácticas en función de reconocer que es necesario un cambio en la manera de entender y llevar a la práctica. La evaluación a la vez, se asume como proceso reflexivo por parte del docente frente a su quehacer educativo, donde es posible el mejoramiento de los procesos de enseñanza. En este aspecto, toma fuerza también la importancia del consenso entre los docentes frente la evaluación, ya que la diversidad de criterios irrumpe en la posibilidad de establecer una evaluación que vaya en beneficio de los procesos educativos de los estudiantes.

En el sentido antes mencionado, la proyección que tiene el docente frente a este proceso evaluativo alberga al ser humano, que más que dar cuenta de unos contenidos programados, es alguien que tiene diversas maneras de ver y entender el mundo y como tal, los maestros tienen el compromiso ético de reconocerlos y respetarlos incluso en los procesos de evaluación; por esto mismo, revela necesidad de la puesta en común de los criterios mínimos para llevar a cabo los procesos de evaluación. Se enfatiza en la evaluación de los procesos, en los cuales las perspectivas de los estudiantes son un insumo importante para el desarrollo de las clases.

Esto nos permite entender que, si bien los imaginarios sobre la evaluación están centrados en procesos tradicionales de la evaluación condicional y motriz, reflejo de unos imaginarios instituidos, persiste también una posibilidad de ser desde los imaginarios radical/instituyentes; una evaluación que permita un reconocimiento del ser humano en todas sus dimensiones; además, se desea una evaluación que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza, pero a través de consensos entre los docentes, para una construcción de la evaluación más acorde con las necesidades del estudiante.

Esta coordenada también toma fuerza dentro de los procesos de formación que establecen los docentes en el área de Educación Física, en ella toma fuerza, al igual que en la práctica pedagógica,

desde la función referencial del discurso y además desde la función expresiva, asunto que llama la atención, toda vez que no se visibiliza una dinámica en torno al emprendimiento de dinámicas transformadoras en los procesos de formación de maestros. Una de las categorías de gran fuerza desde las formas de ser/hacer, es una levaluación que se basa en la "producción" y además, que permita "afianzar conocimientos". Desde la función expresiva encontramos la importancia de los consensos para los procesos evaluativos.

Sumado a lo anterior, podemos ver cómo se evidencia un imaginario instituido, que se desarrolla más en los acontecimientos y dinámicas casi tradicionales de la evaluación, las cuales no pasan por una reflexión permanente y crítica al respecto y que mucho menos, dan posibilidades para el desarrollo de prácticas que vayan hacia la búsqueda de la transformación de esta dinámica. En el escenario de la formación de maestros se vienen dando un tipo de evaluación que muestra gran fuerza social en su desarrollo, es decir, que muchos de los maestros en la universidad, la utilizan como su estrategia de evaluación y que de alguna manera, pesa en la forma como los docentes en formación las utilizan y replican en sus acciones.

En el sentido de lo expuesto, se identifica que dentro de la evaluación para los docentes formadores de maestros, la práctica más común es "la evaluación por resultados", en la que elemento central es la realización de pruebas escritas a través de las que el estudiante da cuenta de sus conocimientos a partir de la reproducción de lo aprendido:

[...] son muy pocos los profesores que tienen en cuenta la parte de evaluación y cohetero evaluación, pero la gran mayoría son parciales, trabajos y exposiciones, básicamente esa es la idea en cómo se evalúa...o bueno, como evalúa la universidad a los estudiantes (P1:31 E.F.).

En la universidad, simplemente tienen en cuenta lo que usted aprendió y ya, y si usted aprendió eso se ve reflejado en la nota, independientemente de lo que usted piense acerca de la clase, o de lo que usted aprendió (P1:34 E.F.).

A partir de estos planteamientos, se ratifica la presencia de un imaginario instituido, en el que las dinámicas que se desarrollan, corresponden a una perspectiva tradicional de la evaluación, que se desliga de cualquier interés por los procesos: las maneras de

aprender; el desarrollo de competencias y casi exclusivamente en una evaluación que se interesa en la reproducción de contenidos; en el uso de estrategias que le permitan al maestro tener una evidencia de si el estudiante ha retenido o no los contenidos desarrollados en clase.

Por otro lado, en la dinámica de lo instituido, surge una visión de la evaluación que permite afianzar conocimientos. Este resultado de la evaluación también lleva a reforzar lo anteriormente dicho en términos de que las prácticas evaluativas se siguen centrando en la reproducción de lo aprendido.

Desde otra perspectiva, en lo que tiene que ver a la función expresiva del discurso, surge un querer ser de la evaluación que permita los consensos, en las que se expresan algunas de las reflexiones de los docentes en formación en relación a la participación del estudiante frente a la forma de evaluar en el aula, que se aleje de la imposición y deshumanización de estos procesos. Se abre también como escenario en el que los estudiantes pueden poner en escena sus puntos de vista, en el que se sientan partícipes de las decisiones y en las que su voz sea tenida en cuenta.

Expresiones como estas ponen sobre el escenario una imaginación radical que plantea posibilidades de realización a partir de la reflexión; las cuales, por la manera en que se da la dinámica de la coordenada, aún están lejos de llevarse a cabo como acciones de transformación.

Adicionalmente, conviene resaltar que, además de no encontrarse una reflexión importante frente a las prácticas evaluativas, tampoco es evidente que se estén desarrollando prácticas en virtud de transformar este escenario. Es importante volver la mirada sobre la manera como se da esta dinámica, en virtud de establecer si es que hay conformidad con lo que se está desarrollando, o son dinámicas instituidas que no se acogen a ninguna posibilidad de transformación.

Si llevamos esta coordenada a los dos escenarios educativos, práctica pedagógica y proceso de formación, encontramos grandes similitudes del cómo se asumen los procesos evaluativos. Como mencionamos anteriormente, esas formas institucionalizadas de la evaluación en donde se tiene en cuenta el producto, no se aleja de lo que a su vez, se le enseña al docente

en la universidad; es decir, que si en el contexto universitario prevalece un imaginario fuertemente instituido, donde la evaluación se da por resultados, el docente a su vez, replica en la práctica pedagógica lo que se le enseñó. En ambos escenarios se encontró que no hay una intencionalidad de transformación, ni como estudiante ni como docente.

Pudo encontrarse desde las formas de llegar a ser (función expresiva), que la visión que tiene el docente frente a la posibilidad de buscar consensos con sus estudiantes, es una necesidad que se refleja en los dos contextos, en donde se puede ver que requiere de la participación de sus estudiantes para definir una forma de evaluar; pero que además, como estudiante, necesita que su voz sea escuchada para acordar formas de la evaluación que vayan acordes con sus necesidades (estudiantes y docentes).

4.8.1.4. Algunas aperturas. Desde las reflexiones que se han hecho sobre la educabilidad en el programa de Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, es evidente que desde lo instituido en la práctica pedagógica, la educabilidad se convierte en un proceso esencialmente humano, tal es el caso de la coordinada el recreo, esta se asumió como uno de los escenarios en los cuales se evidencia ese proceso de educabilidad. Los acuerdos sociales frente a este escenario se presentan como posibilidad de reconocer al otro; la importancia que el docente brinda al conocimiento de sus estudiantes, lo hace ser elemento de relevancia dentro de estas formas y posibilidades de construir conocimiento. Es involucrarse con el otro y los otros para crecer y enriquecer los procesos de enseñanza - aprendizaje. Es un espacio que le permite ser reconocido para la construcción de los procesos de educabilidad, representados en sentimientos que se proyectan también desde el deseo del docente frente al ideal de recreo. Sin embargo, no se visualizan intenciones de transformación dentro de la práctica pedagógica.

Desde las herramientas didácticas que utiliza el docente para el desarrollo de sus clases, hay gran interés por parte de los participantes en utilizar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y que de alguna manera, se salen de los imaginarios tradicionales, donde se permita un acercamiento a los estudiantes, con el fin de mejorar sus relaciones. Por otro lado, pero no menos importante, se encuentra el aspecto

de la evaluación, en este caso como emergencias desde los dos escenarios (práctica pedagógica y proceso de formación). Este toma fuerza desde lo instituido socialmente, como elemento esencial dentro de las prácticas educativas y lo que es más claro, como asunto de reflexión en cuanto al qué y al cómo evaluar.

En el caso que nos compete, se reflejó una evaluación por resultados, en los que el elemento central es la realización de pruebas escritas, en el caso del proceso de formación, o la calificación de producto en la práctica pedagógica; pruebas que miden la producción del estudiante, donde da cuenta de sus conocimientos a partir de la reproducción de lo aprendido.

Desde el llegar a ser en este mismo campo de la evaluación, se encontró que hay un ideal que se humaniza, en el sentido de incluir en los procesos evaluativos la opinión del otro; en cuanto a la creencia, la necesidad y el interés del estudiante en la evaluación, esto con el fin de encontrar acuerdos que contribuyan al mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Finalmente, aunque pudo evidenciarse una institucionalidad con una tendencia a humanizar las prácticas educativas, se muestra también la necesidad de perspectivas que lleven a la transformación, puesto que no se identificaron dinámicas positivas en la función pragmática del discurso, que promuevan la transformación de las prácticas hacia las posibilidades de trascender los escenarios comunes donde se desarrolla Educación Física.

4.9. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Licenciatura en Filosofía y Letras

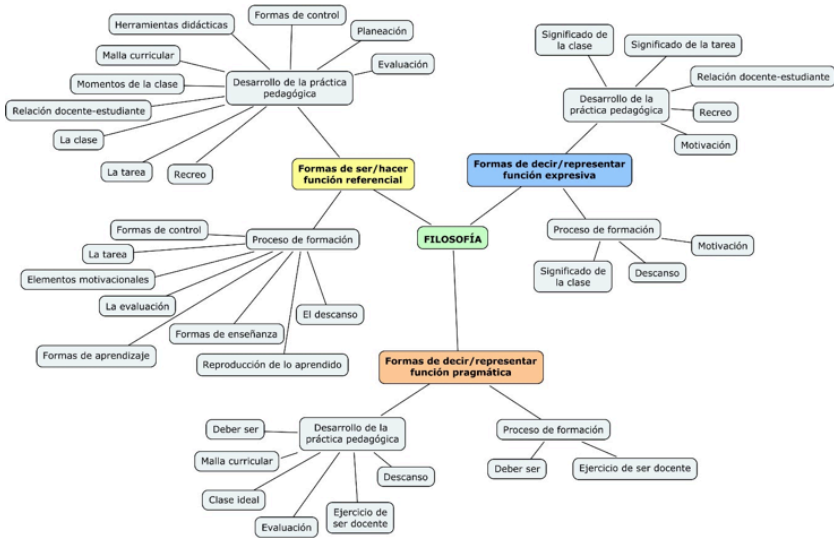


Figura 78. Esquema de inteligibilidad. Licenciatura en Filosofía y Letras

En el esquema de inteligibilidad se representan las categorías de la educabilidad en el programa de Licenciatura en Filosofía y Letras, desde ellas se muestra el imaginario tanto desde sus maneras de ser/hacer (función referencial), como de decir/representar (función expresiva y pragmática), la primera desde la expresión de sentimiento y la segunda, desde las transformaciones efectuadas en las realidades socio educativas.

El esquema agrupa las siguientes coordenadas sociales desde la práctica pedagógica: momentos de la clase, formas de control, la evaluación, el recreo, herramientas didácticas, motivación, relación docente estudiante, la tarea, la planeación, ejercicio de ser docente y malla curricular.

En el proceso de formación emergen las siguientes coordenadas sociales: el descanso, relación docente estudiante, la evaluación, reproducción de lo aprendido, motivación-interés, la tarea, formas de enseñanza, ejercicio de ser docente, elementos motivacionales, formas de aprendizaje, formas de control, significado de la clase, papel preponderante de la familia.

A continuación se desarrollarán las coordenadas teniendo en cuenta el peso social en su orden de mayor y menor relevancia,

algunas categorías que tienen presencia en ambos escenarios se analizarán conjuntamente.

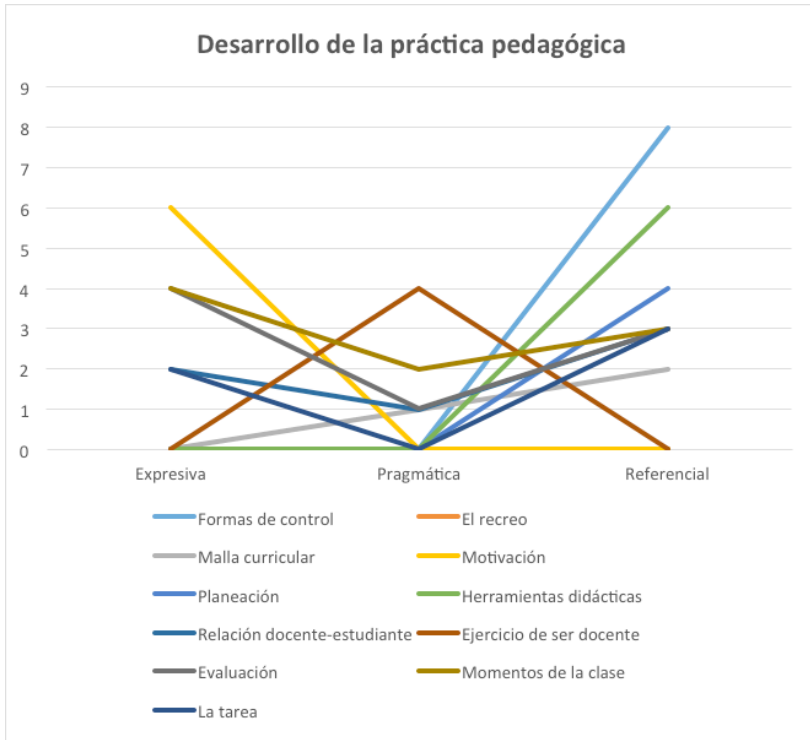


Figura 79. Mapa de coordenadas para el Desarrollo de la práctica pedagógica

El mapa de coordenadas sociales muestra un equilibrio entre los imaginarios instituidos, manifiestos desde la función referencial y los imaginarios radical/instituyentes definidos desde la función expresiva; pese a ello, se nota alguna preponderancia en las formas de ser/hacer definiendo algunas categorías en las cuales las prácticas pedagógicas se ubican desde las formas convencionales.

Una coordenada para destacar es el momento de la clase, la cual se visualiza como un imaginario radical/instituyente mostrando desplazamientos positivos tanto en la reflexión (función expresiva), como en la transformación (función pragmática), y un desplazamiento descendente de las formas de hacer de la práctica pedagógica.

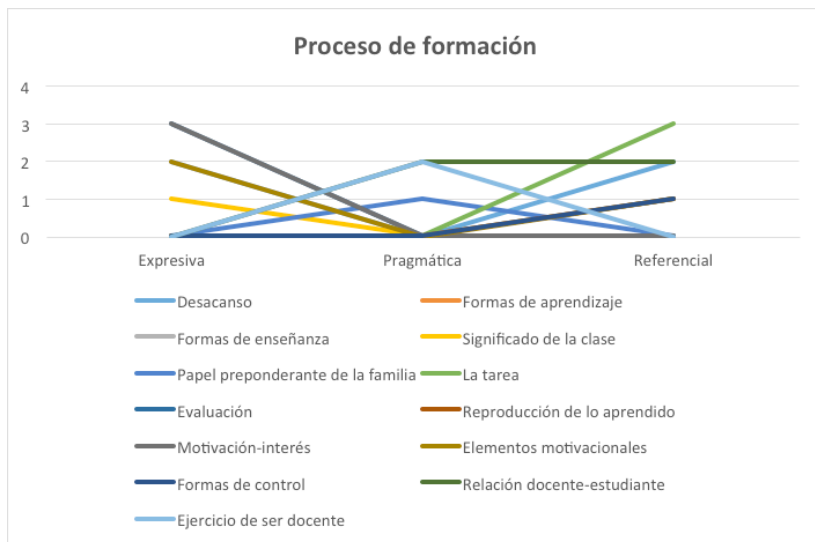


Figura 80. Mapa de coordenadas para el Proceso de formación

En esta misma dinámica, equilibrando la función expresiva y la función referencial, se ubica el proceso de formación; sin embargo, en este es notorio el hecho de que la dimensión pragmática en su gran mayoría, tiende a cero, dificultando de esta forma, la movilidad de imaginarios radical/instituyente en este escenario de la vida académica; las dos coordenadas que se muestran como atípicas lo hacen generando desplazamientos en las transformaciones y haciendo descender las prácticas tradicionales, pero, paradójicamente con muy poca reflexión.

4.9.1. Momentos de la clase

En un primer lugar de relevancia social en el desarrollo de la práctica pedagógica, aparecen los momentos de la clase, los cuales se consideran como una categoría fenomenológica fuertemente ligada a la experiencia vivida (Schutz, 2008), de allí que en el aula de clase se vivencian distintas experiencias que configuran el acto de formación, de educación.

El movimiento de la coordenada presenta un peso mayor en las formas de decir/representar (función expresiva), seguido por un peso institucional en las formas de ser/hacer (función referencial) y poco peso en la función pragmática formas de decir/representar. Esta coordenada se presenta entonces con una reflexión importante frente a los momentos en el aula, una

expresión de sentimiento por parte de los actores sociales y un esfuerzo por la transformación de los mismos, sin embargo, las prácticas asumidas como naturales se legitiman en la práctica pedagógica.

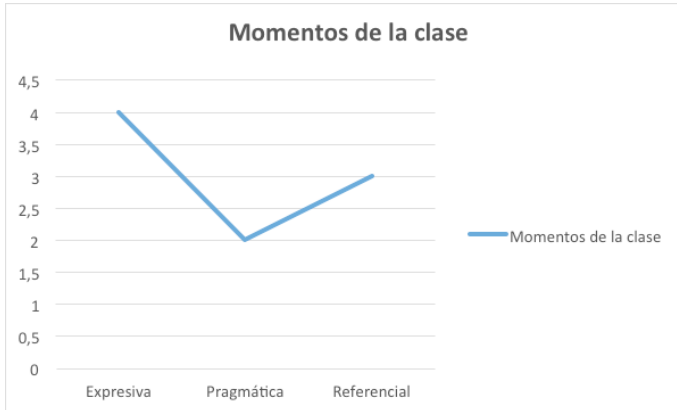


Figura 81. Coordinada social. Momentos de la clase

Esta coordenada está integrada por: en la función referencial: teorías, saberes previos, preguntas, reflexión y otorga tiempos de descanso a través de conversaciones en otras áreas. En la función expresiva: espacio para la construcción de pensamiento, apoyo desde la cotidianidad, clase para adquirir conocimiento y clase para construir conocimiento como estudiante y como docente. En la función pragmática: clase que invite a la reflexión y clase participativa.

La categoría teorías, saberes previos, preguntas, reflexión hace parte de la organización del conocimiento en el desarrollo de la práctica pedagógica, el cual para ser enseñado en el aula, en los imaginarios ya institucionalizados en el programa de Filosofía y Letras, presenta las siguientes características visibilizadas en estos fragmentos.

[...] comienzo pues con la teoría o con el tema que sea pertinente al día, [...] comienzo preguntando, el presaber y el conocimiento que tenga el estudiante es muy valioso para partir, para así completar la teoría y ya de ahí si me dedico al grueso en teoría [...] Al final muchas veces hago reflexiones, reflexiones personales o reflexiones que puedan asociarse a la vida cotidiana [...] se llevan videos yo soy de los que llevan mucho video documental (P3: 12 F).

En los relatos de este maestro en formación, se evidencia el desarrollo de su práctica pedagógica y específicamente, los momentos que configuran la clase, muy desde lo definido en su proceso de formación; es decir, la legitimación de los acuerdos sociales imperantes en su rol como estudiante en la universidad y la transposición de estos aprendizajes al escenario de la escuela. A pesar de la institucionalización de esta categoría, los momentos de la clase se vienen reflexionando a partir de las formas de decir/representar, tanto en la función expresiva como en la pragmática, presentándose una lucha entre estas formas naturalizadas y aceptadas como comunes y las posibilidades que están siendo en el escenario educativo.

Como una de las categorías con menor peso social, aparece el apoyo desde la cotidianidad, la cual expresa justamente una reflexión sobre los procesos vividos en el aula como posibilidad totalmente radical de integrar y articular otro tipo de saber, otros conocimientos que no le pertenecen a la cultura hegemónica de la escuela, ni a sus discursos definidos, sino que consideran una otredad; ello implica un conocimiento de otro tipo, un conocimiento nuestro (Shotter, 2011), implica la exploración de la dinámica de la escuela desde los imaginarios sociales, complementando los múltiples conocimientos que circulan allí y gestionándolos. Para ello, es pertinente tomar como punto de referencia sus significaciones imaginarias (Murcia Peña, Vargas Gómez y Jaramillo, 2011). En la voz de uno de los actores sociales, la cotidianidad constituye parte de su labor formativa

[...] Un ejemplo de esto es esta mañana, con el austriaco que se tiró desde la estratósfera, comenzamos a hablar de eso, estaba en clase de español y surgió el tema, estábamos hablando de teatro y me dio por ponerme a hablar de eso y llegamos hasta el teatro, hicimos una tarea de que era lo que había pasado porque muchos no la habían visto y pudimos asociar un poco eso pero de una forma muy cómica [...] lo que sea para que el estudiante salga un poco de esa rutina (P3: 36 F).

Esta relación del conocimiento académico con lo que acontece en el mundo de la vida, en ese mundo de significaciones y de cultura, es un esfuerzo por "sacar" de la rutina al estudiante, por insertarlo en otros mundos posibles, llenos de sentido, de posibilidad, de apertura, es en últimas, el reclamo que hacen algunos maestros en formación por el rescate de una escuela

que se preocupe por lo social, por las problemáticas de las realidades más allá de la mera información, un imaginario que pretende ser visibilizado y puesto en consideración en la esfera educativa.

En síntesis, los momentos de la clase están matizados por unos imaginarios en procura de ser y que están siendo en la medida en que se efectúan las transformaciones en las prácticas pedagógicas, pero al tiempo, pesa la fuerza instituida desde la cual se ha organizado labor formativa en la escuela, esos imaginarios ya definidos con legitimidad y práctica social que configuran un estereotipo naturalizado y aceptado como común para desarrollar los procesos en el aula.

4.9.2. Formas de control

En un segundo nivel de relevancia social, aparece la coordenada formas de control, que como ya se ha comentado, se relaciona con esas formas simbólicas que acuden a dispositivos coercitivos para mantener un determinado orden social que se traduce en la reproducción y legitimación del poder de unos actores sobre otros.

Ese poder es expresado aún en las realidades de los maestros en la práctica pedagógica, donde se ejercen diferentes expresiones del poder desde lo educativo, configurando con ello imaginarios hegemónicos y dominantes que pudieran obstaculizar la total creación y aparición de imaginarios radicales/instituyentes.

Esta coordenada presenta un movimiento común tanto en la práctica pedagógica como en los procesos de formación. Esto se evidencia en términos de las formas de ser/hacer desde la función referencial, con un alto peso en las prácticas sociales de la práctica pedagógica. En los procesos de formación, aunque no presenta un alto nivel de relevancia social, sus relatos aluden a las prácticas institucionalizadas; mientras que desde las formas de decir/representar, expresadas en la función expresiva y pragmática, no tienen movilidad y su fuerza social es nula.

Esto se traduce en la vida escolar con un nivel de relevancia importante en las prácticas y en los procesos vividos por los maestros en formación del programa de Filosofía y Letras, los cuales legitiman y reproducen los dispositivos de poder y co-

acción social, quizás ya institucionalizados y transmitidos desde su proceso de formación o en su participación en otras dinámicas sociales.

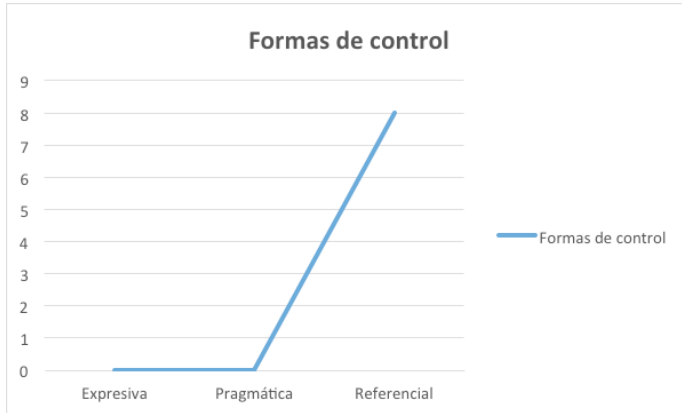


Figura 82. Coordinada social. Formas de control



Figura 83. Coordinada social. Formas de control

La coordinada en la práctica pedagógica, está integrada desde las formas de ser/hacer por: la nota, la participación de los estudiantes, relación de confianza entre docente-estudiante, participación docente estudiante en el proceso de enseñanza, herramientas didácticas y ubicación del salón: en el proceso de formación por: alzar la voz y la pregunta. Se mostrará la dinámica de la práctica pedagógica con la categoría con mayor peso social (la nota) y las herramientas didácticas (ubicación del salón) como una de las de menor peso.

Dentro de las formas en que se materializa el control en la escuela, aparece la nota como uno de sus mecanismos por excelencia para ejercer el poder y la dominación del maestro sobre el estudiante, algunos fragmentos de los actores sociales así lo manifiestan:

[...] porque usted siempre le está diciendo al estudiante acuérdesese que este tiempo es muy corto y cuando usted se dé cuenta ya tendrá la materia en dos, el promedio en dos y usted no pasa [...] ellos deben mirar la nota como algo propositivo o motivacional, uno no puede dejar de lado para que el estudiante en esta etapa de la vida lo que vale es un número, él dice, después de que yo me saque tres o tres uno, ya de esto me libero. Aunque también es generar carácter (P3: 6 F).

[...] me toca colocarme un poquito seria "bueno muchachos, respetémonos, respeten a la profesora, respetemos a los demás compañeros que quieren trabajar", [...] "yo así me toque colocarles cero muchachos, por favor, hagan silencio, los compañeros quieren, algunos compañeros si están, si ustedes no quieren entonces guarden silencio, no coloquen atención, pero los demás sí quieren aprender (P5: 7 F).

En el imaginario ya instituido de la escuela y de la educación tradicional, la nota ocupa un lugar relevante como opción de control y coerción social, es la herramienta por excelencia que el maestro tiene en el aula para llevar a cabo un posible proceso de "aprendizaje"; sin embargo, no es garantía del mismo, a decir de Díaz Barriga (2001)

La calificación escolar es un acto que se materializa en el siglo XIX. De hecho, pervirtió las relaciones pedagógicas al centrar el resultado de un curso, y por tanto su valoración, sólo en función del examen. Por ello se puede afirmar que la asignación de notas ni responde a un problema educativo ni está forzosamente ligado al aprendizaje. Su tarea está más cercana al poder y al control (p. 27).

En la categoría con menor peso, las herramientas didácticas y la ubicación en el salón, se hace referencia a la distribución del espacio y su influencia en los procesos educativos; este imaginario, aunque con poco peso social, presenta una realidad inevitable en muchas escuelas de nuestra geografía. En la voz de uno de los actores sociales se visibiliza de la siguiente manera

[...] se nos dificulta mucho hacer este tipo de actividades porque los salones, es muy reducido y es cantidad de alumnos, [...] pero cuando hacemos la mesa redonda a mí me parece muy bueno, porque por medio de esa actividad estamos viéndonos todos a la cara, [...] en cambio si yo los dejo en un salón así por filas, no falta el que este escuchando con su audifono la música y esté haciendo así o el que haga así con el celular o el que este chateando porque la primer clase mía fue así (P5: 27 F).

Pese a la poca visibilidad de la categoría definida, en este fragmento hay dos cuestiones que llaman la atención: la primera, el interés por la disposición de los estudiantes en filas como mecanismo de control y disciplina; la segunda y fundamental en los procesos de formación, la mirada del rostro, su consideración en el aula de clase, su reconocimiento y responsabilidad, en palabras de Lévinas (1977, p. 226) "el rostro en su desnudez de rostro, me presenta la indigencia del pobre y del extranjero [...] el pobre, el extranjero se presentan como iguales [...] el Otro sirve ya. Se *une* a mí". En coherencia, Gevaert (1976, p. 45) recupera el pensamiento de Lévinas y plantea que "la desnudez del rostro es toda la humanidad y simboliza a la condición humana como tal", este imaginario aludido también por la maestra en formación de filosofía, implica un interés real y decidido por la presencia del otro en el aula, por su rostro, por su necesidad y llamado, una invitación para que estas fuerzas sociales tomen anclaje en las prácticas sociales de la escuela como escenario social⁵.

4.9.3. La evaluación

En un tercer lugar de relevancia social, se encuentra la evaluación, categoría que viene siendo reflexionada y estudiada en el sistema educativo dadas sus múltiples perspectivas. Landsheere (1977, citado por Díaz Barriga, 2001, p.272) plantea que

La evaluación se reduce muchas veces a controlar la retención de conocimientos y deja sin explorar no sólo los aspectos más importantes de la inteligencia, sino también casi todos los rasgos de la personalidad que una educación bien comprendida debe cultivar.

⁵Cfr. la perspectiva de escuela asumida por Murcia Peña (2012b). La escuela como imaginario social. *Magistro*, 6(12), 53-70. Bogotá, Universidad Santo Tomás; donde se hace el llamado hacia la construcción de otra escuela, una escuela dinámica que tome como punto de referencia los imaginarios radicales/instituyentes como posibilidad de lograr acuerdos sociales hacia la institucionalización de los mismos y la edificación de otras realidades escolares y por supuesto educativas.



Figura 84. Coordinada social. La evaluación. Práctica pedagógica



Figura 85. Coordinada social. La evaluación. Proceso de formación

Esta coordenada presenta un movimiento diferente en los dos escenarios de indagación; por un lado, en el desarrollo de la práctica pedagógica, las formas de decir/representar poseen un peso mayor en la función expresiva, lo cual equivale a mencionar que las personas están reflexionando sobre sus procesos evaluativos; y las transformaciones expresadas en la función pragmática empiezan a desplazarse justamente en la medida en que se desarrollan estos procesos reflexivos; sin embargo, las prácticas institucionalizadas poseen un peso cercano a las reflexiones y muestran un alto grado de reproducción de las estructuras dominantes. Por otro lado, en el proceso de formación, la movilidad de la coordenada está representada en las formas de ser/hacer, en las prácticas aceptadas como normales, en esos imaginarios instituidos que configuran el peso de la coordenada,

mientras que las formas de decir/representar, presentan un estatismo en sus discursos. Esto quiere decir que hasta que en las conversaciones de los actores sociales no se empiece a referir sobre la evaluación, las prácticas van a seguir legitimando y validando lo ya establecido, lo común. Es necesario que en el proceso de formación, se dialogue, se ponga en escena, en consideración, la evaluación como categoría susceptible de ser analizada, construida y configurada por los sujetos y los grupos sociales.

La coordinada la evaluación está integrada en el desarrollo de la práctica pedagógica por: desde la formas de ser/hacer (función referencial): la evaluación basada en la producción a partir de la autonomía del estudiante, evolución por parte del estudiante para analizar el proceso docente y la evaluación para analizar el proceso de enseñanza aprendizaje. En las formas de decir/representar (función expresiva): evaluar para evidenciar procesos que han tenido los estudiantes frente al pensamiento filosófico, evaluar para crear autonomía en el estudiante y evaluar para que los estudiantes participen en la planeación de las clases. Por último, desde las formas de decir/representar (función pragmática), la coordinada la evaluación evidencia procesos de transformación de la visión que el estudiante tiene de la filosofía. En el proceso de formación, esta categoría está conformada solo en las formas de ser/hacer (función referencial), por la evaluación basada en la producción a partir de la autonomía del estudiante y la nota. Se argumentarán las categorías del proceso de formación de acuerdo con su peso social.

En los imaginarios de uno de los maestros en formación, la evaluación se basa en la producción que parte de la autonomía del estudiante, en la puesta en escena en su calidad de estudiante de los contenidos y conocimientos que debe poseer. Este fragmento así lo confirma

[...] las exposiciones y la participación es algo vital, el hablar, el estar hablando constante, dar su opinión, el dar su teoría y pues a lo largo del proceso también como hablábamos ahorita, cambios de actitud, presentación, puntualidad, todo eso se tiene en cuenta, sería eso en el proceso evaluativo del estudiante (P3: 22 F).

En las realidades sociales de la Universidad como un lugar de formación, el papel del estudiante y la forma de "valorar" su proceso se centra, en parte, en su participación, en su opinión

en el aula, así como en aspectos más desde su ser como la puntualidad y la presentación.

Entre tanto, la nota se presenta como una categoría con poco peso social con tan solo una referencia, la cual se muestra en las maneras de ser/hacer, es decir, en las prácticas sociales de la vida universitaria. Tanto en la escuela como en la universidad, la nota es un mecanismo que más allá de la evaluación, como ya se mencionó, es un dispositivo de poder efectivo en el aula de clase, "en realidad es un reemplazo del término control, que se deriva de los principios de la administración científica del trabajo" (Díaz Barriga, 2001, p.17), en los imaginarios de algunos maestros en formación, la nota ha cambiado su carácter formativo por uno regulativo.

En síntesis, la evaluación es una coordenada que en el imaginario de los maestros en formación ha tenido reflexión y transformación en el escenario educativo de la escuela; sin embargo, en los procesos de formación, aún sigue siendo una dimensión poco reflexionada y su peso instituido es fuertemente practicado por los actores sociales. Esto quiere decir que no existe correspondencia entre los procesos de reflexión y análisis en la educación inicial y básica; donde además de los imaginarios ya instituidos socialmente, se presenta la emergencia de imaginarios que intentan reflexionar, considerar y transformar las prácticas evaluativas.

4.9.4. El Recreo

En un cuarto nivel de relevancia social brota el recreo, considerado por Jaramillo Ocampo Murcia Peña (2012), como un escenario con vida al interior de la escuela, pero esta vida es dinamizada por los actores que lo habitan, que hacen que tenga vida, que mute, que se transforme y que permita la transformación de los sujetos.

El movimiento de la coordenada denominada en el escenario de la práctica pedagógica, como el recreo y en el escenario proceso de formación, como el descanso, presenta las siguientes características: en el desarrollo de la práctica pedagógica, se configura con mayor movilidad que en el proceso de formación; pues así como el recreo está marcado por las prácticas dominantes, también existe reflexión y un poco de transformación en este escenario. En el proceso de formación, igualmente existe hegemonía en las prácticas sociales desde

la función referencial y se presenta reflexión en las formas de decir/representar desde la función expresiva; sin embargo, allí la transformación es nula a diferencia del escenario escolar.

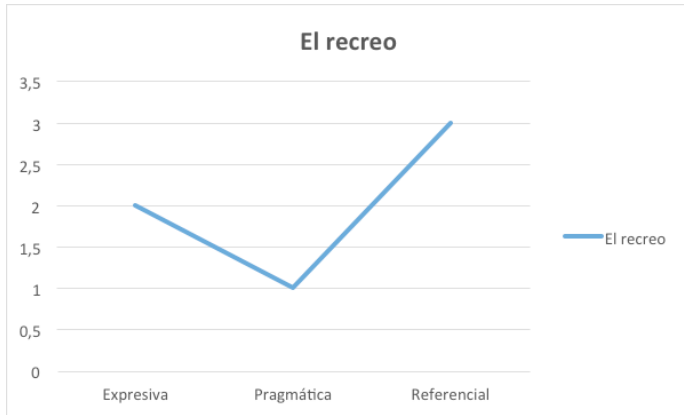


Figura 86. Coordenada social. El recreo. Práctica pedagógica

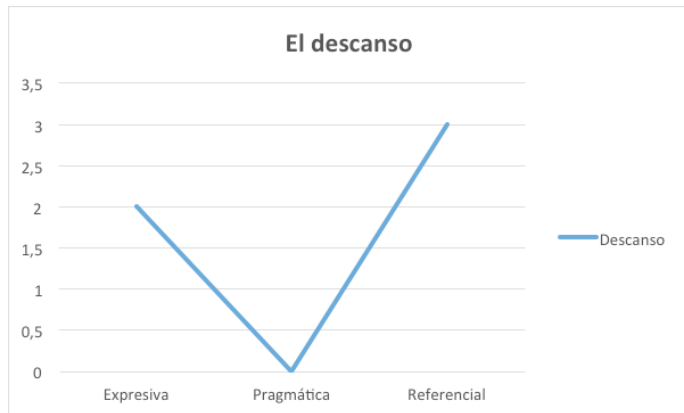


Figura 87. Coordenada social. El descanso. Proceso de formación

La coordenada se constituye en la práctica pedagógica según las formas de ser/hacer (función referencial), desde las siguientes categorías: espacio limitado que permite el acercamiento al estudiante, espacio de libertad y un derecho del estudiante y cuidado (desde la función del docente). Dentro de las formas de decir/representar (función expresiva) están las siguientes categorías: espacio de interacción docente-estudiante y espacio para vigilar y controlar. Por último, desde las formas de decir/representar (función pragmática) se muestran categorías como el acercarse más al estudiante en vez de alejarse. Esta última categoría se desarrollará en el marco del escenario en cuestión.

Es evidente que la escuela supera la visión técnica instrumental, va más allá de ser un lugar de acopio de información, de incorporación de teorías o de aprendizajes intelectuales, es también un lugar para la cultura, para la formación del ser en compañía de otros, este fragmento lo cuestiona

[...] 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 que piensa de uno y de su clase para uno mejorar, porque en definitiva pues ellos son los que dan la valoración (P3: 37 F).

Este maestro en formación hace un llamado por el rescate de otros escenarios de la escuela para reconocer al otro, para hablar con ellos, escuchar sus voces, sus anhelos, sus preocupaciones, resolver los problemas de convivencia y de aprendizaje, los cuales son descuidados por la cultura académica tradicional dado su interés en la razón instrumental. Es un llamado por la institución de imaginarios que desconocen la educación como acogida y recibimiento, como hospitalidad (Bárcena y Mélich, 2000), como bienvenida al extranjero, como tránsito para pasar del extraño al cómplice, en el cual "la complicidad exige una responsabilidad y un respeto para con el rostro del otro" (Mélich, 1994, p. 137).

En cuanto a los procesos de formación, esta coordinada es la que se presenta con mayor peso social en el programa de Filosofía y Letras, está configurada desde las formas de ser/hacer (función referencial) por: espacio de distracción, libertad en los tiempos de el descanso y espacio para realizar actividades académicas. Mientras que en las formas de decir/representar (función expresiva), se presenta como: el espacio para distraerse y espacio para realizar actividades académicas. Se tratará la categoría libertad en los tiempos de descanso.

En la vida universitaria a diferencia de los tiempos, los espacios, las restricciones y los permisos de la escuela, se cuenta con mayor "libertad", mayor flexibilidad en las dinámicas propias de la institución social denominada universidad con ciertas lógicas, acuerdos que pese a no ser normativos, están legitimados e institucionalizados en las prácticas sociales de los actores, en la voz de esta maestra en formación

Ah, es muy diferente, es que acá en la universidad nosotros, ah, digamos que, si no nos dan un el descanso, nosotros no lo tomamos [...] salimos de clase y ya y acá el descanso, el profesor nos da diez minuticos de el descanso, después en la cafetería a tomarnos un tinto y ya y conversar con los compañeros, en cambio, en un colegio es diferente, acá nosotros nos damos el descanso cuando queremos digamos, en cambio acá en el colegio nos toca (P5: 32).

Pese a que los sujetos en la universidad cuentan con esa autonomía y libertad, es una libertad solo para tratar asuntos académicos o intelectuales; es también la oportunidad para la charla, el encuentro, el tomar algo. Zielinski (2011, p. 147) retomando el pensamiento de Lévinas, afirma que "la libertad es segunda, es decir, la responsabilidad por el otro no se derivaría de un compromiso libre". La experiencia universitaria, la vida social que circula allí y el llamado de los actores por reconocer ese espacio como espacio socializador, invita a la reflexión y transformación de las prácticas dominantes, requiere de imaginarios creativos propios y ajenos para construir otras realidades, unas donde el papel del sujeto sea fundamental en todo proceso educativo, pasando no solo por el reconocimiento particular, sino el del otro, mediado ello por el conocimiento como posibilidad.

En síntesis, la coordenada el recreo o el descanso presenta una lucha constante entre los imaginarios instituidos y los radicales/instituyentes; esto es, entre lo que se dice y lo que se hace, con la posibilidad en el escenario del desarrollo de la práctica pedagógica, donde algunos relatos remiten a la transformación, al cambio; lo cual, en los procesos de formación no se visibilizan este tipo de acciones y de prácticas. En ambos lugares, los actores sociales reclaman cercanía, proximidad, reconocimiento, recortar las distancias entre educador/educando para tener puntos de encuentro; esos que permitan humanizar la vida escolar y académica, entrar en diálogo y comunicación con el otro.

4.9.5. Herramientas didácticas

En un cuarto nivel de relevancia social, se encuentra las herramientas didácticas, herramientas que son empleadas por los maestros en formación y están ligadas a la historia de cada docente, desde la perspectiva de Meirieu y Develay (2003, p. 232) “el profesor enseña una disciplina porque representa para él, en su propia historia, una relación simbólica muy fuerte; y en el seno de esta disciplina, se sujeta a unos contenidos particulares que valoriza a partir de su implicación personal”.



Figura 88. Coordenada social. Herramientas didácticas



Figura 89. Coordenada social. Formas de enseñanza

El movimiento de la coordenada en los dos escenarios presenta la misma dinámica, solo varía el peso social que es más hegemónico en la escuela, en las prácticas pedagógicas que en el proceso de formación, o al menos, hay mayor referencia a ello.

En ambos lugares, la legitimidad está marcada por las formas de ser/hacer en la función referencial; mientras que las formas de decir/representar no presentan movimiento, lo cual permite inferir que hasta que no se empieza a mencionar, a dialogar y a conversar sobre la coordenada en cuestión, las prácticas van a seguir siendo las mismas, matizadas por la fuerza de los imaginarios dominantes, imaginarios instituidos socialmente en las prácticas y acciones que impiden y obstaculizan el surgimiento de nuevas posibilidades, de otras emergencias que pudieran dinamizar las formas de enseñar y las herramientas empleadas para llevarlo a cabo.

En el desarrollo de la práctica pedagógica, la coordenada es movilizada desde las formas de ser/hacer (función referencial) por: el ejemplo y el apoyo desde la cotidianidad; estrategias para llamar la atención del estudiante y disposición del salón. El proceso de formación se moviliza dentro de las formas de ser/hacer (función referencial) por: la clase magistral y rechazo por la clase vacía de contenidos. A continuación se visibilizará la coordenada el ejemplo y apoyo desde la cotidianidad en el escenario de la práctica pedagógica.

La cotidianidad, como se mencionó en páginas anteriores, es un elemento fundamental para la enseñanza de la filosofía, incluso para tratar asuntos generales de la sociedad, de la condición humana y demás, para reflexionar propiamente sobre sus vidas o para pensar las realidades del otro y de lo otro, estos fragmentos de los actores sociales así lo evidencian,

[...] se trata de mezclar mucho la vida cotidiana con lo que es toda la relación entre estudiante docente y la relación además con el concepto que se va trabajar en la clase. Yo creo que una de las principales, es la ejemplificación de cada uno de estos temas, de que el estudiante vea más cercana su vida cotidiana a cada uno de estos pensamientos y pues a veces cuando el espacio lo permite, hacer dinámicas diferentes a partir de los conceptos que se trabajan [...] (P3: 2 F).

[...] cuando yo le hablo de la novia, cuando yo le hablo de la situación con los suegros, cuando yo le hablo de la situación con los amigos en una fiesta, o cualquier cosa que se le ocurren a uno, ideas muy locas a veces para dar ejemplos (P3: 9 F).

[...] "bueno muchachos, comentemos de la clase pasada, qué les quedó claro", los coloco en el tablero o les hago unas estrellitas, atrás coloco

preguntas acerca del tema y jugamos alcanza la estrella, entonces los muchachos se paran, si están muy tímidos toca llamar a lista porque entonces si no hay voluntario y esa es una de las actividades, me gusta también mostrarles muchas películas [...], o también me gusta por ejemplo, colocarles canciones, la semana pasada les coloqué una canción que dice "dime" de Luis Perales, entonces salimos un poquito de la rutina y, y meternos por otro cuento para que ellos estén más dinámicos [...](P5: 25 F).

El ejemplo, que parte de la vida cotidiana, es importante para llevar a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje; son una manera de relacionar el mundo experiencial con lo vivido en la clase, las acciones ya conocidas y el mundo reconocido con el mundo por conocer y en procura de ser. Esto, aunque anclado desde la lógica instituida de los maestros en formación, permite que el acto educativo se acerque a las realidades de los estudiantes y las hagan parte de sí, según Mélich (1994, p.169) "la acción educativa en la vida cotidiana se comprende desde la perspectiva fenomenológica como una acción social y moral a la vez, como una acción comunicativa entre corporeidades que se construyen la una a la otra".

En síntesis, pese a que esta coordenada tiene su mayor peso en las prácticas y formas comunes de vida social, tanto en la escuela como en la universidad, se reconocen desde ellas miradas articuladoras con las problemáticas de la realidad social, con las dinámicas propias de la cotidianidad; lo que podría permitir la aparición de imaginarios radicales/instituyentes que reflexionen y proyecten otras posibilidades para enseñar, para generar en el otro aprendizajes y formación humana en el complejo y profundo sentido; para institucionalizar enseñanzas de vida y para la vida, enseñanzas que acerquen las realidades de la escuela o de la universidad con las realidades cotidianas, realidades nuestras por ser ciudadanos de la república de la vida cotidiana (Schutz, 2008).

4.9.6. Motivación

En un sexto lugar de relevancia social, aparece la motivación, fundamental en todo proceso educativo, considerada por Meirieu y Develay (2003)

Es indispensable ubicar unos dispositivos que les permitan a los alumnos saber lo que ellos aprenden y poder anunciar lo que éstos ya saben. Es esencial poder trabajar con miras a

crear las condiciones para que los aprendizajes propuestos puedan ser aplicados en otros lugares fuera de la situación de formación (pp. 84-85).

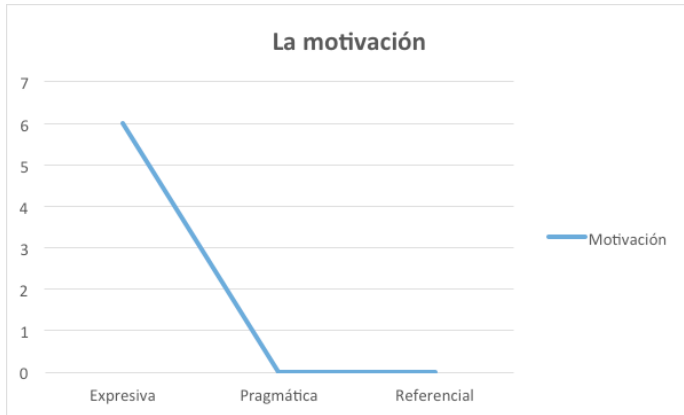


Figura 90. Coordenada social. Motivación

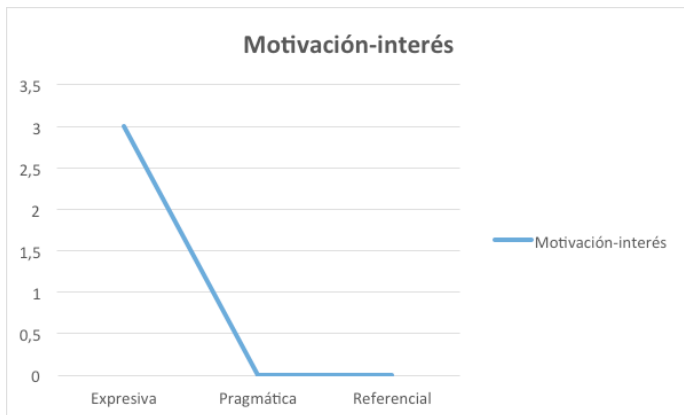


Figura 91. Coordenada social. Motivación — Interés

El movimiento de esta coordenada muestra similitud en los dos escenarios de indagación; el peso social se presenta en las formas de decir/representar (función expresiva). Las demás dimensiones y funciones no evidencian ninguna movilidad. A diferencia de la coordenada anterior, el peso en la función expresiva implica una reflexión muy alta sobre las prácticas, principalmente en la práctica pedagógica, donde el maestro en formación considera que se atiende con mayor decisión el asunto de la motivación. En el proceso de formación, el peso social de esta coordenada es muy inferior.

Esto quiere decir que, si bien socialmente existen imaginarios que nombran y refieren al tema de la motivación, aun no hay presencia de estos en las prácticas sociales, lo que dificulta la institucionalización de los mismos en los modos de vivir de los actores sociales. Para que se lleven a cabo procesos con mayor significatividad, tanto en el aula de clase escolar como universitaria, es necesario que se pongan en acción estos discursos, que se transformen desde los sujetos mismos a la hora de motivar y captar el interés de sus aprendices.

La coordenada en el escenario de la práctica pedagógica está integrada por las siguientes categorías en las formas de decir/representar (función expresiva): la nota como mecanismo de motivación, respeto y oportunidad, y atención como forma de identificar el interés del estudiante. A continuación, se desarrollará la categoría con mayor peso social y una de las que tiene menor peso: respeto y oportunidad.

Como se ha podido apreciar en páginas anteriores, la nota es un mecanismo de motivación que está instituido en la cultura académica de la Escuela, en ocasiones para controlar, en otras para evaluar directamente y en este caso para motivar, algunos fragmentos en la voz de los actores se refieren a ella como: “[...] yo les quiero crear conciencia de que no es el castigo como tal, sino que ellos deben mirar la nota como algo propositivo o motivacional” (P3: 6 F).

[...] “bueno, si vamos a hacer la actividad, acuérdense que yo les califico y eso es un punto positivo para ustedes” y claro, hay muchos “ah, listo profe”, entonces, lo tomo es como motivación y también cuando ellos se motivan a hacer, ya a hacer los talleres, pues obvio están juiciocitos porque saben que si sacan una buena nota yo les coloco un punto positivo o si se portan mal y no hacen el taller, es un punto negativo, entonces, yo creo que es más por motivación (P5: 6 F).

Este intento por “crear conciencia” en los estudiantes sobre el papel de la nota como mecanismo de motivación, es un esfuerzo por des-institucionalizar la función asignada (Searle, 1997), por la institución social a la nota; es un intento de reconfigurar el imaginario dominante y darle otro color, colorear la realidad de otra manera intentando fracturar lo normativo, lo definido y buscando nuevas posibilidades para la realidad del aula y del proceso formativo.

En cuanto a la de menor peso social, en los discursos, formas de decir/representar se presenta el respeto y la oportunidad, como imaginario en ascenso, como emergencia en las reflexiones que hacen los maestros en cuanto a la motivación. Algunos fragmentos muestran lo siguiente

[...] La motivación también es como el respeto y la oportunidad de que ellos hablen de que no ser un profesor que los esté cohibiendo a toda hora y mostrándose como con esa imagen de súper héroe en el aula de que está por encima de ellos. La motivación es la confianza que se les brinda, es también un aspecto más dentro de la clase y la nota (P3: 4 F).

Una manera de motivar es dar la palabra, darla para escuchar las voces del otro, voces que el peso institucional de lo normativo y naturalizado opaca y no escucha, es la oportunidad que reclaman los sujetos en la escuela; oportunidad para ser tenidos en cuenta, oportunidad para ser ellos mismos, para expresarse, para completar-se. Skliar (2007,) en coherencia con esta perspectiva asume que

La educación es la (tentación de) completud del otro, la (intención de) completamiento de los otros, la (necesidad de) hacer del otro aquello que el otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá estar siéndolo" y añade "los poetas quieren sobre todo oír y no hacerse escuchar, a no ser en el sigilo revoltoso de sus versos [...]" (pp. 66-59).

Motivar desde el respeto y la oportunidad es entonces, oír, escuchar las voces de los otros, reconocer sus rostros, valorar las presencias; esas que implican el encuentro y el desencuentro en el aula, esos imaginarios son los que se necesitan potenciar en la escuela y en las instituciones sociales.

En el proceso de formación, desde las formas de decir/representar (función expresiva), la coordinada está configurada por: la diferencia entre la educación dada y la recibida radica en el interés del estudiante, falta de interés por la metodología empleada por el docente y la motivación depende del gusto personal por la temática. Estas categorías cuentan tan solo con un relato en cada una de ellas, lo que permite reflexionar que son imaginarios totalmente radicales los que se presentan en este escenario, imaginarios que se asumen de manera crítica en la universidad y que llaman la atención sobre la relación constante

entre motivación e interés, una relación que en ocasiones, se desconoce en las aulas de clase, relación que podría dar otro sentido a las realidades escolares en los niveles de formación y en la educabilidad del sujeto.

4.9.7. *Relación docente–estudiante.*

En un séptimo nivel de relevancia social emerge la relación docente – estudiante, considerada en el estudio desde Skliar (2007, p.29) como un “acontecimiento [...], una determinada experiencia de la vivencia del tiempo. [...] el acontecimiento solo se explica como una ocasión, como estado de excepción, como lo imprevisible, como un instante del todo original [...]”.

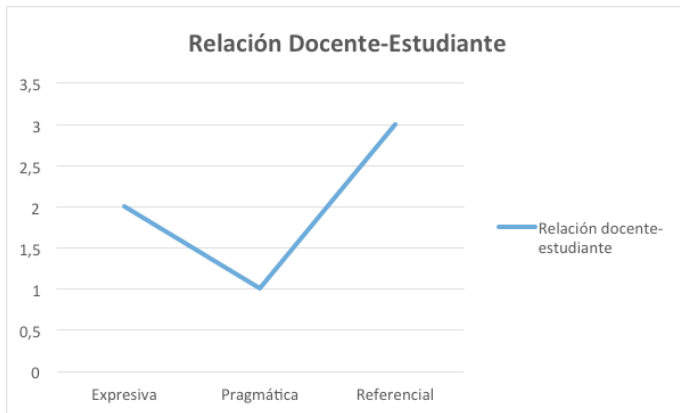


Figura 92. Coordenada social. Relación docente estudiante—Desarrollo de la práctica pedagógica

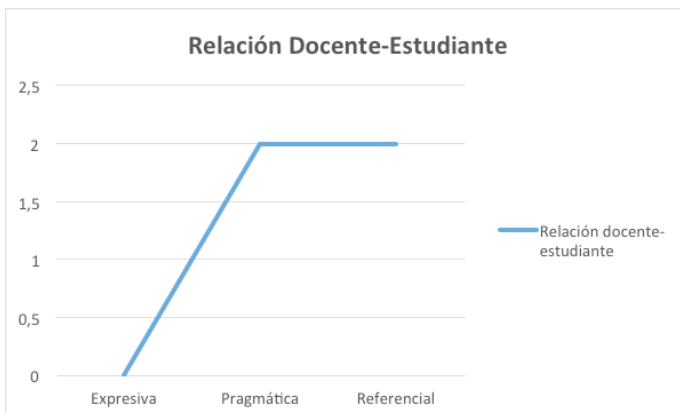


Figura 93. Coordenada social. Relación docente estudiante — Proceso de formación

La coordenada en el desarrollo de la práctica pedagógica presenta la siguiente movilidad: el peso mayor se evidencia en las formas de ser/hacer desde la función referencial, seguido muy de cerca por las formas de decir/representar (función expresiva) y tan solo con un relato las formas de decir/representar (en la función pragmática). Esto quiere decir que existe una disputa entre lo que se hace y lo que se dice; quizás eso que se está diciendo como reflexión, está empezando a transformar las prácticas instituidas y se están gestando nuevas posibilidades en la escuela. En cuanto al escenario proceso de formación, la dinámica de la coordenada presenta un equilibrio entre las acciones y las transformación, entre las formas de ser/hacer (función referencial) y las formas de decir/representar (función pragmática); pese a ello, las formas de decir/representar (función expresiva) no muestran movilidad alguna. Lo anterior implica que, aunque se están transformando las prácticas, sino se reflexiona sobre esto, es poco probable que las transformaciones puedan tener profundidad y cambio en las dinámicas sociales.

Esta coordenada en el desarrollo de la práctica pedagógica está constituida en las formas de ser/hacer (función referencial) por: relación de respeto y de confianza entre docente – estudiante; y en las formas de decir/representar (función expresiva), está la relación de amistad para un mayor conocimiento del estudiante; y en las formas de decir/representar (función pragmática) se apoya en el Reconocimiento del otro para la planeación de la clase. Se desarrollará esta última categoría con menor peso social en la coordenada de la práctica pedagógica.

El reconocimiento del otro toma aire en las transformaciones de los actores con miras a la planeación de sus procesos, este relato de una maestra en formación da cuenta de ello

Sí, hoy por ejemplo en la clase estuve con once dos y me hicieron recomendaciones "profe, hable un poquito más alto" o "copie un poquito más grande que no se le entiende, yo, digamos que haga la g así" y también me dijeron que si les podían, que si ellos también podían leer del tema antes de entrar a clase y participar junto conmigo y yo les dije que sí. (P5: 12 F).

Reconocer lo que pasa por la piel y el anhelo del otro es fundamental para todo proceso educativo; escuchar sus preocupaciones, así como tener en cuenta sus ideas, es clave en los procesos de formación, pues "toda relación social, como

derivada, se remonta a la presentación del Otro al mismo" (Lévinas, 1977, pp. 226-227).

En el proceso de formación, la coordinada reconocimiento del otro expresa desde las formas de ser/hacer (función referencial) las siguientes categorías: relación lejana entre docente estudiante y la relación más flexible entre docente estudiante. En las formas de decir/representar (función pragmática), se presenta con "sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante". Se mostrará esta última categoría como la que tiene mayor peso social.

Las sensibilidades que el docente desarrolla en el aula de clase permiten considerar y reconocer al otro como un otro, como un legítimo otro; este imaginario presente en los procesos de formación, visibiliza el clamor ya referido en el otro escenario, en la práctica pedagógica, estos fragmentos expresan lo siguiente

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 al problemas del estudiante (P3: 40 F).

En los discursos de estos maestros, sus prácticas se están transformando porque se acercan como sujetos de "carne y hueso" a sus estudiantes; ganan su confianza y entran 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. En ese sentido, la relación de proximidad, de cercanía y de aproximación, permite ponerse al lado del otro, acompañarlo en un verdadero proceso pedagógico, a decir de Mélich (2010)

Porque somos corpóreos estamos atravesados por el otro, no sólo con él/ella, sino frente, junto, a su lado, y tenemos que «responder», debemos «dar respuesta» corpóreamente-afectiva, racional y pasionalmente-, a las interpelaciones extrañas, imprevisibles, improgramables e implanificables, que su presencia nos depara (p. 38).

Es porque la educabilidad se reconoce 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; pues "Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es [...]" (Skliar & Larrosa, 2009, p. 65).

En síntesis, la relación docente - estudiante, en los imaginarios sociales de los maestros en Filosofía, presenta una institucionalización en sus prácticas, imaginarios que han sido institucionalizados y legitimados en la cultura escolar y académica; sin embargo, en ambos escenarios (práctica pedagógica y proceso de formación), se evidencia la aparición de imaginarios radicales/instituyentes, imaginarios con una fuerza social emergente que empiezan a tener eco en la vida de los actores sociales, como por ejemplo, las sensibilidades que el docente debe desarrollar frente al otro. Un imaginario que llama la atención, por la presencia y apoyo ante los demás, los otros que se tienen en cada aula, los otros que constituyen también lo que se es personalmente.

4.9.8. Algunas aperturas

En los imaginarios de los maestros en formación del programa de Filosofía y Letras se presenta una lucha entre las formas de ser/hacer y las de decir/representar; esto es, entre los imaginarios instituidos y los radicales/instituyentes. Esta disputa hace que la educabilidad se desplace y se movilice por los linderos de las prácticas y los discursos por las acciones en la vida cotidiana o, por las conversaciones, reflexiones y proyecciones que se lanzan desde este.

En este sentido, las principales transformaciones que se visibilizan están marcadas en el escenario de la práctica pedagógica, en la cual acoge muchas reflexiones que se cristalizan y materializan como nuevas posibilidades para vivir socialmente la escuela. Por el contrario, en el proceso de formación, son más escasas las transformaciones que se reconocen, aunque se generan procesos de reflexión, no alcanzan a cambiar las realidades de la vida universitaria por sus pocas fueras sociales instituyentes.

Aparece la educabilidad como un llamado desde imaginarios, que reclaman retornar a las sensibilidades por el otro en las relaciones docentes - estudiantes; relaciones que partan de las

múltiples dimensiones del otro, de lo que el otro tiene para donar en el proceso educativo. En cuanto a las herramientas didácticas, pese a tener institucionalización en ambos escenarios (práctica pedagógica y procesos de formación), es en el primero donde estas tienen mayor anclaje en las acciones de los maestros en formación y donde se les presta mayor atención. Lo anterior, tal vez por un interés marcado de la escuela por metodizar todo proceso educativo como imaginario legitimado en las realidades educativas.

En los imaginarios de los docentes en formación se muestra que el recreo o el descanso debe ser un escenario en el cual se pueda tener la oportunidad de la cercanía, de la proximidad y la relación con el otro, intentado ponerse en su lugar. Un imaginario que clama por tomar en cuenta la perspectiva del otro y traspasar los muros del aula.

En la coordenada la evaluación es necesario movilizar y potencializar los imaginarios radicales/instituyentes mediante la conversación y el diálogo, procesos en la educación superior que inviten y trasciendan la simple nota o la mera adquisición de información para fisurar la estructura hegemónica que hace de la evaluación un procedimiento repetitivo e instrumental del proceso educativo.

Finalmente, un imaginario que está siendo y está requiriendo consideración y posibilidad en la vida social para los maestros en formación del programa de Filosofía y Letras, es el reconocimiento del rostro del otro, reconocimiento que asuma al otro como semejante, que lo reciba con hospitalidad y acogida, que permita que el otro sea en tanto es y sobre todo, puede llegar a ser en compañía; una responsabilidad compartida, construida colectivamente por imaginarios humanistas y sensibles ante, junto y por el otro.

En los imaginarios de los maestros y las maestras en formación sobre la educabilidad, existe una tensión entre lo que se vive en calidad de estudiantes (procesos de formación) y lo que se vive en calidad de docentes practicantes (práctica pedagógica), dos realidades que se sienten desconocidas y desarticuladas en la vida social de los maestros en formación.

4.10. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales

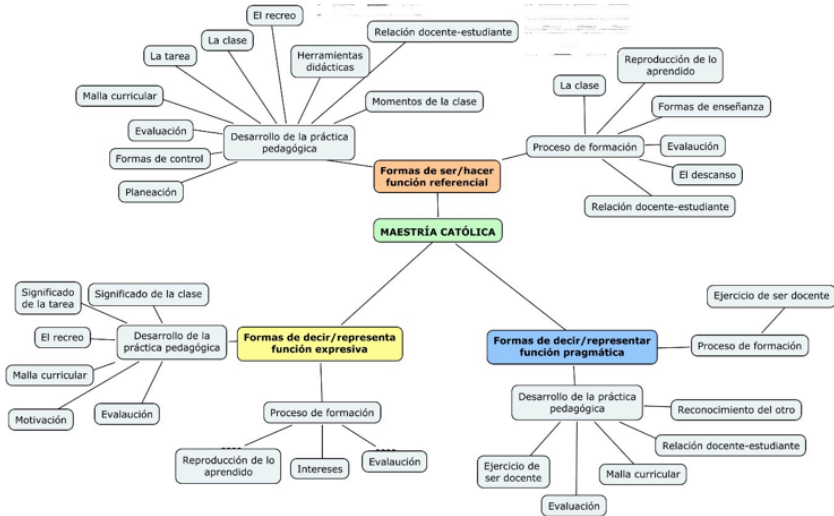


Figura 94. Esquema de inteligibilidad. Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales

El esquema de acuerdos sociales en el cual se dinamiza la vida de los maestros en formación de la maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, muestra que en el desarrollo de la práctica pedagógica se moviliza la mayor parte de las categorías en las que se desenvuelve la Educabilidad.

Algunas categorías de este esquema están presentes en la mayoría de las dimensiones, tales como la evaluación y el recreo que aparece en cada una de los escenarios consultados; entre tanto, otras dimensiones tienen poca visibilidad puesto que solamente aparecen en una de estas, es el caso de la planeación, la enseñanza, la motivación, los intereses de los estudiantes, o el reconocimiento del otro. Esta escasa aparición de algunas dimensiones, están mostrando el poco interés que los actores tienen sobre ellos, en lo que algunos autores han llamado el anclaje y la objetivación social de la representación (Moscovici, 1986).

4.10.1. 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 94.

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*.

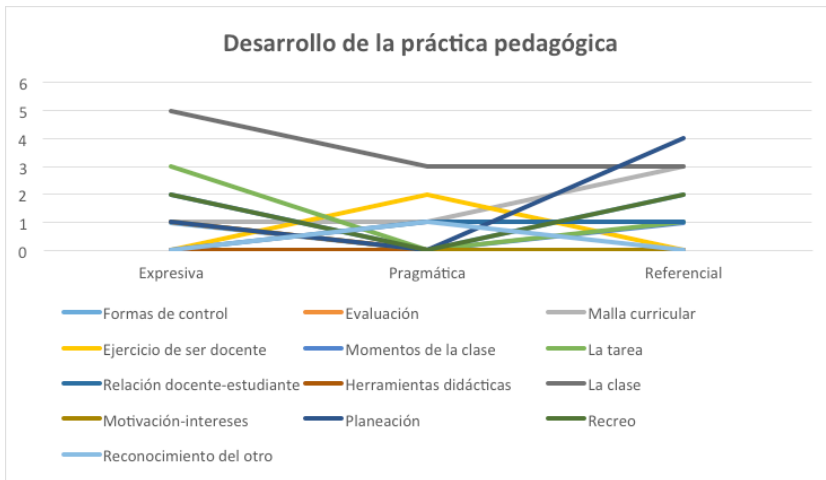


Figura 95. Mapas de coordenadas. Desarrollo de la práctica pedagógica. Proceso de formación

En el mapa de coordenadas se aprecia que 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, lo que permite 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 95, se consideró que las coordenadas o los aspectos con mayor nivel de saturación categorial son el *desarrollo de la práctica* y los *procesos de formación*. Desarrollo de la práctica configurado por: formas de control, momentos de la clase, la planeación, la evaluación, la tarea, la clase, el recreo, malla curricular, relación docente estudiante; y proceso de formación 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 presentaron, serán a las que se les haga despliegue en el presente informe.

4.10.1.1. Formas de Control. El control es asumido, en esta dinámica, como una expresión de poder. El poder es un proceso inmerso en un "sistema simbólico" (Bourdieu, 2000), 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 tanto hacia docentes como a estudiantes. Parafraseando a Foucault (en Agustin, 2010), diría que la escuela ejerce sobre los individuos diferentes tipos de presión o control como la imposición de disciplinas que evitan que el estudiante se distraiga, se mueva, hable, logrando así una manera de controlar por ejemplo su cuerpo. Otros, como actos de dominación y control del colectivo escolar, son, por ejemplo, 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 el descanso; el incorporarse cuando entra alguna autoridad al aula, entre otros.

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 labor educativa y formativa por parte del docente. Como lo señala Freire (2004) desde las lógicas de su propuesta de la pedagogía liberadora, "Nadie es, si se prohíbe que otros sean" y de alguna manera, 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 un reflexión crítica sobre las condiciones que debe asumir sin cuestionamiento alguno durante su proceso de formación.

El anterior movimiento de la coordenada, describe que existe un peso social fuerte en la función referencial o formas de ser a la derecha. El movimiento en la figura 96 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.

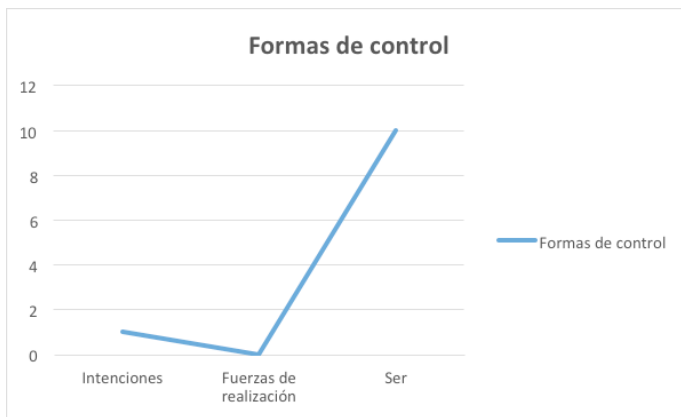


Figura 96. Formas de control

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. Justamente, la coordenada muestra que las prácticas de control son numerosas; pero dichas prácticas no se reflexionan antes de ser aplicadas, por lo que se convierten en actividades que conservan en la base, las lógicas de lo efectivo o consolidado de la tradición y, por tanto, limitan fuertemente la emergencia de lo posiblemente novedoso. Todo lo anterior, lleva a reconocer que

las *formas de control dimanzadas por* los docentes en formación, aplicadas en la escuela, tienen fuerza instituida en su realidad interior, sin que 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 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 si a la mayoría no sé si los respetan o les tienen miedo, el caso es que son juiciosos, con uno si son un poco más atravesaditos, de hablar, pero igual uno se acerca y les dice: ya pues juiciositos 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, por el establecimiento de relaciones heteroestructurantes, como las propuestas por Nott (1983, en De Zubiría, 1994), en las que el docente se presenta como una figura de poder autoritaria, respaldada por los procesos la calificación. Es decir, mientras mayor fidelidad conserva el dato recuperado con el dato original, más se considera que ha aprendido el sujeto y probablemente, más satisfecho se sienta el profesor (Ayala, Messing, Labbé y Obando, 2010, p.63), criterio altamente apartado del proceso de la evaluación.

Desde tales lógicas verticales de relación, el docente se comprende desde 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.422).

Sin embargo, en otros casos (aunque con poca relevancia social), los maestros en formación encuentran otras maneras de controlar los procesos formativos y pedagógicos de los estudiantes, a

través de conciliaciones o acuerdos que le permiten al estudiante entrar en un nivel de reflexión y desarrollar lógicas para la toma de decisiones. Respalda lo anterior el siguiente relato:

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 este relato se evidencia con fuerza el imaginario instituido sobre la necesidad que el docente siente de tener bajo control toda la propuesta que plantea en su 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 prácticas con niveles de frecuencia evidente y aun cuando en poco nivel, también están siendo pensadas, pero 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.

4.10.1.2. El recreo. Es considerado como "un espacio en el que el alumnado pueda explorar, experimentar y practicar de manera libre, con el fin de adquirir los conocimientos necesarios para construir su personalidad" (Fernández Truan et al., 2009, p.159). En coherencia con lo anterior, también se le considera al recreo como "el momento o tiempo de esparcimiento y de disfrute en la escuela" (Chaves Álvarez, 2013, p.69). En el estudio, el recreo se encuentra en un nivel relevante de significado para los actores sociales, en tanto es una de las categorías encontradas en el análisis, 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.

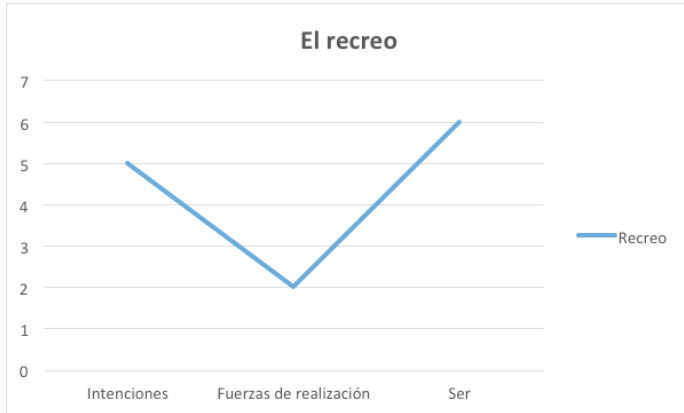


Figura 97. El recreo

El comportamiento de la coordenada del recreo que figura en la figura 97, 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 el recreo, como “el momento o tiempo de esparcimiento y de disfrute en la escuela” (Chaves Álvarez, 2013, p.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. Es de considerar que el comportamiento de esta 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; sin embargo, muestra

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 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; Murcia Peña, 2011, 2012a).

Según la información proporcionada por los docentes en formación para esta coordenada, varios de ellos consideran 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 relatos, iniciando por este que sitúa el recreo como *“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 imaginarios sobre el recreo se orientan 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, justamente, cuando no se le ha asignado la responsabilidad de acompañar directamente a los estudiantes durante este tiempo. Rodríguez Navaro y García Monge (2009), señalan que *“el estudio de los procesos de interacción en el recreo, nos pueden permitir comprender la complejidad que subyace en la vida de los centros y desfiguran las intenciones de los docentes”* (p.70), apoyando con esto el papel preponderante del maestro durante los tiempos del recreo.

Otro relato se ubica en el recreo como *“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 es en la cafetería. (P1:40BQ).

Por otro lado, existe entre los maestros en formación, la posibilidad de ver en el recreo, un escenario para reconocer los contextos y las lógicas que establecen los sujetos de la comunidad escolar. Desafortunadamente, no se consideran imaginarios que posibiliten comprender las dinámicas que ocurren o se presentan en las instituciones que se tornan inherentes a los escenarios educativos, pues como lo dice Cantó (2004) "el patio del recreo es el lugar donde se proyectan y producen (re-producen) relaciones interpersonales" (p.29). 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 señal que la mirada por el recreo puede transformarse paulatinamente.

Para sintetizar, el recreo representa un escenario en 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 un 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.

4.10.1.3. Relación docente–estudiante. Es una manifestación de los procesos que se viven en las prácticas pedagógicas y toman diferentes formas en la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales; la mayoría dan prioridad al maestro como

eje y centro del proceso, estableciendo relaciones verticales, pocas dan prioridad al estudiante y, en escasas ocasiones, se mantienen relaciones de horizontalidad, en las cuales tanto el maestro como el estudiante, tengan similares opciones frente al conocimiento y a su interacción entre pares.

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.

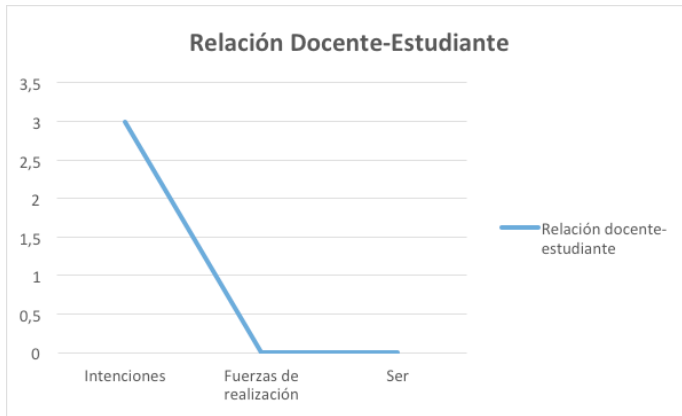


Figura 98. Coordenada Relación docente estudiante — Desarrollo de la práctica pedagógica

Para el caso de la coordenada desde el desarrollo de la práctica, el peso social se encuentra en 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 gráfica, se puede inferir que el peso social de las transformaciones en este sentido, son pocas o casi que inexistentes. El análisis en conjunto del comportamiento de esta coordenada, 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; lo anterior, debido al alto nivel e reflexión que se presenta, indicando con ello, que está proyectándose como opción de llegar a ser, y en ese sentido imaginario radical, dado que la práctica articulada a dichos niveles de reflexión, aun es poco representativa.

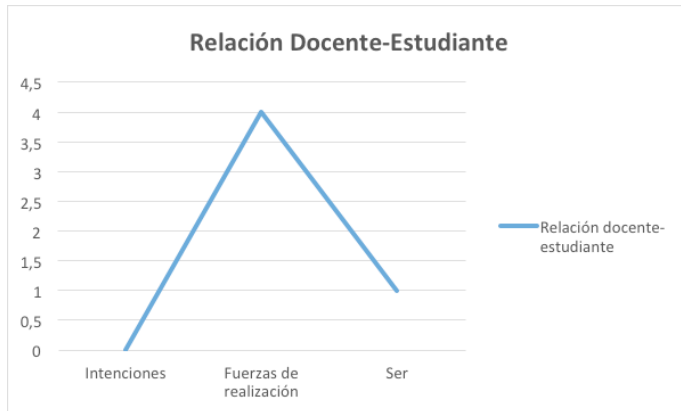


Figura 99. Coordinada Relación docente estudiante — Proceso de formación

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 dinámicas de transformación llevadas a cabo por los maestros en formación en sus prácticas docentes. Sin embargo, los niveles de reflexión son 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 un gran peso en las fuerzas de realización, que al no estar articuladas a procesos o acciones reflexivas potentes, corre 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 por los docentes en formación, para esta coordinada, varios de ellos 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 evento (la mayor y la menor). Para el caso de la coordinada *proceso de formación*, se tomarán para el análisis desde los relatos, dos sub-categorías desde las fuerzas de realización.

Sub-categorías con mayor (a) y menor (b) relevancia respectivamente de la coordenada “*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 más en uno aparte que mi titular dice que ellos lo van volviendo a uno malo, entonces todavía no estamos tan malos. Ahh entonces ellos dicen tan linda tan tierna, es que usted si nos comprende no nos trata mal, entonces ellos lo buscan a uno, hay más 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, acerca de la manera como puede proyectarse desde su condición humana, lo cual influye en las relaciones positivas y horizontales con los estudiantes. Tales reflexiones, son las que están jalonando el interés de concebir nuevas maneras de relacionarse desde el reconocimiento de sus realidades particulares y la humanidad que los constituye, factores ambos, importantes para establecer las relaciones de interacción positivas, desde las cuales el estudiante no se verá en la necesidad de generar resistencia ante su interlocutor, pues como bien lo concluye Cabrera Cuevas (2008) de sus estudios sobre relaciones comunicativas entre docentes y estudiantes,

[...] según sea el mensaje del profesor, este 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.17).

Por tanto, las condiciones de disposición frente a las dinámicas que configuran la clase, serán diferentes (muy seguramente más proactivas tanto por parte de los actores sociales de nuestro

estudio y sus estudiantes). Ante las racionalidades de interacción alcanzadas por ambos actores (docente y estudiante), las disciplinas se tornan realmente en mediadoras para acercar al estudiante a su realidad, a su contexto y al mundo en general, dinamizando otras formas de relación que se salen de las lógicas de coacción.

Se muestran como sub-categorías de la coordenada “*relación docenteestudiante*” 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*. En los relatos así se manifiesta:

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 tranquilícense que paso, 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 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, sus acciones no las realiza sobre la base de una reflexión sobre su papel preponderante en el contexto educativo. Por otro lado, el docente en formación manifiesta el asumir posturas externas a su condición de maestro, que le permitan comprender al estudiante. Es por lo anterior que al respecto se evidencia transformación por la manera como el docente encuentra la necesidad de comprender otras lógicas de 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; 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 infundados y escasamente pensados desde la reflexión.

4.10.1.4. 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.

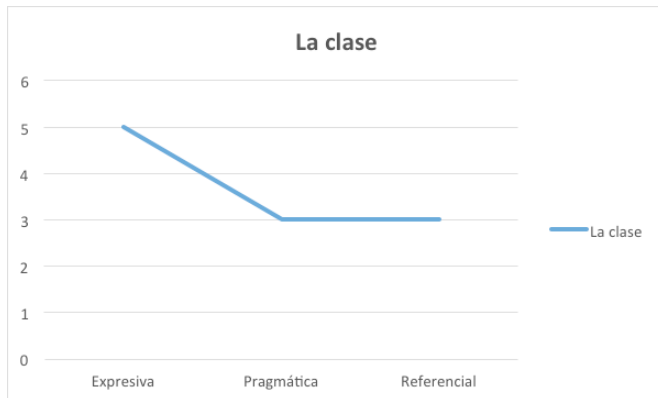


Figura 100. Coordinada La clase. Desarrollo de la práctica pedagógica

El movimiento de la coordenada *la clase* de las figuras 100 y 101, presenta comportamientos particulares, ya que obedece respectivamente, a los procesos de la educabilidad establecidos en el estudio: *Práctica Pedagógica y Formación*.

Al respecto, para la coordenada de *la clase*, asociada a la práctica pedagógica, el movimiento nos permitió leer que el mayor peso social para dicha coordenada, se halla en los proceso de reflexión (función expresiva). Sin embargo, los niveles de práctica y de transformación no son representativos. Lo anterior permite comprender que 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. De este comportamiento se puede inferir que los maestrantes están

reflexionando sobre las prácticas pedagógicas que realizan en sus clases y la manera como se van dejando de lado las lógicas tradicionales. A la base de tales reflexiones, han empezado a plantear otras dinámicas posibles para las mismas, aun cuando sean de menor peso social que sus reflexiones.



Figura 101. Coordinada La clase. Proceso de formación

Para el caso de *la clase* en los procesos de formación, el comportamiento de la coordinada se opone a la anterior. En tal caso, la coordinada describe un comportamiento totalmente instituido; es decir, no hay reflexión pero sí mucha práctica, sin que estas últimas generen transformaciones. Lo que en realidad el docente en formación está haciendo, en este caso, es transponer prácticas como herramientas didácticas, con lo que logra únicamente potenciar el activismo infundado, propio de las prácticas hegemónicas instituidas.

Según la información proporcionada por los docentes en formación, para esta coordinada, la mayoría considera la clase como un espacio "*para construir nuevo conocimiento*" y en menor proporción creen que la clase es el "*sistema de autoformación crítica y reflexiva*".

Para efectos de apoyar los anteriores criterios, a continuación se mostrarán los siguientes relatos:

En relatos que buscan sustentarlas, se relevarán dos subcategorías, en el primero, la de mayor peso social y en el segundo, la de menor peso.

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? Que es lo que ellos vienen a buscar como licenciatura, porque pues no es simplemente teología como tal si no es en función 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? En el cual pues vamos llevando? Al estudiante a partir de sus experiencias, pero también a... a aprender otro... otra serie digamos de significaciones (P1:3ME).

La clase como sistema lineal, con poco espacio para el pensamiento crítico:

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. Sin embargo, es posible que en sus prácticas, se vean limitadas a asumir acciones planteadas desde lógicas instituidas, aspecto último que dilata el proceso de transformación y relevo de lo ya establecido, con lo cual, la pretensión de convertirse en un imaginario instituyente es potente y tal vez pueda llegar a ser.

Subcategorías a relevar desde los relatos en el proceso de formación para la coordinada *la clase: aceptación de la forma de enseñanza en la maestría:*

Me encantan, pues una cosa es la metodología de la maestría y otra cosa es la metodología que están utilizando. 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).

y rechazo al proceso metodológico del docente:

[...] 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 a la base de 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 limiten 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 maestrantes, 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 pensado por el maestrante desde la práctica pedagógica, aun cuando en el proceso formativo se incurra en la implementación de acciones que no han sido todavía, 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 en la base de dichas reflexiones.

4.10.1.5. Algunas aperturas. La mirada del docente en formación desde la condición de maestrante es reflexiva y por tanto, la tendencia de sus acciones, potencialmente llegaría a generar procesos de transformación significativos, puesto que es, justamente, en la base de la reflexión sobre las acciones pedagógicas, que se ha dicho que se lograrán las vías más claras para sustituir paulatinamente la institucionalidad 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, es de reconocer que las acciones hegemónicas o estables, llegan a ser removidas únicamente cuando las acciones poseen como sustrato una plataforma reflexiva por parte de 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 control. El presente estudio nos muestra qué prácticas (como las formas de control), deben ser revisadas, puesto que en la dinámica social de la coordinada, se presentan desplazamientos y transformaciones importantes, pero con muy poca reflexión, marco sin el cual se torna muy difícil la transformación profunda de las prácticas naturalizadas en la escuela.

Son evidentes los avances que a nivel de los maestrantes se tiene sobre procesos como la relación docente estudiante. Sin duda alguna, la comprensión acerca de cómo se asume el maestrante como docente en su práctica de aula, visibiliza acciones instituyentes que desarraigan la efectividad tradicional de concebir esta relación.

La comprensión por el recreo, sin duda alguna, necesita más exploración. Siempre que este es considerado como un espacio vital de la escuela, que aún no se ha comprendido y por tanto, se subestiman sus posibilidades, llegando a convertirlo en otro escenario de control y dominio. El recreo es en sí mismo, 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 les permita, adquirir conciencia responsable de sí mismos, del otro y de lo otro; a fin de favorecer la re-significación de su contexto.

4.11. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Maestría en Educación, Universidad de Caldas

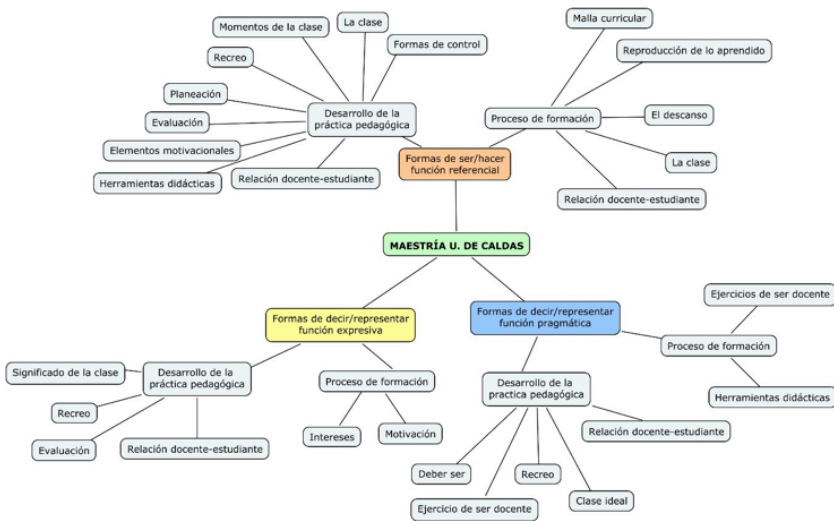


Figura 102. Esquema de inteligibilidad. Maestría en Educación, Universidad de Caldas

El esquema de inteligibilidad es una configuración realizada desde los acuerdos sociales de las instituciones, en el marco del cual se movilizan sus formas de ser/hacer, decir y representar. Es en el entorno de su contexto donde las comunidades hacen comprensible sus acciones e interacciones, pero también desde donde ellas las comprenden. Además, en el marco de su

configuración, es válida o no para el grupo social una acción o interacción; por lo tanto, el esquema es, además, un escenario de plausibilidad social.

El esquema se configuró desde las voces de los actores sociales de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, tomando en cuenta las referencias de los actores y la fuerza que ellos hacían a ciertas categorías que fueron surgiendo en sus propios relatos sobre estas realidades. En tal sentido, las categorías son totalmente emergentes y su interés (marcado por la cantidad de referencias) define el esquema de acuerdos sociales.

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

En el desarrollo de las prácticas pedagógicas, las categorías que tienen significado para ellos en sus realizaciones sociales (dimensión referencial), son las formas de control, la clase, el recreo, la planeación, la evaluación, los elementos motivacionales, las herramientas didácticas y las relaciones que se generan entre los maestros y estudiantes; cada una de estas categorías tiene una orientación que marca la dinámica de los imaginarios sociales que están en la base de esta configuración y se desarrollarán en la dinámica de los imaginarios.

En este mismo escenario, pero desde las reflexiones y sentimientos (dimensión expresiva), las categorías de interés fueron: el significado de la clase, el recreo, la evaluación y las relaciones que se dan entre docentes y estudiantes.

Entre tanto, desde los procesos transformacionales de la realidad educativa, que implican en sí mismos los sueños y proyecciones, las categorías de relevancia son: las relaciones docente estudiante, la clase ideal, el recreo, el ejercicio del ser docente y el deber ser.

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

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

Un esquema que en su descripción tangencial nos muestra que hay muy pocas cosas que se comparten en común en la escuela y la Universidad. Las reflexiones no parecen seguir similares intereses, y aunque algunas de las prácticas se reflexionan, son muchas las categorías que no logran acceder las realidades de la escuela donde los estudiantes tienen su actuar docente. Con lo cual los acuerdos sociales sobre los cuales se desarrollan los procesos de formación en la Universidad se notan un poco distantes de los aspectos esenciales que deben afrontar los maestros en sus procesos reales de práctica pedagógica. La idea funcional de Educabilidad se edifica así en el marco de luchas entre lo que se dice en la formación y lo que se realiza en la vida cotidiana de la escuela. Estos aspectos, apenas esbozados desde el esquema, serán proyectados luego desde los relatos en el análisis que se realizará sobre la dinámica de los imaginarios de este grupo de actores sociales.

4.11.1. Mapa de coordenadas sociales desde la práctica pedagógica y los procesos de formación

El mapa de coordenadas, visto a partir de las prácticas pedagógicas y de los procesos de formación de estudiantes de Maestría en Educación, muestra en su dinámica general, unos imaginarios que se configuran ampliamente desde la función referencial de los discursos; esto es, desde aquellas formas de ser/hacer que definen imaginarios con una gran base instituida.

Sin embargo, en el mapa se aprecia un nivel importante de las dimensiones reflexivas, reflejadas en las funciones expresivas del discurso y solo algunas coordenadas que comienzan a ser importantes en los procesos de transformación de las realidades, como la coordenada "el ejercicio del ser docente", que sobresale en su función agentiva, transformacional expresa en la pragmática del discurso.



Figura 103. Mapa de coordenadas sociales desde la Práctica pedagógica

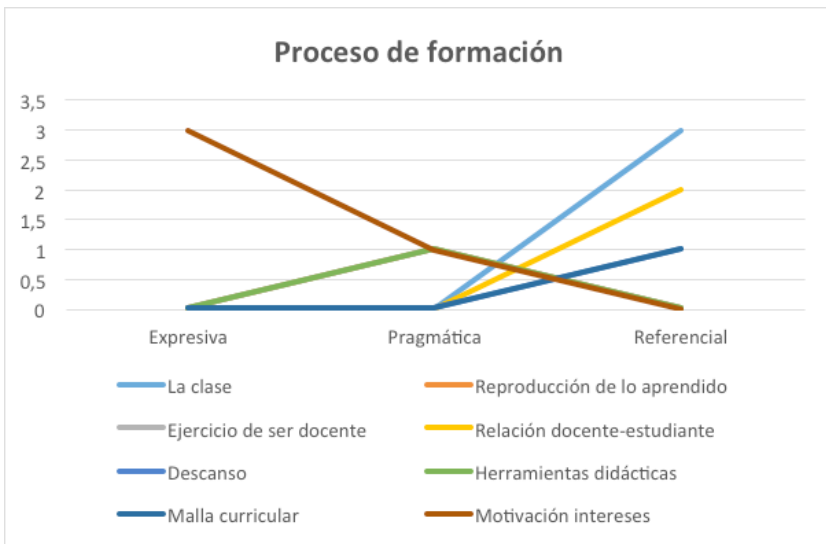


Figura 104. Mapa de coordenadas sociales desde los Procesos de formación

Lo anterior muestra, indefectiblemente, la potencia de las formas de ser/hacer de las prácticas educativas de los estudiantes de Maestría, adjudicadas en las formas institucionalmente naturalizadas; aquellas formas devenidas de las funciones asignadas comúnmente al maestro, al conocimiento, a las

comunidades y a todos los mediadores y procesos que se corresponden a la práctica pedagógica.

En las prácticas pedagógicas, la tendencia hacia los imaginarios instituidos se refleja fuertemente en la potencia de la función referencial de las siguientes coordenadas: la clase y sus momentos, las formas de control, el recreo, los elementos motivacionales, la evaluación, las herramientas didácticas, la planeación, las relaciones del momento educativo, la reproducción de lo aprendido, e incluso la forma de ver el recreo.

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

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

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

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

Los conocimientos dados en la maestría funcionan casi como leyes a desarrollar, convirtiéndose en un asunto de enorme relevancia a la hora de su ejercicio pedagógico. Con un gran peso social, su interés se orienta hacia las prácticas sociales de la clase y sus relaciones, al currículo, la reproducción y la comparación del momento de el descanso tanto en sus procesos de formación como en las prácticas pedagógicas. Mientras que el interés reflexivo se centra en una coordenada, "el papel de la motivación y el interés por las clases", el poder de transformación de los discursos dados en la maestría, apenas se nota en coordenadas como la clase ideal, el ejercicio de ser docente y las herramientas didácticas.

Como se mencionó, lo anterior significa que los imaginarios sociales imperantes en los maestros en formación de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, respecto de la educabilidad, se asientan en aquellas significaciones naturalizadas en la vida cotidiana de las comunidades académicas; esas significaciones sancionadas como normales y desde las cuales se supone, se debe realizar el proceso de educabilidad del sujeto.

Tal como se nota en otros programas analizados, se siguen muy de cerca los esquemas de reproducción social del conocimiento y de las estructuras convencionales de la educación, aproximando la idea planteada por Bourdieu, según la cual, la función de las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) es formar a los individuos en el oficio (Bourdieu, 2008), manteniendo desde sus agentes las posiciones sociales y reproduciendo las relaciones y formas. Así, el espacio social de la Escuela es un espacio simbólico, el cual tiene la fuerza de mantener las estructuras; por tanto, se reproduce constantemente.

Aunque se comienzan a generar reflexiones importantes sobre el proceso de educabilidad del sujeto, estas no son suficientes para generar transformaciones en sus prácticas cotidianas. Asumidas desde las formas de ser/hacer, decir y representar en cuya base están los imaginarios sociales, lo que a continuación se muestra es el desglose del mapa de coordenadas sociales en el marco del cual se mueven los maestros en formación de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas.

Articulando la mirada complementaria del mapa de coordenadas como representación de la movilidad de los imaginarios y del cuadro de relevancias y opacidades como representación de los acuerdos sociales en términos de su peso relativo, se busca ocultar el etos de fondo en cada coordenada de esta realidad. Recordando que desde el desarrollo de la práctica pedagógica en el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, las coordenadas más relevantes en términos de importancia social fueron: la clase, el reconocimiento del otro y el ejercicio del ser docente; entre tanto, las categorías de menor peso social fueron la planeación y las herramientas didácticas. Dado que en estas categorías se presentan tendencias atípicas, no consideramos necesario desarrollarlas en otro aparte.

Entre tanto, en los procesos de formación, las coordenadas de mayor peso social son: la clase y la motivación e interés; y las de menor peso, el descanso y la reproducción de lo aprendido. La motivación e interés funge como categoría atípica. A continuación se muestran algunas de estas coordenadas relevantes:

4.11.1.1. La clase.

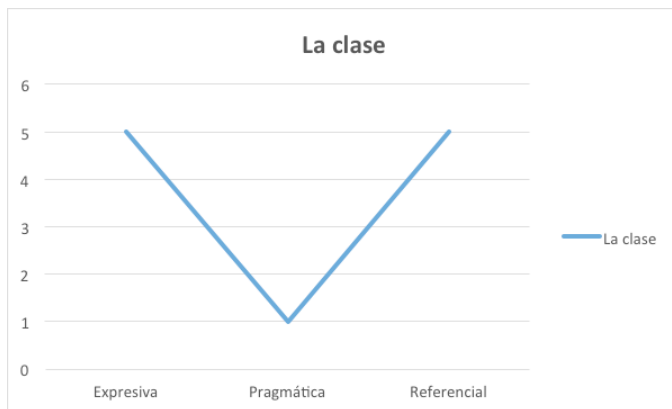


Figura 105. La clase. Práctica pedagógica

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

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

Esto la ubica en una coordenada estructurada fuertemente desde los imaginarios instituidos por la comunidad educativa como normales para estos procesos. Sin embargo, pese a la fuerza de asumir las clases desde racionalidades hegemónicas, se evidencia una gran ebullición en su interior, generada desde procesos fuertes de reflexión sobre ella. En la lógica de los imaginarios sociales, esta es una coordenada que, pese a "estar siendo", está en proceso de ser re-estructurando su hacer/ser, lo cual *podría significar* profundas transformaciones futuras en este campo de la educación y la pedagogía. La dinámica de la reflexión que sobre la evaluación se está generando, posiblemente llevará a lanzar sus procesos hacia otras formas de ser/hacer, y comenzarán a tomar forma las transformaciones sobre estas prácticas; todo ello en dependencia con la profundidad y pertinencia de las reflexiones; lo anterior, en el marco de las consideraciones desarrolladas por Shotter (2001), en las cuales, los imaginarios comienzan a tomar forma en el bullicio de lo cotidiano y se van consolidando en la medida que se habla sobre ellos.

Por tanto, es acertado ver esta coordenada muy de cerca de los casos desde los cuales se configura: en primer lugar, la fuerza de lo instituido en la clase desde las referencias a ella, está definida por el "establecimiento de reglas" que es una de las categorías con mayor peso en la coordenada y se aprecia en relatos como estos:

Lo primero es que cuando yo llego al aula y noto que ellos están desorganizados, yo siempre organizo el aula en filas, siempre en filas y de igual forma miro como la posición del estudiante, [...] lo primero es asegurarme de que están con una buena disposición,

posteriormente les digo que tengo en cuenta la parte académica y la actitudinal. Yo les llevo un control; al estudiante que le haga un llamado de atención, lo anoto en el tablero; ellos ya saben que cuando son dos llamados de atención da para la anotación en el observador. He notado que cuando tienen una rayita como que se frenan, porque ya sabe que a la segunda, pues va la mala nota (p2-8M).

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

Es evidente el afán de los profesores por el control, y para ello también es evidente la búsqueda de formas de persuasión que incluyen el castigo mediante la nota. Son dinámicas que se utilizan tradicionalmente en las clases y que el profesor que se está formando en la Maestría también las utiliza. Se cambian algunas formas de persuasión, antes, el castigo físico, luego el regaño y ahora, las suspensiones; en este caso la reprimenda de la anotación.

La teleología sigue siendo la misma, aunque la creación del maestro se orienta hacia la generación de nuevos dispositivos, en términos de Foucault (1975, 2003), para lograr el sometimiento desde el poder y el castigo. La realidad de la clase se puede transformar, pero lo que aún sigue vigente es la teleología de la dinámica utilizada.

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

Se comprende entonces, que las herramientas que utiliza el profesor o la profesora no tienen nada que ver con los acuerdos como estrategia de aprendizaje o reflexión por parte del estudiante, sino que es la imposición de la norma para lograr la atención y la disciplina: el aula como normativa, como listado de

cosas por cumplir, como deber; muy similar a lo encontrado en los estudios de autores como Bocanegra (2008) y que sintetiza en el artículo "Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá", en el cual se muestra cómo la escuela se concilia con las formas representacionales de las cárceles en sus encierros, no solamente físicos sino, y sobre todo, psicológicos.

Los estudios de Betancur y Murcia y publicados en el artículo "Escuelas de formación deportiva: conflicto y hegemonía instrumental" (Betancur y Murcia, 2013), donde se muestra de forma contundente la imperancia de unos imaginarios hegemónicos de control e imposición en las escuelas de formación deportiva en Colombia. La clase activa, otra de las categorías de la coordenada que tiene una visibilidad importante, se traduce en esta lógica a un "activismo en clase", lo cual agudiza la dificultad de las transformaciones en la escuela, así los recursos didácticos y sus dinámicas transformacionales, solamente tienen sentido para el maestro en la racionalidad de aprendizaje cognitivo y la motivación.

Se notan profundas contradicciones en su ser/hacer, pues mientras que asume como imaginario central el control por parte del maestro, en el desarrollo de las temáticas de clase acude, en ocasiones, a cambios en sus dinámicas que, al orientarse con propósitos más profundos y de forma organizada, podrían ser una enorme fuente de transformación profunda de la clase y del concepto mismo de Educabilidad. En el sentido mencionado, es para el maestro, la motivación la principal fuente de aprendizaje, aunque inicialmente, sus reacciones de transformación sean solo en algunas herramientas que facilitan el proceso. En un relato al respecto se aprecia:

En este transcurso de cómo enseñar la física por medio de una ciencia, he visto que los estudiantes no aprenden mecánicamente, si no que aprenden motivándolos. He visto que los estudiantes para que no se queden dormidos, uno como docente tiene que hacer muchas estrategias para que ellos cambien su actitud frente a la clase [...]. Me centro en un fenómeno físico cotidiano en que ellos vivan (cocinar el arroz, en este proceso hay un fenómeno físico y un fenómeno químico o cuando pasa un remolino, se explican las fuerzas del viento [...]) (p1-1M).

Lo importante es que ellos estén poniendo atención y ellos estén motivados para aprender porque yo no saco nada encontrar unos

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

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

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

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

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

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

Cuando uno está en el aula, cuando uno está con los muchachos, uno se da cuenta que a veces saca una estrategia que no le va muy bien y no le funciona con todos, entonces llega la reflexión como el que hacer educativo, de decir "necesito una estrategia que le llegue mas ellos" y como un acuerdo entre estudiantes y docentes. [...] para mí la clase se convierte como en un medio y en una posibilidad de potencializar a esos muchachos que tengo al frente para que sean cada vez mejor; o sea, crecer uno como persona y como un ser social (p2-11M).

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

Pese a estos sueños, el poder de los imaginarios instituidos hace que se realicen adaptaciones a las formas convencionales de hacer/ser, buscando otros dispositivos que llevan consigo el control y dominio de un actor sobre otro actor (generalmente el maestro sobre el estudiante). Algunas de las contradicciones en los relatos así lo dejan entrever:

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

El maestro en ocasiones, parte de los escenarios de vivencia en clase para desarrollar la temática, lo que le ubica una de las características de los aprendizajes significativos de Ausubel (1963), el cual si se asumiera de forma organizada, que bien podría ser desde el modelo que el mismo autor plantea, sería

una herramienta de gran utilidad para desarrollar aprendizajes de largo aliento; sin embargo el mismo maestro, como lo vimos anteriormente, castiga e impone.

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

Los colegios tiene que empezar a adoptar estrategias para que los muchachos se le enamoren de la materia y se enamoren de ese espacio [...], uno tiene que jugar mucho con ellos. Es mucha didáctica, porque una clase monótona los aburre, entonces hacen que se desconcentren de este proceso [...]. Yo soy muy partidaria de ponerlos a hacer, de ponerlos a trabajar en muchas actividades prácticas, más que de hablar, o sea, yo llego y puedo hablar por ahí quince o veinte minutos (p2-7M).

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

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

Adicionalmente, las herramientas de persuasión son casi siempre externas al proceso mismo, o sea, tal como lo expresara Margaret Bodem (2010), la motivación es extrínseca, lo cual acentúa los procesos de dependencia y heteronomía de los estudiantes.

El problema mayor está en que, es la Universidad la mayor fuente de procesos hegemónicos, los cuales contradicen la esencialidad de sus teorías, pues son los estudiantes de las maestrías quienes

deben des-estructurar las prácticas cotidianas de esta, hacia la aplicación de las teorías que allí se proponen.

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

4.11.1.2. La clase en los procesos de formación



Figura 106. La clase en los Procesos de formación

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

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

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

Por eso, aunque se reflexiona sobre ello, estas reflexiones generalmente se realizan desde las herramientas didácticas buscando dinamizar algunas formas diversas de acceder al estudiante, con el propósito central de mantenerlo motivado.

La coincidencia con el estudio realizado por Gotzens y otros (2003, p. 367), sobre las percepciones de los profesores y alumnos sobre la disciplina en el aula, es de gran puntualidad. Los investigadores concluyen que mientras “los profesores afirman incidir sobre los comportamientos disruptivos en el aula mediante unas formas de intervención no reconocidas por los alumnos”; en el mismo estudio, los estudiantes consideran que “estas no se ajustan a sus patrones de intervención, lo cual indica que los profesores tienen la sensación de haber actuado, mientras que los efectos sobre el alumnado son idénticos a los que se derivan del no haber hecho nada”.

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

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

4.11.1.3 Reconocimiento del otro

El reconocimiento del otro, en el presente estudio se toma como una coordenada configurada desde las teorías de la alteridad, en términos de la alteración y la creación radical (Castoriadis,

1983, 2007). Es el reconocimiento del otro una propuesta que articula los desarrollos de Habermas (1999) en sus discusiones sobre la acción comunicativa, y las propuestas pedagógicas de autores constructivistas como Vygotsky (1988), en su teoría sociocultural y la noción del preconcepto.



Figura 107. Coordenada Reconocimiento del otro

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

Lo anterior significa que, mientras que en la coordenada se intentan derribar unos esquemas imaginarios fuertemente establecidos sobre la clase, en esta (reconocimiento del otro), se piensa y reflexiona de forma importante sobre el otro como posibilidad; aunque no se reflejan transformaciones, las acciones e interacciones no refieren esta coordenada como importante desde las formas convencionales de la posición del otro, o del estudiante como ese otro que hay que asumir en el proceso de educabilidad.

Sus trazos se desarrollan desde las sensibilidades del docente frente a la vida social del estudiante y desde el reconocimiento

de su multidimensionalidad, como categorías. No significa que en las prácticas sociales comunes del hacer pedagógico no se tome en cuenta al otro, sino que en los discursos del docente en formación dicho reconocimiento no se ve reflejado con gran fuerza.

El hecho de presentarse únicamente en el decir/representar, asocia a esta coordenada con los imaginarios radicales, en tanto, no muestra transformaciones profundas en su hacer, no podría ubicarse como fuerza instituyente. Lo anterior está asociado a lo que Shotter (2001) expone como Imaginario propiamente dicho y que es esbozado por Murcia Peña (2011, 2012a) como la síntesis de un imaginario radical educativo; ello quiere decir, que se habla mucho de este, pero no se logran consolidar aún, procesos que transformen profundamente las prácticas educativas.

Buscando romper con esta hegemonía, los estudiantes de la maestría reflexionan sus prácticas frente al ser humano y social, asumen que el sujeto educable es algo más que cognición y razón y que es un ser de sentimiento y vida total:

Fuera de ser un orientador yo trato de ser un amigo con ellos, y entender cuando ellos vienen sin comer, cuando tienen problemas, o cuando el papá les pegó o el padrastro [...] uno no va a dar la espalda, sino que tiene que comprender que esas situaciones son de la vida real [...] (p1-5M).

Realizan algunas transformaciones de sus comportamientos como educadores, desde estos imaginarios radicales:

Entonces intencionadamente yo voy y ellos están haciendo ese ejercicio en el baño; me meto en el baño, soy el único profesor que hace eso, porque a los demás les da como asco de estar en el baño y hacer ejercicio. Pues yo no le encuentro temor a meterme con los muchachos, a hablar con los muchachos, a hacer ejercicio, yo les digo bueno listo vamos a apostar la hamburguesa, vamos a apostar la empanada y hacer ejercicio con ellos (p1.19M).

Sueñan con otra posibilidad de ser maestro en la escuela:

Es como convertirse en el mediador, yo creo que uno en el salón debe convertirse como en la mano amiga del estudiante, que el estudiante no la vea a usted sólo como esa autoridad o como esa

relación vertical que uno le puede acercar, sino que la educación para mí, o la relación con ellos debe ser como más horizontal, también sacar eso espacios en el que uno demuestra al estudiante que uno también vale como persona, que también pueden ser amigos de uno (P2-31M).

Pero, como se expresó antes, sus proyecciones, actitudes y sueños no logran trazos de transformación profunda en el imaginario central. Solo son algunas modificaciones a los dispositivos tal y como lo enunciara Foucault.

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

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

4.11.1.4 Ejercicio de ser docente. Se ha caracterizado como una coordenada de orden gremial, en tanto desde los sindicatos y asociaciones se ha asociado con las luchas activas de los maestros por mejorar sus condiciones laborales y calidad de vida. Su sustento está en el Decreto 2277, que lo regula y define.

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

de los maestros de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas.

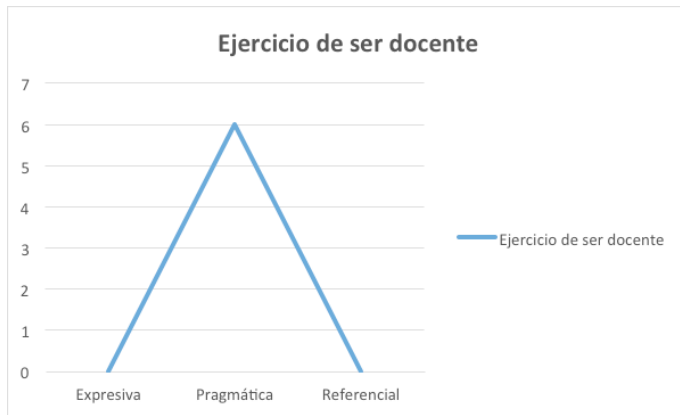


Figura 108. Ejercicio de ser docente

Las categorías que la configuran guardan un peso similar entre sí, mostrando muy poca visibilidad cada una de ellas: el apoyo desde la cotidianidad, la transformación en el quehacer docente, la vocación, la educación como posibilidad de mejorar la calidad de vida del docente, el docente como mediador dentro del conflicto y recuperar la importancia del ser persona; son las categorías que la definen.

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

A continuación se mostrarán algunas coordenadas con baja relevancia social.

4.11.1.5. Herramientas didácticas. Con muy bajo perfil social en sus expresiones directas, pero fuertemente posicionada en los imaginarios de clase antes descritos. Sigue la misma tendencia de la clase, mostrando todo su peso social en las prácticas cotidianas, en las cuales solo se desarrollan dinámicas didácticas, como “trucos” tendientes a llamar la atención y

motivar a los estudiantes, pero sin reflexión alguna sobre estas formas diferentes de hacer la clase.



Figura 109. Herramientas didácticas

4.11.1.6. La planeación. Es otra de las coordenadas de baja relevancia social en el estudio; con la planeación como proceso estructural y el manejo de los tiempos de clase como categorías, emerge como una coordenada cuyo peso está dado por las prácticas instituidas sin reflexión ni procesos de transformación profunda de sus prácticas. Al igual que la anterior, es una coordenada definida desde los imaginarios instituidos por lo social como normalizado en la escuela, lo cual implica un estado jerárquico con muy poca probabilidad de movilidad social. Los conocimientos dados en la maestría son normalizados y dado el caso, solamente se aplican en la escuela sin reflexión o transformación alguna.



Figura 110. La planeación

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

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

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

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

Quizá por ello, centran sus problemas en los objetos didácticos y curriculares, buscando ahí alternativas que los lleven a solucionar la representación más visible de la escuela: la disciplina y motivación en clase. En esta dirección, sus expectativas se fuerzan por encontrar fórmulas que logren la

atención de los estudiantes y su motivación por la clase que se está orientando. Posiblemente, no se han logrado verdaderos desplazamientos en los imaginarios centrales sobre Educación, los cuales siguen aferrados a la lógica de moratoria social y las soluciones se presentan solo en la forma que toman estos imaginarios al mostrarse como representaciones simbólicas de esta racionalidad de dominación y control: "es necesario formar (dar forma)"; para ello se acude, o bien al castigo físico, o bien a la sanción o bien a la persuasión: de todas formas, el imaginario central está intacto y lo que se transforman son los imaginarios segundos o periféricos (Castoriadis, 2007).

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

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

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

posibilidad de aprendizaje, sino que abre otras opciones de reconocimiento y transformación mediada por el nivel de poder ejercido por el maestro.

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

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

El reto para la maestría podría estar en la opción de profundizar las realidades de la educación desde perspectivas comprensivas de estas dinámicas sociales que indefectiblemente están asociadas con el saber, el conocimiento y el aprendizaje. El profundizar desde perspectivas comprensivas, en estudios como los realizados por Muñoz Sánchez, Carreras de Alba y Braza Lloret (2004), sobre las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula, o en estudios como los realizados por Bocanegra sobre imaginarios sociales de los estudiantes de Bogotá son una adecuada oportunidad para visualizar de cerca estos procesos de comprensión de la escuela y la educabilidad del sujeto educable.

Otros estudios que podrían dar razón de estas movilidades son los realizados por el grupo "Mundos simbólicos", orientados justamente a la comprensión de las realidades sociales de la escuela y la educación. (Ver por ejemplo: Murcia Peña et al., 2011; Murcia, Portela y Orrego, 2005; Jaramillo Ocampo y Murcia Peña, 2013; Murcia Peña, Pinto y Ospina, 2009; González y Orrego, 2010; Murcia y Melo, 2011; Betancur y Murcia, 2012; Vargas y otros, 2012; Oguzhan, 2010).

4.12. Movilidad de los imaginarios sociales sobre educabilidad en el escenario pedagógico

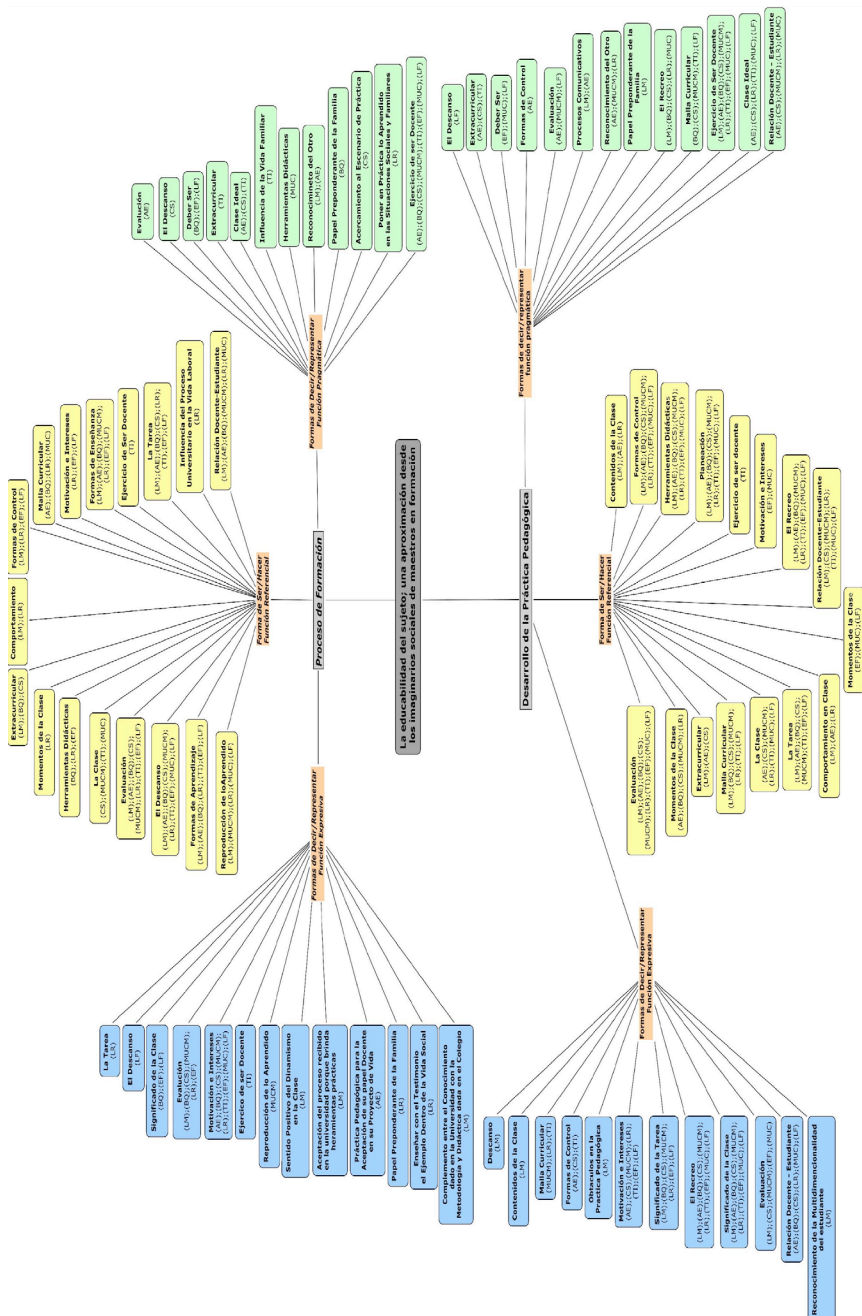


Figura 111. Esquema de inteligibilidad social sobre educabilidad

4.12.1. Mapa de coordenadas

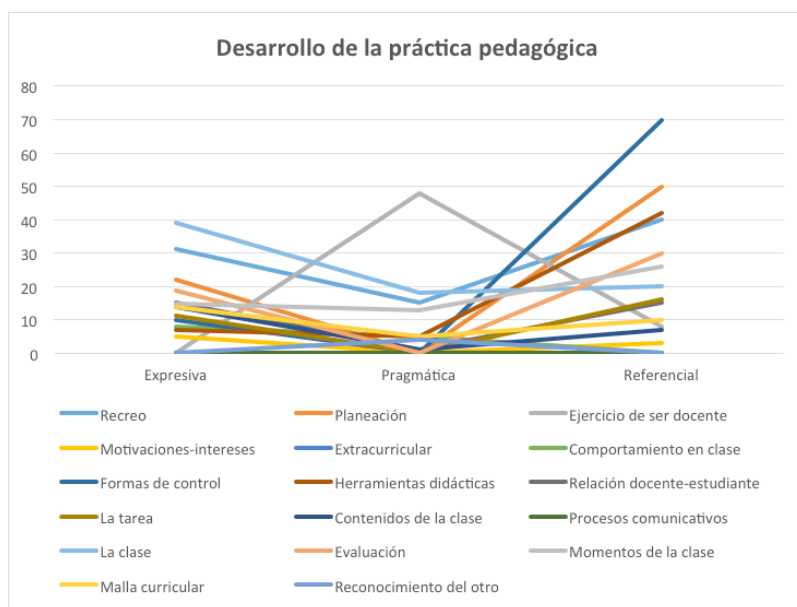


Figura 112. Mapa de coordenadas sociales sobre los imaginarios de educabilidad

Analizando la movilidad de los imaginarios desde el mapa de coordenadas sociales, se puede ver la fuerte tendencia de los imaginarios hacia la descripción de prácticas con sesgos profundamente instituidos y algunas coordenadas en las cuales se ejerce una importante valor social en aquellas de corte reflexivo, con valores de visibilidad menor en la gran mayoría de las referencias a prácticas y perspectivas transformacionales.

Pese a que se muestran algunas desviaciones a esta tendencia, ellas no son contundentes en términos de la visibilidad, ni en la permanencia en las tres funciones del discurso tomadas como base de análisis, para dinamizar alguna variación al trayecto general del mapa.

Efectivamente, el mapa representa el poder de los imaginarios instituidos esbozado en las prácticas sociales de la educabilidad, en cuyo marco se mueven unos imaginarios que transitan en medio de lo que está considerado como normal en la escuela. Esta normalidad se ve reflejada en el peso de la gran mayoría de las categorías en la función referencial y la poca práctica social de la coordenada que se sale totalmente de esta dirección.

Pero el mapa representa, además, el movimiento importante que las coordenadas han logrado hacia considerar la reflexión (desde la función expresiva), como opción de vida académica. Así, una coordenada que asuma el peso total en lo instituido, enviaría a las otras dimensiones a una proximidad de cero referencias; con lo cual se muestra que la coordenada que ha logrado alguna visibilidad fuera de lo referencial ya indica un movimiento hacia posibles desplazamientos sociales de las formas comunes de ver la escuela y el fenómeno de la educabilidad.

Se evidencia desde el mapa que algunas coordenadas se generan desde la visibilidad de lo reflexivo o desde lo pragmático superando lo instituido, en cuyos casos se conjugaría ya un desplazamiento importante de la coordenada hacia los imaginarios radical/instituyentes.

Vale la pena resaltar el movimiento de dos coordenadas que logran este trazo diferencial, y que tienen gran visibilidad social: son ellas el "ejercicio del ser docente", que no muestra referencias desde la práctica cotidiana ni desde la reflexión, ante lo cual estaríamos frente a una coordenada que surge como un imaginario social con proyecciones transformacionales, pero con pocas claridades reflexivas capaces de generar estas transformaciones en la vida real de los maestros en formación.

Hay dos coordenadas con características que se salen de la fuerza instituida, "la clase" y "el recreo", estas logran nivelar las referencias de lo cotidiano con lo transformacional y superar estas referencias meramente instituidas hacia la reflexión. Son coordenadas que muestran gran relevancia social, además de un fuerte desplazamiento hacia los imaginarios radical/instituyentes, con lo cual se podría estar frente a una dinámica capaz de generar cambios e incluso transformaciones a mediano plazo, si las condiciones de posibilidad lo permiten.

Aparecen otras coordenadas que logran aplanar e incluso superar las prácticas sociales con las reflexiones y transformaciones, pero por tener poco peso social, serían consideradas como dinamizadas desde imaginarios radicales, en tanto no tienen ni la fuerza social ni la fuerza representacional suficiente para convertirse en simbólico.

Estas coordenadas por ser emergencias sociales, deben ser de importancia a la hora de generar alguna perspectiva, pues ello

implicaría considerar en esta, esos imaginarios sociales que aún están por ser y que pueden reflejar las tendencias cercanas de los fenómenos sociales.

El comportamiento de cada una de ellas en términos de sus relevancias y opacidades se puede apreciar en el siguiente cuadro.

4.12.1.1. El recreo: escenario relevante para la educabilidad en el contexto pedagógico

La educabilidad deambula de aquí para allá intentando Hallar una morada, busca incansablemente su refugio, pero Que no es ni de la escuela, ni del aula, tampoco me es exclusiva, Está en los laberintos de la vida, se comparte con los otros y Es con ellos en quienes se reconoce.

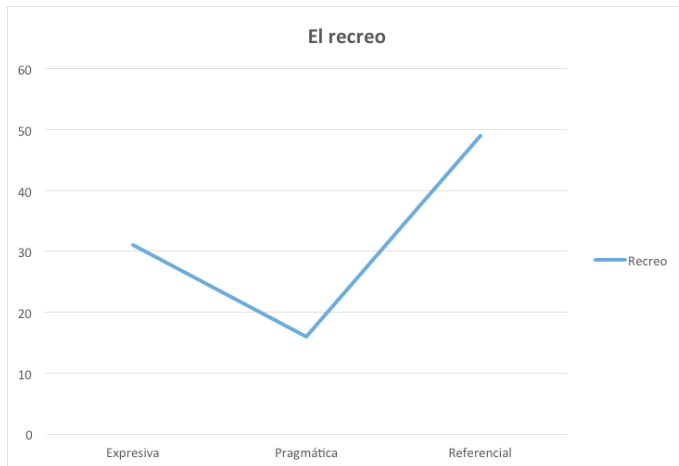


Figura 113. El recreo. Desarrollo de la práctica pedagógica

El recreo emerge como coordenada que hace presencia en los dos escenarios que aparecen como posibilidad, 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 el número 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.

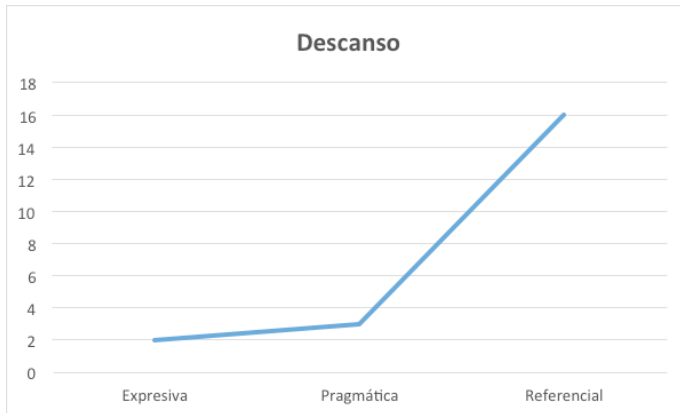


Figura 114. El descanso. Proceso de formación

Desde una perspectiva imaginaria social, el recreo es el lugar más actuado en la dinámica de la escuela, más vivido, más experimentado; es el lugar donde el sujeto educable se pone en escena permanentemente; es lo más referido por los maestros en formación. El recreo se muestra con un peso social altamente instituido en las prácticas sociales; sin embargo, las transformaciones que se presentan no son muy potentes pese a tener una alta reflexión y expresión de sentimiento. 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.

En términos del análisis de la dinámica de esta coordenada, lo anterior 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 pedagogía.

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 la 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, asumen este escenario como posibilidad, lo cual estaría contradiciendo la lógica reproductiva de los procesos educativos, cuando lo que el estudiante vive en sus procesos de formación, los reproduce en la escuela. El problema está en la lógica desde la cual se están generando estas movilidades y transformaciones, pues como se desarrollará 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.

El recreo en el escenario pedagógico, desde las formas de ser/hacer, está constituido por las siguientes categorías de mayor a menor relevancia social:

Cuidado desde la función docente (7); espacio para dialogar con los compañeros (docentes) (4); transformación de roles en los el descansos; en la universidad (personal), colegio (laboral) (1); espacio para reconocer el contexto (1); realización de otras funciones diferentes a dar clase (docente) (1); es un espacio de libertad y un derecho del estudiante (4); el juego en el recreo como forma de integración (1); la relación docente estudiante para afianzar lazos de confianza (3); espacio limitado que permite el acercamiento al estudiante (1); espacio de libertad (1); elemento rutinario (1); como forma de control (3); como escape (2); como factor estimulante (1); como el descanso (2); espacio personal del docente (1); espacio individual personal del estudiante (1); entre control y libertad (1); papel del docente vigilancia (1); espacio vital para la formación del estudiante (1); espacio de el descanso, esparcimiento, compartir, jugar (1).

Desde las formas de decir/representar en la función expresiva está constituida por:

Recreo como problemática desde la infraestructura de la institución (3); espacio de recreo para fortalecer la relación docente estudiante (5); el descanso como espacio de disfrute y el descanso (1); aceptación del papel de vigilancia (1); el recreo como necesidad (1); el recreo como espacio de libertad (1); aceptación del estudiante frente a la participación del docente en el descanso (1); el descanso como estrategia para conocer al estudiante (1); el descanso como espacio para implementar herramientas para la solución de conflictos (1); el recreo necesario para el descanso del estudiante (1); espacio de interacción docente – estudiante (1); espacio para vigilar y controlar (1); recreo: entre el control y la libertad (1); recreo: como necesidad tanto para el estudiante como para el docente (1); deber ser: el descanso: como escenario controlado para el descanso (4); recreo: como factor que influye en el cambio de actitud del estudiante (1); espacio dedicado para los asuntos personales del docente (1); actitud positiva frente al el descanso (1); la importancia del papel de vigilancia que ejerce el docente (1); otros espacios que posibilitan el aprendizaje (1); papel del docente en el descanso como expectante y como aprendiz (1); recreo como espacio para fortalecer relaciones con el otro (1).

Desde las formas de decir/representar función pragmática, se configuran las siguientes categorías: recreo: espacio para liberar energía y salir de la monotonía de las aulas (3); espacio de interacción donde se genera conocimiento (1); espacio de reconocimiento donde se evidencia transformación del estudiante (1); el descanso como espacio de tranquilidad (1); acercarse más al estudiante en vez de alejarse (1); recreo: acompañamiento en el recreo: percepción negativa tanto escenario de control (2); recreo: generar espacios para recuperar juegos tradicionales (1); espacio de diversión sana (1); recreo ideal: como espacio para descansar, retomar energía (1); el recreo es ideal de acuerdo a los gustos de cada persona (1).

Entre tanto, en el escenario de los procesos de formación, denominado el descanso por los actores sociales, en las formas de ser/hacer se agrupan en las siguientes categorías:

El descanso como espacio para recuperar al atención y concentración (1); el descanso: espacio de socialización (5);

como escenario controlado para descansar (2); el descanso para despejarse (1); espacio de distracción (1); libertad en los tiempos de el descanso (1); espacio para realizar actividades académicas (1); no expresar-oxigenar (1); elemento rutinario (1); espacio para dedicarlo a asuntos personales (1); el descanso como espacio de socialización académica (1).

En las funciones expresivas desde las formas de decir/representar, se constituye por: espacio para distraerse (1); espacio para realizar actividades académicas (1); deber ser: el descanso como escenario controlado (1). La función pragmática desde las formas de decir/representar se conforma por: Deber ser: reconocimiento del otro (1); y el descanso de tiempos cortos (1).

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*.

Por un lado, el cuidado del docente no solo en el recreo sino en la escuela de manera holística, es una responsabilidad ineludible en todo proceso educativo, un cuidado que atiende la educabilidad del otro, que se le dé la primacía a ese del cual se es responsable, algunos relatos dejan ver las intencionalidades de estos maestros en formación para reconocer el cuidado, se presentan a continuación dos fragmentos de programas diferentes de formación de maestros: "[...] *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).

[...] 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).

En el primer fragmento, el interés del maestro en formación por el sentir de su estudiante, por saber que está bien, y lo está porque se siente a gusto, porque el docente acompaña ese bienestar, un imaginario fuertemente ligado a la perspectiva

humana y de formación, de consideración y reconocimiento del otro como un legítimo otro, un imaginario que es posibilidad y requiere peso y práctica social para institucionalizarse en la vida académica y quizás en la vida cotidiana; el segundo fragmento en su trasfondo, un cuidado que se cierne a la vigilancia y control, dimensiones características de los lógicas impositivas y arbitrarias, verticales, dominantes y dominadoras de los otros, estratificadoras y sometedoras propias de la institucionalidad ya legitimada frente a la posibilidad de creación y construcción de las dinámicas sociales.

Estas dos perspectivas de cuidado son dos posturas claramente identificadas sobre la condición y los procesos de educabilidad del sujeto, dos miradas y comprensiones de hombre, de sujeto, de humanidad, pues el docente que cuida, lo hace con la pretensión de acoger y acompañar el proceso del otro, de completarlo (Skliar, 2007); pero también, de vigilar y castigar (Foucault, 1975), de sancionar social, moral y éticamente.

De otro lado, el acercamiento al estudiante en lugar del alejamiento, se presenta también en los relatos y discursos de los y las maestras en formación como una categoría con muy poca referencia, pero empieza a ser un llamado, un "grito" a los actores sociales de la educación sobre la necesidad de aproximarse al otro, de contagiarse, de conmoverse de su humanidad, de ubicarse con y a su lado, este fragmento lo cuestiona

[...] 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 que 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 que piensa de uno y de su clase para uno mejorar, porque en definitiva pues ellos son los que dan la valoración (P3: 37 F).

Este maestro en formación reclama el rescate de otros escenarios de la escuela para reconocer al otro, para hablar con

ellos, para escuchar sus voces, sus anhelos, sus preocupaciones, para resolver los problemas de convivencia y de aprendizaje, que la cultura académica tradicional de la escuela no tiene tiempo por su interés en la razón instrumental, por la institución de imaginarios que desconocen la educación como acogida y recibimiento, como hospitalidad (Bárcena y Mélich (2000), como bienvenida al extranjero, como tránsito para pasar de ser extraño a ser cómplice, ya que “la complicidad exige una responsabilidad y un respeto para con el rostro del otro” (Mélich, 1994, p.137) o como lo plantea Lévinas (1977, p.225) “la presentación del rostro me pone en relación con el ser”.

En síntesis, la dinámica interna de la coordinada el recreo en la práctica pedagógica, muestra desde sus funciones referenciales, una cantidad de acciones e interacciones que comienzan a desplazarse por los bordes de las 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, comienza a sobreponerse a las formas de control y vigilancia que históricamente se han venido asumiendo en el recreo. De forma similar, en las funciones pragmáticas se evidencian cambios hacia las prácticas del recreo como escenario para liberar energía, acompañamiento, interacción, proximidad, categorías que en-rutan una forma diferente de asumir el recreo.

La función expresiva asume la misma tendencia de transformación; categorías que reflexionan sobre el recreo como escenario para fortalecer las relaciones docente – estudiante o las reflexiones críticas sobre el recreo como escenario controlado o las problemáticas de infraestructura para un adecuado recreo se imponen sobre las categorías como la vigilancia y el control.

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 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.

Se puede leer de manera general este escenario de la vida académica como un lugar de esos que son lugares de encuentros

y de no encuentros, de relaciones y de interacciones, de acontecimientos que son únicos e irrepetibles (Zielinski, 2011); por lo tanto, la educabilidad del sujeto es susceptible y maleable como la misma naturaleza del sujeto, es posibilidad para ser, es disposición para llegar a ser que tiene cabida y refugio en este otro lugar de la escuela, este otro escenario nombrado y considerado por los maestros en formación.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
39			31			13			83
		RECREO			RECREO			RECREO	
	7	Cuidado desde la función docente		3	recreo como problemática desde la infraestructura de la institución		3	Recreo: espacio para liberar energía y salir de la monotonía de las aulas	
	4	Espacio para dialogar con los compañeros (docentes)		5	espacio de recreo para fortalecer la relación docente estudiante		1	Espacio de interacción donde se genera conocimiento	
	1	transformación de roles en los descansos; en la universidad (personal) colegio (laboral)		1	El descanso como espacio de disfrute y descanso		1	Espacio de reconocimiento donde se evidencia transformación en el estudiante	
	1	Espacio para reconocer el contexto		1	Aceptación del papel de vigilancia		1	el descanso como espacio de tranquilidad	
	1	realización de otras funciones diferentes a dar clase (Docente)		1	el recreo como necesidad tanto para el docente como para el estudiante		1	Acercarse más al estudiante en vez de alejarse	
	4	Es un espacio de libertad y un derecho del estudiante		1	El recreo como espacio de libertad		2	recreo: acompañamiento en el recreo: percepción negativa tanto escenario de control	

	1	El juego en el recreo como forma de integración		1	Aceptación del estudiante frente a la participación del docente en el descanso		1	recreo: generar espacios para recuperar juegos tradicionales
	3	La relación docente estudiante para afianzar lazos de confianza		1	Descanso como estrategia para conocer al estudiante		1	espacio de diversión sana
	1	Espacio limitado que permite el acercamiento al estudiante		1	el descanso como espacio para implementar herramientas para la solución de conflictos		1	Recreo ideal: como espacio para descansar, retomar energía
	1	espacio de libertad		1	el recreo necesario para el descanso del estudiante		1	El recreo es ideal de acuerdo a los gustos de cada persona
	1	elemento rutinario		1	Espacio de interacción docente-estudiante			
	3	como forma de control		1	Espacio para vigilar y controlar			
	2	Como escape		1	Recreo: entre el control y la libertad			
	1	como factor estimulante		1	Recreo: como necesidad tanto para el estudiante como para el docente			
	2	como descanso		4	Deber ser: Descanso: como escenario controlado para el descanso			
	1	espacio personal del docente		1	Recreo: como factor que influye en el cambio de actitud del estudiante			
	1	espacio individual personal del estudiante		1	espacio dedicado para los asuntos personales del docente			
	1	Entre control y libertad		1	actitud positiva frente al descanso			
	1	Papel de docente: vigilancia		1	La importancia del papel de vigilancia que ejerce el docente			
	1	Espacio vital para la formación del estudiante		1	Otros espacios que posibilitan el aprendizaje			

	1	espacio de descanso, esparcimiento, compartir, jugar		1	Papel del docente en el descanso como expectante y como aprendiz			
				1	recreo como espacio para fortalecer relaciones con el otro			

Figura 115. Cuadro de relevancias y opacidades

4.12.1.2. Formas de control. Es la segunda coordenada que se erige como de gran significancia para los maestros en formación tomados como referencia. La dinámica general de su movilidad, la muestra fuertemente anclada en unos imaginarios instituidos con muy pocos procesos de reflexión y algunos escenarios de transformación de esas prácticas hegemónicas.

Efectivamente, la mayor visibilidad en esta coordenada se logra desde las funciones meramente referenciales, asumiendo sus relaciones en la vida cotidiana desde el ser/hacer, en la mayoría de los casos, anclado en las prácticas académicas más convencionales y sancionadas como comunes.

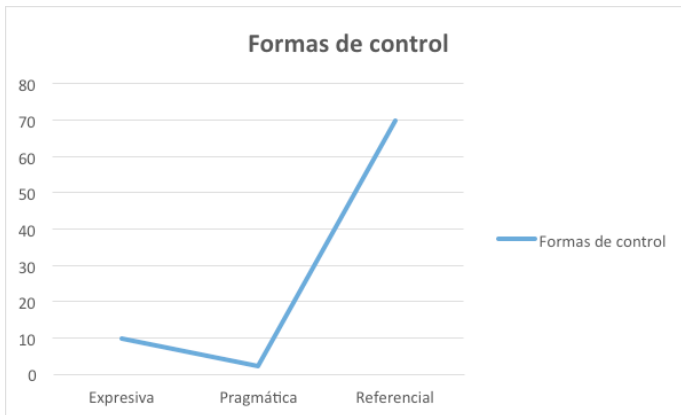


Figura 116. Formas de control

Entre tanto, los procesos de reflexión que se realizan en torno a ella son relativamente escasos, y están centrados en preguntas referidas a perfeccionar estas formas de control, para lograr la motivación y la atención de los estudiantes. Pese a ello, y aunque en con muy poca visibilidad, en las prácticas se generan transformaciones que podrían estar dinamizando alguna movilidad hacia otras formas de asumir este tipo de relaciones.

Las dimensiones del decir/representar de esta coordenada presentan muy pocas incitaciones, con lo cual se define la fuerza del imaginario instituido sobre ella.

Como se ha expresado, el imaginario social instituido se constituye en una clausura para las nuevas generatividades, lo que se evidencia con gran fuerza en esta coordenada social, en la cual las tenues intenciones de transformación se ven absorbidas por el peso de la tradición pedagógica y del imaginario central de la educabilidad como escenario de control y expresión de poder. Esto se hace evidente desde las categorías que tienen mayor peso social en este grupo de actores sociales.

La mayor relevancia en esta coordenada se encuentra en la categoría "la nota", que involucra a casi todos los relatos referidos a las formas de control. La nota es para el maestro en formación la mejor herramienta de persuasión, permite que el estudiante se motive y logre la atención que sus procesos requieren; es la medición de su comportamiento en el aula, la medición de su aprendizaje, la medición de su reconocimiento. La nota es la forma más efectiva del poder del cual está investido el maestro en formación, para impugnar, amenazar, sancionar y reconocer.

Desde la nota se controla tarea para motivar: *"si por ahí una tarea no me va a dar resultado, digamos en cuanto a las notas, para qué la hago [...] entonces siempre me parece muy importante motivar al estudiante para que haga las tareas: evaluándolas"* (p2-L42).

"Muchachos les voy a explicar lo que vamos a hacer hoy, hoy voy a recoger el trabajo, por lo tanto, el trabajo que no me aparezca, un uno", o sea, la mínima nota allá es un uno "y no me voy a desgastar gritando, ni hablándoles duro, así que deben de colocar atención" (p3-A18).

Se controla al Estudiante en el aula: *"yo siempre en la primera clase les digo a ellos que tengo en cuenta para poner una nota, la parte académica y la actitudinal"* (p2-M8); se fuerza al estudiante para que cumplan con sus deberes escolares:

Yo creo que la nota es un mecanismo de, de control, si es un mecanismo de control para que ellos hagan algo, o sea, yo creo que sin eso, yo no sé qué estrategia hacer para motivarlos a que hagan algo (P3-A10).

Es necesario considerar que esta categoría emerge también como la primera, en términos de su relevancia social, en los procesos de formación de los actores tomados como referencia. En esta coordenada, desde los procesos de formación, se evidencia como la evaluación, involucrando además de la nota, otras categorías de valoración y apropiación del conocimiento. Pero la categoría "nota" sigue marcando un umbral de importancia en estos procesos.

Esta fuerte relación en los intereses de los actores manifiestos desde el escenario "proceso de formación" y la "práctica pedagógica", sustentan el poder de un imaginario central que se ha instituido como normal en todos los procesos educativos, tanto de educación básica como de educación universitaria; sustentan además, aunque sin contundencia ecológica, el peso de herencia transmisionista denunciado por varios autores ya citados, entre ellos, Foucault (1975) y Bourdieu (2008).

Es importante reconocer que la poca contundencia de esta última afirmación se debe a que el proceso de investigación no buscaba establecer comparaciones entre la educación recibida y la educación generada por los maestros en formación; pese a ello, la formación surgió como categoría emergente con algunos niveles importantes, aunque no contundentes de saturación.

Otras categorías que tienen peso importante en esta coordenada son el cuerpo control, las herramientas didácticas, la amenaza y el pito y decomiso. Todas estas categorías que constituyen las mayores visibilidades de la coordenada son formas que el maestro en formación utiliza para administrar el poder. Son como lo dijera Foucault (1975), formas de perfeccionar los dispositivos de poder en la escuela.

En la dinámica de esta coordenada y articuladas a los procesos realizativos, aparecen, aunque con muy poco peso social, algunas estrategias de control que se salen de estas lógicas comunes y que se proyectan como anormalidades en el maremagno de la vida cotidiana escolar. La concertación, por ejemplo, se perfila como una categoría que se proyecta con fuerza en prácticas cotidianas del estudiante en formación; aunque el peso social aún es muy débil, pero con presencia también en las reflexiones. La concertación como una categoría que no solo tiene presencia en las acciones de los actores, sino en sus reflexiones, se podría ubicar en la dinámica de los imaginarios radical/instituyentes,

dentro de una coordenada cuyo peso está en los imaginarios instituidos.

Es de notar que las categorías que en las prácticas realizativas de los maestros en formación aparecen con un peso muy débil, casi imperceptible, son, en su mayoría, categorías que pretenden transformar estas realidades tradicionales: la amistad como herramienta didáctica, el acudir a los gustos y vivencias de los estudiantes, asumir la vida cotidiana del estudiante como posibilidad de trabajo en clase, otorgar al estudiante momentos libres de esparcimiento o utilizar la pregunta como mecanismo de motivación.

Lo anterior evidencia la movilidad reconfigurativa de la coordenada que pese a estar aparentemente estable como un imaginario central altamente instituido, en su interior se están generando ebulliciones que al ser reconocidas, proyectadas e impulsadas por las instituciones formadoras (Murcia Peña, Vargas Gómez y Jaramillo, 2011), podrían generar verdaderas transformaciones en este imaginario.

Las preguntas surgidas desde la reflexión que los actores acumulan, aunque con poca relevancia acerca de la tarea; el recreo; el deber ser; el papel del control y la libertad; la misma evaluación; y los pequeños pasos hacia el cambio de algunas prácticas, demuestran el deseo de generar transformaciones en los imaginarios de Educabilidad, pero, además, reflejan las pocas herramientas ontológicas, epistemológicas y de orden metodológico que están recibiendo en sus procesos de formación y que los ayuden a afrontar la realidad de la escuela como un escenario multidimensional y polifónico (Murcia Peña, 2011) que requiere una mirada desde lo más profundo de su naturaleza sociológica.

En síntesis, el control como coordenada social, juega un papel de gran relevancia en los imaginarios sobre educabilidad configurados por los estudiantes en formación de la Universidad de Caldas y la Universidad Católica de Manizales. Es tal el peso social que presenta, que se ubica como una categoría central de los imaginarios sobre educabilidad. El problema en esta dinámica no es que se presente como categoría central, sino las tendencias que sigue, en tanto ellas no muestran transformaciones en la consideración de su naturaleza. El control como mecanismo de represión y manifestación arraigada del poder del maestro. El

control como demostración de rango y estatus que lleva a la manipulación del sujeto, lo que podría aproximarse a la idea de Bio-poder desarrollada por Foucault (1992).

Ibarra (en Pérez, 2008), siguiendo los entramados del bio-poder desarrollados por Foucault, aclara que la disciplinaria o anatomía política, es una de ellas. Su característica la define como tecnología individualizante del poder, que se basa en la configuración de sujetos (sus comportamientos y su cuerpo) para anatomizarlos; y esto se logra mediante la producción de cuerpos dóciles y fragmentados desde la disciplina como instrumento de control.

El control como instrumento para moldear cuerpos, mentes y sociedades, no muestra en estos imaginarios transformaciones que valgan la pena destacar.

Lo que se evidencia en la coordenada analizada es que se cambian algunas dinámicas en la clase, pero con el propósito que define este imaginario central: mantener el control como Bio-poder. Así, las pocas reflexiones y transformaciones que los maestros en formación logran generar, se quedan en la superficialidad de los eventos de clase, y se engranan con otras formas de control más sofisticadas y a veces efectivas, pero siempre con el propósito de moldear cuerpos, mentes y sociedades.

Los valores relativos a sus niveles de relevancia y opacidad se pueden apreciar en el siguiente cuadro:

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
69			10			3			82
		FORMAS DE CONTROL			FORMAS DE CONTROL			FORMAS DE CONTROL	
	1	F.C El silencio		2	La evaluación como forma de control		2	Ejercicio del ser docente. Control	
	1	F.C Manejo de tiempos		1	Aceptación del papel de vigilancia		1	FC. El decomiso	
	1	F.C sacar a los estudiantes del aula para tomar aire		1	sc. Transmisionista				

1	F.C desde gustos y vivencias de los estudiantes	1	Aplicación de la práctica pedagógica. Sig. Tarea . Entre el control y la libertad		
3	F.C La presencia del cuerpo como forma de control	2	Deber ser: Descanso: como escenario de control		
10	F.C La nota	1	FC. La nota		
1	F.C Puesta en escena de la vida cotidiana en la clase	1	2.1.7.1 F.C Concertación y negociación con los estudiantes		
1	FC. El acuerdo				
1	Mando directo				
1	F.C Establecimiento de reglas				
1	F.C Dar tiempo libre				
4	F.C la participación de los estudiantes				
2	F.C ubicación de los estudiantes				
1	F.C la lúdica como forma de llamar la				
	atención				
1	F.C La presencia del cuerpo como forma de control				
1	F.C Relación de confianza entre docente-estudiante				
1	F.C participación docente estudiante en el proceso de enseñanza				
2	F.C Herramientas didácticas (ubicación del salón)				
1	F.C llamar la atención (búsqueda de métodos para captar la atención del estudiantes)				
1	F.C detener la clase				
1	F.C la pregunta				
2	la tarea				

4	F.C Herramientas didácticas (manejo de tiempos cortos)				
1	F.C el juego como canalización de energías				
3	F.C Pito y decomiso				
1	F.C Sacar de clase				
1	F.C Factor actitudinal				
1	F.C manejo del tono de voz, el repetir explicaciones, recepción de trabajos en clase				
1	F.C Lograr captar la atención del estudiante				
1	F.C el consenso con el estudiante				
2	F.C condiciones para el desarrollo de la clase (puntualidad, cumplimiento, interés)				
1	F.C el decomiso				
1	F.C La disposición del cuerpo para la clase				
1	F.C el poder que ejerce el docente frente al estudiante				
1	FC Reconocimiento del estudiante				
2	FC Concertación				
3	F.C Manejo y puesta en práctica de normas				
1	F.C Acercamiento de amistad con el estudiante				
1	F.C llamado de atención y anotación en el observador				
1	F.C Utilización de herramientas novedosas				

Figura 117. Cuadro de relevancias y opacidades

4.12.1.3. La clase. Una coordenada que está presente en gran parte de las referencias de los actores sociales. Su dinámica en los imaginarios sociales muestra un importante desplazamiento de esta hacia las reflexiones y transformaciones que la proponen como radical/instituyente.

Justamente, la clase se hace visible desde las relevancias dadas en las funciones expresivas del discurso; aquellas que muestran los sentimientos críticos frente a lo establecido y proponen reflexiones en torno a las formas comunes de ser/hacer de la escuela. Estas reflexiones están seguidas por transformaciones que se dejan ver en un alto grado de presencia social y que comienzan a generar desviaciones de lo dado como común en las prácticas cotidianas de la práctica pedagógica.

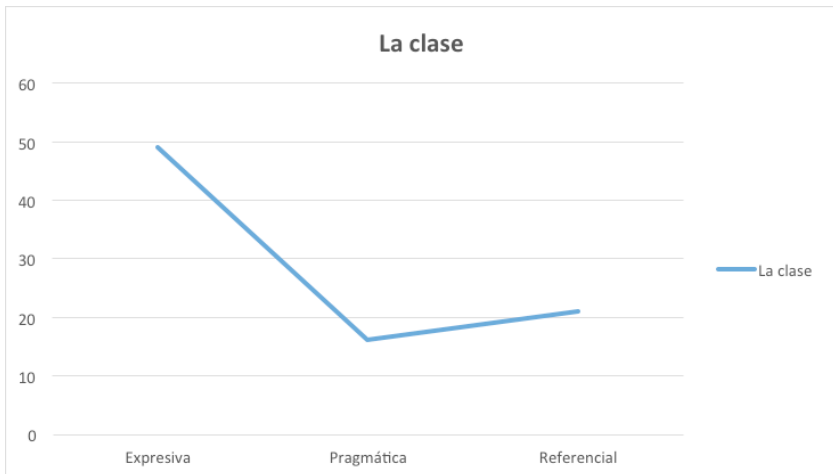


Figura 118. La clase

De hecho, las realizaciones esbozadas desde las funciones referenciales del discurso, pierden posición ante las reflexiones que se van consolidando como nuevas realizaciones pero en busca de la transformación de la clase. Es la dinámica propia de los imaginarios sociales en la cual, como se ha expresado antes, las ebulliciones van generando nuevas configuraciones que al consolidarse en las prácticas sociales, llegan a hacer parte del paisaje de estas realidades.

El análisis de su configuración sin embargo, muestra que las categorías que la conforman son apenas esbozos de una efervescencia superficial, que aún se funde desde bases

profundas de lo establecido como hegemónico. Veamos este análisis.

Una gran cantidad de categorías configuran los escenarios de reflexión, donde ninguna tiene un gran peso social, pues sus niveles de recurrencia no superan las dos en cuatro de ellas y las otras se visibilizan solo con una recurrencia. Esto significa que pese a que esta dimensión (expresiva) tiene un peso social importante (ya analizado), las categorías que la definen apenas se están mostrando como radicales, sin anclaje ni fuertes procesos de práctica social, para ser considerada una representación simbólica, que constituye la base de un imaginario instituido (Murcia Peña, 2006, 2010, 2011, 2012a).

Por otra parte, las categorías sobre las cuales se reflexiona incluyen procesos de reflexión común y fundamentalmente operativos o funcionales (del orden de las representaciones segundas [Castoriadis, 1983]), lo cual no implica reflexiones que obliguen hacia transformaciones profundas de la clase, o sea desde imaginarios centrales.

Por ejemplo, la clase como espacio de aprendizaje y pensamiento, de relación con otras áreas, para centrar la atención del estudiante, o de potenciación del ser individual y social, son categorías de común recurrencia en los discursos cotidianos en la Escuela. Se dan otras categorías como las referidas al escenario de significación, reflexión sobre la vida, la proyección social en la clase, el apoyo cotidiano, el autodescubrimiento o escenario de entrega mutua; que no son tan comunes en estos discursos sobre la educabilidad en la escuela.

De forma similar, las categorías que constituyen las transformaciones pensadas y generadas por los maestros en formación, se definen desde un ideal de clase que se mueve en patrones superficiales, aunque algunos no tan comunes: una clase participativa y reflexiva, que anime a la comunidad, una clase para la vida, una clase incluyente.

Si bien son reflexiones y opciones de transformación importantes, lo son para re-dinamizar el proceso de clase; expresiones de este tipo se pueden ver en muchas experiencias pedagógicas en la actualidad, su característica es que buscan transformar y en ocasiones, generar nuevos recursos didácticos que lleven a dinamizar una clase diferente. Sin embargo, estas

propuestas y reflexiones no cuestionan o re-significan el núcleo básico del problema educativo, no apuntan a la esencia de esta problemática que, efectivamente, no está en una clase más o menos dinámica, más o menos significativa, sino en los propósitos fundamentales de la educación y la escuela.

El imaginario central de un sujeto educable anclado en la moratoria social, hace que los cambios que se generen en las dinámicas escolares sea poco para lograr su transformación profunda. Pues esta idea de sujeto educable trae consigo otros imaginarios segundos que la soportan desde la pedagogía, el currículo y la didáctica y que fuerzan a esos cambios a su marginalidad y superficialidad.

Por eso, el peso de las acciones hegemónicas, sigue siendo importante en esta coordenada, pese al desplazamiento enunciado. Las acciones que se desarrollan, en su mayoría corresponden a lógicas tradicionales: el manejo de los tiempos según la institución, la actitud de rectitud del docente, la búsqueda de la disciplina y la atención a como dé lugar, la preparación del docente con miras a lograr el control de la clase, la búsqueda de estrategias de seducción, los modelos conceptuales; solo muy pocas acciones o realizaciones buscan la transformación: la clase participativa y la clase activa, como las más destacadas.

En el cuadro de relevancias y opacidades se pueden apreciar estas discriminaciones:

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Sum a SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
21			39			16			76
		LA CLASE			SIGNIFICADO DE LA CLASE			CLASE IDEAL	
	1	Aspecto actitudinal docente estudiante frente a la clase		1	SC. La clase como un proceso de interacción		1	Clase ideal: clase que guste y anime a toda la comunidad	
	1	Generar espacios de discusión para centrar la atención en la clase		1	sc. La ubicación para centrar la atención del estudiante		1	Clase ideal: construcción colectiva	
	1	Elementos para clase (preparación del docente y captar la atención del grupo)		1	Actitud de los estudiantes tenida en cuenta por el docente en las clases		1	clase ideal: funcionalidad de la temática	

	2	Manejo del tiempo a partir de lo reglamentado por la institución		1	Estados anímicos de los estudiantes como factor tenido en cuenta por el docente frente a las clases		2	Participativa y Reflexiva
	4	la clase participativa		1	las políticas gubernamentales como factor determinante el en interés del estudiante por las clases		1	Realizar el proceso óptimo de enseñanza aprendizaje
	1	Clase Tradicional		1	La frustración en la innovación metodológica		1	coherencia entre plan clase y la practica
	1	Establecimiento de reglas que permitan el desarrollo de la clase		1	la motivación del estudiante se fundamentan en el apoyo institucional (grupos de investigación)		1	3.1.5.1 clase que invite a la reflexión
	1	búsqueda de estrategias de seducción por la materia		1	La poca proyección de los estuantes frente al futuro		1	3.1.5.2 participativa
	2	Clase activa		1	SC. Transmisionista		1	que parta de la reflexión de lo que le gusta al docente
	1	Modelo de escuela conceptual		1	SC. Clase a partir de la formación en valores		1	Aplicación a la vida personal del estudiante
	2	Clase para construir		1	Clase para		1	Superación del
		nuevo conocimiento			compartir e interactuar			estudiante frente al conocimiento del docente
	1	sistema semi- presencial		2	clase como espacio de aprendizaje		1	sistemática e incluyente
	1	a clase parte de unos saberes previos indagados en la primera clase del periodo		1	clase desde lo teórico y lo practico		1	Formación integral del sujeto
	1	Clase teniendo en cuenta la edad y desarrollo de los estudiantes		1	la clase donde el protagonista es el estudiante		2	que el estudiante adquiera algún aprendizaje
	1	clase practica		1	SC. La clase como herramientas para orientar temáticas			
				2	SC. La clase significativa "reconocimiento de la labor docente"			
				2	SC. La clase para reforzar conocimientos de otras aéreas			
				1	sc. Sentimiento de frustración en la orientación de la clase			

		1	Espacio para la construcción de pensamiento		
		1	Apoyo desde la cotidianidad		
		1	S.C Clase para adquirir conocimiento		
		1	S.C clase para construir conocimiento como estudiante y como docente		
		1	S.C La clase como fenómeno (físico) en donde interactúan diversos factores		
		2	S.C espacio para la reflexión sobre la vida		
		1	S.C Espacio para la búsqueda de nuevas estrategias de clase		
		1	S.C como posibilidad de potenciar al estudiante como ser individual y social		
		1	amor por la materia		
		1	Espacio de descubrimiento personal del estudiante		
		1	importancia del conocimiento que trae el estudiante		
		1	cumplimiento de condiciones mínimas		
		1	Espacio de Diálogo entre docente-estudiante		
		1	Clase como posibilidad de entrega mutua		
		1	Espacio de seducción a través de la aplicación a la vida misma del estudiante		
		1	Clase como encuentro con el otro		
		1	Clase como espacio de aprendizaje e interacción		

Figura 119. Cuadro de relevancias y opacidades

4.12.1.4. Coordenadas con poca visibilidad social. En el mapa de coordenadas sociales de los maestros en formación de la Universidad de Caldas y Universidad Católica, se deja ver que

los procesos comunicativos y el reconocimiento del otro, son las dos coordenadas de menor peso social.

4.12.1.5. Los procesos comunicativos. Como coordenada solo se visibilizan desde la función pragmática del discurso, con un muy bajo peso social. Lo que implica no solo a esta coordenada como atípica dentro de la tendencia de la mayoría de ellas, sino que además, la define como una coordenada que no tiene ningún nivel de representación en la práctica social, ni reflexión ni anclaje. Se podría estar diciendo que asumir el sujeto educable desde los procesos comunicativos, es aún una utopía en la práctica pedagógica de los maestros en formación, pues para ellos no es una coordenada de referencia. Existe quizá como imaginario sicosomático, pero no se han desarrollado desde esta perspectiva ni procesos ni reflexiones que permitan visibilizar una posibilidad de transformación hacia esta dirección.



Figura 120. Procesos comunicativos

4.12.1.6. El reconocimiento del otro: escenario con proyección a ser en la educabilidad desde el contexto pedagógico. 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.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
						1			1
		Procesos Comunicativos			Procesos Comunicativos			Procesos Comunicativos	
							1	Participación de las estudiantes	

Figura 121. Cuadro de relevancias y opacidades

Lo anterior permite configurar un planteamiento desde la perspectiva imaginaria social, 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 clara esta intencionalidad. Sin embargo, estos relatos visibilizan imaginarios que pueden ser y que quizás están siendo, en las realidades educativas de los maestros en formación; tanto desde su quehacer en la práctica pedagógica, como en su proceso de formación, es de resaltar estas proyecciones en las voces de los actores sociales.



Figura 122. Reconocimiento del otro. Desarrollo de la práctica pedagógica



Figura 123. Reconocimiento del otro. Proceso de formación

El reconocimiento del otro como elemento fundamental en la construcción de cualquier tipo de relación social (Castoriadis, Lévinas, Murcia, Mélich, Skliar, entre otros), sugiere la valoración de los demás a partir de sus particularidades, de sus mismidades y la comprensión de la constitución del sí mismo por la irrupción del otro en la vida de este, un imaginario que se opaca y desconoce en el proceso de formación del maestro, y que de alguna manera tiene su repercusión en la práctica de los maestros. Pese a esta institucionalización, pareciera que ellos fracturan la legitimidad de este imaginario y en la práctica, intentan cambiar la "estructura" fijada desde la universidad, mediante la puesta en escena de su radicalidad y fuerza social imaginaria.

Esta coordinada está constituida en el desarrollo de la práctica pedagógica desde las formas de decir/representar solamente por: la evaluación como reconocimiento del otro (1); sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante (1); la participación de los estudiantes (1); se tiene en cuenta la trayectoria cognoscitiva del estudiante (1); como elemento de motivación (1); la importancia de las lecturas al nuevo contexto y al nuevo estudiante (2).

En el proceso de formación, solo desde las formas de decir/representar, constituido por el entorno social le asigna un estatus a labor docente (1).

Lo anterior deja entrever el poco peso que tiene esta coordinada tanto en la práctica pedagógica como en los procesos de formación; esto significa que solo en algunos maestros en

formación, comienzan a despertarse y movilizarse posibilidades para reconocer en el otro una apertura que oriente el desarrollo de procesos educativos y formativos en la institución social escuela y universidad. En este sentido, las categorías tienen un peso social mínimo, siendo la que más cuenta con 2 recurrencias, lo que visibiliza una fuerte proyección para ser un imaginario o imaginarios que apenas se están configurando en las realidades de estos maestros en formación y que tan solo se muestran como aspiraciones de los maestros y reclamos a considerar en el escenario pedagógico.

Como una categoría de las de menor peso social en las voces y relatos de los maestros en formación es la que atiende a las sensibilidades del docente frente a la vida del estudiante, la que implica un alterar-se para conmoverse con y por el otro, este fragmento expresa las palabras de un maestro en formación de uno de los programas indagados:

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 al problemas del estudiante (P3: 40 F).

Ese reconocimiento y sensibilidad son los que permiten el ofrecer al otro de su mundo (Zielinski, 2011, p.37), dar de su hospitalidad, ofrecer su cariño, su comprensión, ofrecer 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.

Es porque la educabilidad se reconoce 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, pues "Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es [...]" (Skliar y Larrosa, 2009, p. 65).

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 lo teórico y desde lo hegemónico; 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 siendo 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 desde su total y radical alteridad, ¿por qué no existe referencia ni en las prácticas ni en las reflexiones de los maestros en formación, sobre esta importante categoría? y si los procesos que "forman" o por lo menos contribuyen con este propósito, deberían retornar o volver sobre el otro.

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 cambiando, pues las transformaciones se están generando en la escuela sin ningún proceso de "preparación" desde la universidad, lo cual quiere decir que los maestros en formación en términos imaginarios, están proyectando su radicalidad y fracturando un poco lo instituido que no visibiliza el reconocimiento. Entonces, pese a no ser reconocidos en su proceso de formación, a no realizar reflexiones ni cambios sobre esto en la universidad, los maestros en formación al llegar al escenario de práctica, asumen su papel hospitalario y acogedor de la educación para cambiar en la escuela lo que ni siquiera se presenta en la universidad.

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. El trasfondo de la vida social, es eminentemente un constructo imaginario que parte de lo psicosomático y se comparte y "alimenta" de las relaciones

siempre con los demás, por lo tanto, un decidido compromiso por este reconocimiento no solo aporta a la institución educativa sino a las instituciones sociales.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCION RERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCION PRAGMATICA)			Sumatoria
Suma SER	REC	REL. CATEGORIA	suma INT	REC	REL. CATEGORIA	suma FR	REC	REL. CATEGORIA	
						1		RECONOCIMIENTO DEL OTRO	1
							1	El entorno social le asigna un estatus a la labor docente	

Figura 124. Cuadro de relevancias y opacidades

CAPÍTULO 5 APERTURAS

5.1. Algunas aperturas (claves de apertura para la formación de maestros según los imaginarios sociales visibilizados)

5.1.1. Algunas claridades respecto las preguntas iniciales

La naturaleza de la educabilidad considerada en este proyecto, nos lanza a dos consideraciones desde la lógica de los imaginarios sociales: la primera referida al Ser, y la segunda referida al Tiempo; el Ser de la educabilidad como condición socio-histórica y el tiempo como alteración. Ser y tiempo se alteran en el devenir socio-histórico, con lo cual se genera en la naturaleza de la educabilidad un constante movimiento y ebullición. Para acceder a esa movilidad, es preciso reiterar que la naturaleza de los imaginarios sociales es intangible y por tanto, el acceso a esta solo es posible a través de aquello que los hace visibles, que son las representaciones simbólicas.

En consideración a lo anterior, para acceder a los imaginarios sociales en el estudio que nos convoca, fue necesario en primer lugar, reconocer el esquema de acuerdos sociales en el marco del cual se mueven las prácticas pedagógicas tomadas como referencia; y en segundo lugar, acceder a los etos de fondo, mediados por la lógica de las coordenadas sociales.

El esquema de inteligibilidad muestra que los acuerdos sociales sobre educabilidad en la práctica pedagógica visualizadas desde el ser/hacer y decir/representar, se dinamizan en el marco de categorías comunes que se muestran en las diferentes unidades de trabajo o programas académicos; pero también, muestran que existen algunas categorías que solo hacen presencia en algunos programas o que hacen presencia en algunas de las dimensiones consideradas (ser/hacer y decir/representar).

El deber ser, la planeación, los momentos de clase, los comportamientos en clase y la tarea, por ser categorías que se muestran solamente en la dimensión del ser/hacer, implican que los acuerdos sociales sobre estas generan prácticas cotidianas sin reflexiones ni transformaciones sociales intencionadas.

En el marco de estos acuerdos sociales, es importante resaltar el "deber ser" como una categoría que se hace visible solamente

desde los procesos transformacionales, lo cual implicaría que el deber ser de la educación como acuerdo social, es poco reflexionado y vivenciado en las prácticas cotidianas de la vida escolar.

Por el contrario, en los acuerdos sociales se hacen visibles con presencia en las dos dimensiones del imaginario social, categorías como el recreo, el significado de la clase, la evaluación, las formas de control, las herramientas didácticas y el ejercicio de ser docente, lo cual refleja un equilibrio entre las prácticas, las reflexiones y las transformaciones en estas categorías, mostrando una alta coherencia con la dinámica propia de los imaginarios sociales.

Los etos de fondo son considerados en esta investigación como los imaginarios sociales, los cuales son la base y el sustrato desde el cual las instituciones sociales generan sus acuerdos funcionales. En esta racionalidad y dada su intangibilidad, no es posible realizar el análisis desde ellos mismos, sino desde la dinámicas que estos generan, la cual es visibilizada en el presente proyecto desde las coordenadas sociales.

Lo que define la movilidad de la coordenada es el peso social que las comunidades le otorgan a partir de las categorías que la configuran; en el sentido anterior, una coordenada totalmente definida desde los imaginarios instituidos, tendrá su visibilidad y peso social desde las formas de ser/hacer tendiendo a cero las dimensiones del decir/representar. Cualquier desplazamiento de estas dimensiones en términos de su peso y visibilidad, implica una movilidad de la coordenada.

En los términos antes referidos, la dinámica de los imaginarios sociales sobre educabilidad expresa en síntesis la fuerza del imaginario instituido hacia las prácticas convencionales de la educación. Esta fuerza confirma la naturaleza de la educabilidad como fenómeno socio-histórico sobre el cual se legitiman prácticas hegemónicas que, al consolidarse como imaginarios instituidos, se constituyen en un cierre en la consideración del sujeto educable.

Sin embargo, en la lógica de los imaginarios sociales pese a este aparente estatismo de las realidades educativas, en su interior se están generando movilidades que desequilibran esta tendencia hacia imaginarios radical/ instituyentes. El ser de la educabilidad, en contraste con el tiempo, se ve alterado

hacia las transformaciones y creaciones propias de la naturaleza humana, lo cual genera en los imaginarios sobre la educabilidad, desplazamientos importantes de algunas de sus categorías.

Categorías como el recreo, la clase o el ejercicio del ser docente generan nuevas movi­lidades no solo por el desplazamiento que implica del imaginario instituido, sino por el peso social que ellas tienen, lo cual las posiciona como imaginarios radical/instituyentes con muchas posibilidades de cambios o transformaciones profundas en estos escenarios, mediadas por sus condiciones de posibilidad.

Estos estatismos y generatividades se expresan con algunas diferencias y similitudes en los programas analizados:

En el programa de Lenguas Modernas se destacan dos coordenadas desde su estatismo: herramientas didácticas y formas de control; y como generatividad, se destacan: el deber ser y la evaluación. En el programa de Tecnología e Informática, las formas de control se presenta como una coordenada fuertemente instituida, entre tanto, la clase emerge como una coordenada que comienza a desplazar sus formas instituidas. En el programa de Artes Escénicas se destacan por su estatismo, la evaluación y las formas de control, mientras que por su emergencia, sobresale la coordenada el ejercicio de ser docente. En el programa de Educación Religiosa hay una categoría que sobresale en su forma instituida, ejercicio de ser docente; mientras el recreo sobresale por su generatividad.

En el programa de Ciencias Sociales sobresalen por su estatismo, el ejercicio de ser docente y la planeación; mientras que por su generatividad, con un fuerte desplazamiento de lo instituido, se ubica el recreo. En el programa de Biología y Química, las categorías que definen un fuerte estatismo son formas de control y la planeación; mientras que la categoría que presenta mayor generatividad, es significado de la clase. En el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte, formas de control es la categoría con mayor peso instituido; mientras que el significado de la clase es la que tiene mayor generatividad. En el programa de Filosofía y Letras la que más se destaca desde su estatismo, es formas de control; mientras que la que presenta posibilidades de generatividad, es los momentos de la clase. En el programa de Maestría en Educación de la Universidad Católica de

Manizales, la planeación es una de las coordenadas con mayor fuerza instituida; mientras la que visibiliza mayor posibilidad de generatividad es la clase. Y en el programa de Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, la clase se visibiliza como la coordenada de mayor estatismo y la de mayor generatividad es el ejercicio de ser docente.

Como se aprecia, las formas de control es una coordenada que transversaliza los programas fundamentalmente desde los procesos naturalizados de la realidad pedagógica. Las formas de control históricamente, han conducido los procesos pedagógicos en la escuela, configurándose como un imaginario central en torno al cual se dinamizan dispositivos de diferentes tipos. Inicialmente, los dispositivos eran de características meramente materiales, en las cuales primaba el castigo del cuerpo; lo que evidencia en el presente estudio es que el imaginario central de control no ha desaparecido en la escuela, sino que por el contrario, persiste con gran fuerza, incluso acudiendo a formas convencionales de control como el decomiso y la sanción y en algunos casos, transformando los dispositivos hacia formas más sofisticadas de control, como por ejemplo, la utilización de herramientas didácticas, la evaluación y la clase con el propósito de mantener dicho control.

Es evidente la influencia de los procesos de formación en las prácticas pedagógicas, en algunos casos, influenciando en la generatividad de pautas críticas sobre la realidad y en otros, sencillamente reproduciendo las enseñanzas de la universidad, sin ningún análisis contextual; de todas formas, los resultados del estudio son un llamado de atención para los programas encargados de la formación de educadores, puesto que en ellos se manifiestan, entre otras cuestiones:

- Un reclamo por la articularidad de los procesos de formación con los contextos reales de práctica educativa.
- La permanencia y reproducción de procesos de formación altamente convencionales en los procesos de práctica pedagógica.
- El esbozo de algunas coordenadas sociales o categorías que comienzan a generar fisuras a las formas convencionales de asumir los procesos de educabilidad; las cuales, pese a no tener la capacidad de representación simbólica, ni el anclaje

social, se proyectan como movilidades de gran valor a tener en cuenta en estos procesos de formación. En tal sentido, categorías como el hacer de la escuela un escenario de la vida cotidiana, el desarrollo de la sensibilidad del maestro frente al estudiante, el cuidado como acompañamiento, entre otras, son categorías que se deben recuperar en los procesos de formación, tanto en la educación superior como en la escuela.

- La escuela como institución social, como imaginario social (Murcia Peña, 2012b), debe partir de las movilidades propias y extrañas, de las creaciones psicósomáticas de las personas y de los acuerdos sociales instituidos para dinamizar procesos de educabilidad, procesos que permitan configurar la construcción de un sujeto magmático (Castoriadis, 1998; Yogo, 2003; Murcia Peña, 2012b), en procura de ser un sujeto con posibilidad de creación, siempre en conversación con el otro (Shotter, 2001); un sujeto siempre ante la presencia del rostro del otro (Lévinas, 1977).

5.1.2. Reconfigurando los posibles trazos en la realidad

El estudio muestra de forma contundente, la relación ontológica entre la teoría pedagógica y la teoría de los imaginarios sociales, en tanto las consideraciones básicas de la teoría de los imaginarios social (Ser: socio-histórico; Tiempo: creación), se reflejan constantemente en las dinámicas que movilizan las categorías de la educabilidad. De igual forma, la racionalidad magmática en que define la naturaleza de los imaginarios sociales, establece también la naturaleza del sujeto educable, toda vez que en esta, se presentan permanentes ebulliciones que funden multiplicidad de dimensiones del ser humano, generando relativos estatismos en la superficie de las prácticas pedagógicas, pero mostrando en su interior, y a la vez, movilidades capaces de desplazamiento de lo establecido.

Esta apertura induce a dos retos fundamentales, el primero, reorientar las discusiones pedagógicas hacia la comprensión y reconfiguración de su naturaleza imaginaria; y en segundo lugar, definir criterios sociales de generación y validación de conocimiento pedagógico que partan del reconocimiento de su naturaleza profunda, arraigada en los imaginarios sociales.

A nivel metodológico, el enfoque de complementariedad asumido como opción para el estudio de las realidades de la educación y la pedagogía, recobra validez toda vez que no solo ofrece los elementos técnicos claros y contundentes para la recolección, el procesamiento y análisis de la información, sino que propone una perspectiva que articula una racionalidad constructiva, tanto ontológica como epistemológica, de la educación y la pedagogía, anclada en un diseño emergente.

Ya en el proceso técnico de desarrollo del diseño, la búsqueda de esquemas de inteligibilidad como primer paso para aproximarse a la configuración de la realidad sustantiva, permite hacer una lectura del contexto que al ser profundizada posteriormente, desde las dimensiones del imaginario social, ayuda a reorientar los momentos de recolección, procesamiento e interpretación de la información. Los mapas de coordenadas sociales se constituyen así, en una herramienta de gran valor para visualizar los enraizamientos y los desplazamientos de las categorías sociales.

A nivel de los hallazgos, el estudio deber ser considerado como fuente heurística, toda vez que, antes que resultados definitivos y universales sobre la educabilidad, muestran categorías problemáticas que es necesario profundizar para lograr su mayor comprensión y posibilidad proyectiva. En consideración a lo cual, se propone avanzar en la profundidad de cada una de las coordenadas, ampliando actores sociales y en lo posible, haciendo la comparación con los procesos de formación.

REFERENCIAS

- Acosta, María. (2010). *Reconocimiento y Diferencia: idealismo alemán y hermenéutica: un retorno a las fuentes del debate contemporáneo*. Siglo del Hombre editores / Universidad de los Andes.
- Aguirre Morales, J. y Ramos Holguín, B. (2009). Iniciación de procesos autónomos a través de la reflexión de estudiantes y docentes acerca del uso de estrategias de aprendizaje. *Revista electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, (3). Universidad Nacional de Colombia.
- 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.
- Arancibia, V.; Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Arias, G. (2010). *UDPROCO La Pedagogía ciencia de la Educación. Pretensiones de cientificidad de la pedagogía desde la enseñabilidad*. Manizales: UCM.
- Argentina. Subsecretaría de Educación Básica. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga, Y. & Inciarte, A. (2008). Conocimientos que interactúan en una clase de ciencias naturales. *Paradigma*, 29(1), 147–170. Recuperado el 3 de agosto de 2013, de <http://www.scielo.org.ve/pdf/pdg/v29n1/art09.pdf>
- Artavia Granados, J.M. (2011). "Juegos e interacción social en los recreos y su relación con los comportamientos violentos: el caso de las y los estudiantes de VI año de una escuela de la dirección regional de educación occidente". Tesis de Doctorado, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Artavia Granados, J.M. (2012). Manifestaciones de violencia explícita o evidente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-29. Universidad de Costa Rica.
- Austin, T. (2010, enero). *El Control Social y la Desviación Social*. Recuperado el 14 de agosto de 2013, de Fundamentos Socioculturales de la educación: <http://www.lapaginadelprofe.cl/sociologia/controlsocial/controlsocial.htm>

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- 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 21 de noviembre de 2014, de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100002&lng=es&nr_m=iso>.
- 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>
- Baquero, R.; Toscano, A.; Cimolai, S. y Pérez, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad. La escuela como superficie de emergencia. *Revista de investigación en psicología*, 8(1), 121-138. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420289>
- Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Benitez Fernández, Y. & Fernandez González, R. (2009). Una propuesta de tarea extraclase desarrolladora para matemática I y física I y II en el polo productivo de bioinformática de la UCI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50) 4-25. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de <http://www.rieoei.org/expe/2990Fernandez.pdf>
- Bernal-Martínez de Soria, A. (2009). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. *Educación Y Educadores*, 11(1). Recuperado el 20 de septiembre de 2014, de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>
- Betancur, J. E. (2010). "El conflicto en las escuelas de formación deportiva del departamento de Caldas". Tesis de Maestría, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.

- Betancur, JE. y Murcia, N. (2013). Escuelas de formación deportiva: conflicto y hegemonía instrumental. *Revista Impetus*, Universidad de los Llanos.
- Blázquez, D. (2006). *La educación física*. España: Inde.
- Bonilla Castro, E. & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, D.C., Colombia: Ediciones Uniandes - Grupo Editorial Norma.
- Bobadilla, M. (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. *Estudios pedagógicos*, 35(1). 239-252.
- Bocanegra, E.M. (2007). "Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá". Tesis doctoral Centro de estudios avanzados en niñez y juventud.
- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 319-346.
- Boden, M. (2010). *Creativity and art. Three roads to surprise*. Oxford University Press.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 2a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI / Biblioteca Clásica.
- Buitrago Peña, M.; Cabrera Cifuentes, K. y Guevara Jiménez, M. (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Educación y Educadores*, 12(3), 53-71. Universidad de la Sabana. Recuperado el 6 de marzo de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/153>.
- Cabrera Cuevas, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estud. pedagóg.*, (29), 7-26. Recuperado el 18 de noviembre de 2014, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100001&lng=es&nr_m=iso

- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Cooperativa editorial del Magisterio.
- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Cantó, R. (2004). "Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: análisis de las diferencias de género en un grupo de escolares de 8-9 años". Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en www.oa.upm.es/100/1/tesis3rcanto.pdf (Consultado el 3 de noviembre de 2014).
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1976). *Filosofía de las formas simbólicas III*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomo III. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. I. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: Tus Quest.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección Pensamiento Crítico Contemporáneo / Ensayo - Error.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Argentina: Eueba.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tus Quets.
- Castro, I. (2004). El abuso de los medios audiovisuales e informáticos como herramientas didácticas. *Revista Razón y Palabra*, (39). Recuperado el 13 de abril de 2013, de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n39/icastro.html>
- Castro-Carrasco, P.; Flores, A.; Lagos, A.; Porra, C. y Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educ.Educ.*, 15(2), 265-288. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1992/2810>.
- Chaves Álvarez, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. Recuperado el 9 de julio de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789005>

- Coca, J.R.; Valero, M.; Jesús, A.; Randazzo, F. & Pintos, J.L. (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. España: Colección Tremn – Ceasga.
- 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>
- Costa, M. y Dorrió B. (2010). Actividades Manipulativas como Herramienta Didáctica en la Educación Científico-Tecnológica. *Revista EUREKA sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencias*, 7(2), 462-472. Recuperado el 10 de abril de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92013012001>
- De la Garza, E. (2004). La evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807-816. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- De Zubiria, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Concetual*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz Barriga, A. (2001). *El examen, textos para su historia y debate*. Universidad Nacional Autónoma de México / Centro de estudios sobre la Universidad/ Plaza y Valdés.
- Echavarría C. (2003). *Escuelas y Ciudadanías*. Medellín: Editorial Corporación Región.
- Escalante, Y.; Backx, K.; Saavedra, J.M.; García-Hermoso, A. & Domínguez, A.M. (2011). Relación entre actividad física diaria, actividad física en el patio escolar, edad y sexo en escolares de educación primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 85(5) 481-489. Recuperado el 8 de abril de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17021200007>
- Fernández, G.; Izuzquiza, M.; Ballester, M. y Barrón, M. (2006). Pensar la gestión de la enseñanza en el aula universitaria. *Educere*, 10(33), 257-262. Recuperado el 13 de mayo de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603307>
- Fermoso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Texas: Trillas.
- Fernández Truan, J.C.; Raposo Ramírez, A.; Cenizo Benjumea, J.M. & 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 50 de mayo de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812381013>
- Ferrer, V. (1999). Ciberbalada por Azucena o del cuerpo, lo virtual y la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 11(23-24), 29-47. Universidad de Antioquia. Recuperado el 18 de marzo de 2014, de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/58>
- Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: MacGraw-Hill.
- Freire, P. (1972). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Colección Hoy, Perspectivas latinoamericanas.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Xativa: CREC.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009) *El grito manso*. 2a. ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias sociales humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gaete-Quezada, R. (2011). El juego de roles como estrategia de la evaluación de aprendizajes universitarios. *Educ. Educ.*, 14. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1923/2489>>
- Gallego Badillo, R. y Pérez Medina, R. (2000). *Aprendibilidad-Enseñabilidad-Educabilidad: una discusión*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 15 de noviembre de 2014, de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07vida.pdf
- Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre, introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Giraldo Rivas, C. y Vélez Gutiérrez, C.F. (2010). Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(1) 29-57. Recuperado el 8 de agosto de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134124444003>

- Gómez, H. (1995). *Valor pedagógico del recreo*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gómez, J. (2001). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, 12, 70-83.
- González, N. y Orrego, JF. (2010). "Factores de identidad asociados a un currículo trasversal en alta montaña". Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Caldas.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la Acción y Racionalización Social y Crítica de la Razón Funcionalista*. Tomos I Y II. 4a. ed. España: Taurus.
- Hernández, A. (2012). La retirada de las artes en la Escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 109-117. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/70/1/Edgar%20Adriano%20Largo%20A.pdf>
- Ibañez, S. (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ.Educ.*, 14(3), 457-474.
- Infante Castaño, G.E. (2009). El ser educable: razón y sentir-reflexión entorno al labor de educar. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 5(1), 57-70. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%281%29_4.pdf
- Iñiguez Rueda, L. (2006). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Jaramillo Ocampo, D.A. & Murcia Peña, N. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. *Revista de investigación Universidad Católica de Manizales*, (20), 69-84.
- Jaramillo Ocampo, D.A.; Mazonett González, V. y Murcia Peña, N. (2013). *La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación*. Colombia: Ministerio Nacional de Educación / Universidad Católica de Manizales / Universidad de Caldas.
- Jaramillo Ocampo, D.A. y Murcia Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Revista Entramados*, 9(2), 162-174.
- Lacan, J. (1981). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Largo Arenas, E. y Muñoz Carvajal, V. (2010). "Emergencia del sujeto rural como potencia generadora de desarrollo en nuevas comprensiones epistémicas de estado".

- Tesis Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Disponible en <http://hdl.handle.net/10839/70> (Consultado el 28 de octubre de 2014).
- Latorre, H. & Suárez, P. (2000). *La evaluación escolar como mediación. Enfoque socio-crítico*. Santafé de Bogotá: Orión.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- López Robledo, D.; Molineros Caleros, M. y Valencia Patiño, D. (2011). "Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable". Tesis de Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Disponible en <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/10839/167/1/Domingo%20Lopez%20Robledo.pdf> (Consultado el 28 de octubre de 2014).
- López Pastor, V. et al. (Coord.). (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* FEADef. Recuperado el 13 de julio de 2013, de http://www.retos.org/numero_9_10/retos10-3.pdf
- Maduro, R.; Bolívar, E.; Iturriza, H.; Barrios, N.; García, H. y Rodríguez, J. (2007). Enseñanza de la matemática desde una perspectiva andragógica. *Educ.Educ.*, 10(2), 51-61. Recuperado el 20 de marzo de 2013, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/690/773>
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Garnica.
- Meirieu, P. & Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!*, (Trad. Armando Zambrano Leal). Cali: Nueva biblioteca pedagógica.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al Cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Montoya Maya, J. y Monsalve Gómez, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, Colombia*, (25). Recuperado el 5 de agosto de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>
- Moreno Torres, M.; Carvajal Córdoba, E. y Arango Escobar, Y. (2012). La hipótesis abductiva como estrategia didáctica de

- investigación en el aula. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(2), 191-197. Recuperado el 15 de junio de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255024132005>
- Montero, L.; Rincón, L. y García, J. (2008) Una experiencia de aprendizaje incorporando ambientes digitales: competencias básicas para la vida ciudadana. *Educ.Educ.*, 11(1), 183-198.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Muñoz Sánchez, J.; Carreras de Alba, M. y Braza Lloret, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula de 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>
- Muñoz Montaña, J.L. & Muñoz Montaña, J.C. (2000). La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. *Revista Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado el 10 de octubre de 2014, de www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/download/.../2161
- Muñoz González, J.M.; Ontoria Peña, A. y Molina Rubio, A. (2005). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis*, 3(6), 343-361. Universidad Pontificia Javeriana.
- Murcia Peña, N. (2006). "Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos". Tesis Doctoral. CINDE-Universidad de Manizales.
- Murcia Peña, N. (2010). "Imaginarios sociales como posibilidad de investigación en educación superior". Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de investigación en educación. Córdoba, Argentina.
- Murcia Peña, N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Madrid. Eae editores.

- Murcia Peña, N. (2012a). *Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Madrid: Eae editores.
- Murcia Peña, N. (2012b). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70. Bogotá, Universidad Santo Tomás.
- Murcia, N., Portela, H., & Orrego, J. F. (2005). *La Educación física en Caldas. Voces que reclaman reconocimiento social*. Armenia: Kinesis.
- Murcia Peña, N. y Jaramillo, L.G. (2008). *La complementariedad*, Armenia: Kinesis.
- Murcia Peña, N.; Pinto, J.L. & Ospina, H. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. *Educación y Educadores*, 12 (1), 63-92.
- Murcia Peña, N.; Murcia Gómez, J. y Murcia Gómez, N. (2009). Imaginarios sociales y autola evaluación universitaria. *Educ.Educ.*, 12(3), 99-118. Bogotá, Universidad de La Sabana.
- Murcia, N. & Melo, L.G. (2011). Sentidos del perder y el ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 669-682.
- Murcia Peña, N; Vargas Gómez, D. y Jaramillo, D.A. (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y saberes*, (35), 99-114. Universidad Nacional de Colombia.
- Murcia Peña et al. (2011). *El aprendizaje colaborativo. Senderos enraizados en la cultura caldense*. Informe de investigación. Manizales: Fundación Luker.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. (Trad. Madero Báez, Sergio René). México: Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante: Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Oguzhan, Y. (2010). "La relación teoría práctica en la enseñanza y desarrollo profesional del docente. Un estudio de caso en primaria". Tesis doctoral. Universidad de Oviedo, España. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=22614> (Consultado el 30 de abril de 2013).
- Ospina, A. (2009). Hacia una crisis en la representación. *Revista Colombiana de las Artes escénicas*, 3, 125-132. Universidad de Caldas.

- Pasmanik, D. y Cerón, R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso de enseñanza aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de Química. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 71-87. Recuperado el 5 de junio de 2013, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052005000200005&script=sci_arttext
- Parra Sandoval, R.; González, A.; Mortiz, O.; Blandón, A. y Bustamente, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES / Tercer Mundo Editores.
- Paz, S.A. (2001). Teorías, metateorías y modelos pedagógicos en el contexto nacional actual. En Sandoval, S. (Ed.). *La formación de educadores en Colombia, geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, D. (2008). *Biopoder y biopolítica en su diferencia*. Recuperado en marzo de 2012, de <http://cisav.mx/biodiesel-y-biopolitica-en-su-diferencia/>
- Perkins, D. (2001). La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje. En Salomón, G. (Comp.). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Norma.
- Petit Pérez, M.F. y Solbes Matarredona, J. (2012). La ciencia ficción y la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 30(2), 69-86.
- Pinilla, P. (1999). *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. *Semanata Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 17-52. Recuperado el 22 de julio de 2013, de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Pino, S. (2005). El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(2) Recuperado el 11 de septiembre de 2014, de <http://revista.iered.org>
- Popkewitz, T. (2003). Las tecnologías culturales como control. Prácticas culturales: morfologías del control. *Revista de Educación y Pedagogía*, 15(37), 34-50.
- Pozo, I. (2006). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Quiceno, H. (2009). Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía. *Educación y Pedagogía*, 12, 127-130.

- Quiceno Castrillón, H. (2009). Espacio, Arquitectura Y escuela. *Revista de Educación y Pedagogía*, (54), 13-27. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9778/8987>.
- Rail, S. (2010). Análisis de los discursos de la planeación escrita de un grupo de profesores de educación infantil. *Signos*. 43(73), 281-306. Universidad de Playa Ancha, Chile.
- Ramírez, C. y Arcila, W. (2012). Emergencias Investigativas en Educación. Una mirada desde la Maestría en Educación de la Universidad Manizales. *Revista de Investigaciones UCM*, 12(20), 37 – 49.
- Remolina, G.; Baena, G. & Gaitán, C.A. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyes, J.I. (2005). "La agresividad y la violencia en los juegos de los niños durante el recreo escolar". Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional (México). Disponible en http://www.ucol.mx/egeneros/admin/archivos/agresividad_violencia_juegos.pdf (Consultado el 11 de septiembre de 2014).
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educ.Educ.*, 15(2), 289-301.
- Roa Quintero, L.F. y Orozco Rubio, M.P. (2012a). "La humanización de la dimensión trascendental y espiritual de adolescentes de Manizales". Ponencia presentada en *IV Simposio internacional de Pedagogía*, Abril, REDIPE, Cali.
- Roa Quintero, L.F. y Orozco Rubio, M.P. (2012b). La formación Religiosa Escolar y los valores humanos cristianos en los adolescentes de Manizales. *Revista de Investigaciones UCM*, (19), 73-83.
- Rodríguez Díaz, O. y Castro, W. (2005). Uso de herramientas computacionales para el aprendizaje de las matemáticas. *El Hombre y la Máquina*, (24), 46-61. Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado el 10 de noviembre de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47812408005>
- Rodríguez Navarro, H. y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(1), 59-72. Recuperado el 20 de agosto de 2013, de

- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418821005>
- Rojas Betancur, M. y Patiño Garzón, L. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educ.Educ.*, 12(1), 93-105. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760/842>>.
- Roldán López, N. (2006). Ambientes virtuales de aprendizaje. (AVAS). ¿Cómo quieren aprender los estudiantes?. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (19). Fundación Universitaria del Norte, Colombia.
- Román Cao, E. y Herrera Rodríguez, J. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educ.Educ.*, 13(1), 91-106. Recuperado el 6 de marzo de 2013, de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1623/2061>>.
- Salinas Salazar, M.; Isaza Mesa, L. y Parra Mosquera, C. (2006). Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 205-221. Recuperado el 30 de junio de 2014, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6945/6371>
- Sanmartí, N. (2008). *Diez ideas clave. Evaluar para Aprender*. España: Editorial GRAO.
- Sánchez Amaya, T. (2009). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, Siglo XX. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez.juv*, 7(2), 1675-1711, Recuperado el 4 de abril de 2013, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Sanmartí N. (2008). *Diez ideas clave. Evaluar para aprender*. España: GRAO.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel SA.
- Searle, J. (1997). *La construcción de la realidad social*, Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2a. ed. 2a. reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, R. (Ed.). *Educational Measurement*. (623-646). ACE/Praeger Westport.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. 1a. ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. 1a. ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Somohano, F. A. (2012). El concepto de poder simbólico como recurso para comprender la dimensión política de la comunicación masiva: hacia una posible articulación entre las propuestas de Pierre Bourdieu y John B. Thompson. *Revista Mediaciones Sociales*, (10). Universidad Complutense de Madrid.
- Stufflebeam. (1976). La evaluación en el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física. *Revista FIEP*, (3). Madrid.
- Valenzuela, J. (2007). Más allá de la tarea: pistas para una redefinición del concepto de Motivación Escolar. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 409-426. Recuperado el 15 de junio de 2013, de www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a02v33n3.pdf
- Van Dijk, T. (1976). Aspectos de una teoría generativa del texto poético. En Greimas, A.J. y AA.VV. *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta.
- Vargas López, H. H.; Carmona González, D. E.; Ramírez López, C. A., & Orrego Noreña, J. F. (2012). *Escuelas de fútbol por la paz: más allá del deporte, una apuesta por la formación ciudadana*. Manizales: Capital.
- Vargas Porras, A.E. (2001). Enfoques evaluativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 92-93, 35-45. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Vergara, A. (2009). La percepción dramática de la vida social como base para la formación del actor de la Escuela de Teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 3, 9-38. Universidad de Caldas.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editora Crítica.
- Villada, D. (2011). "Teoría del currículo". Documento inédito y en construcción. Manizales: Maestría en Educación, Universidad de Caldas.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico el discurso*. (Trads. Fernandez, A. & Eguibar, B.) Barcelona, España: Gedisa.

- Yogo, F. (2003). *Magma. Psicoanálisis, filosofía, política*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia.
- Zielinski, A. (2011). *Lévinas: la responsabilidad es sin porqué*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

© Copyright 2014
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

UCM

2014

VIGILADO MINISTERIO NACIONAL DE EDUCACIÓN



ISBN: 978-958-8022-50-5



9 789588 102250 5