

Lo instituido como práctica social: dinámica de los imaginarios sociales en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas

Napoleón Murcia Peña¹
Diego Armando Jaramillo Ocampo²
Natalia Guacaneme Duque³

Los que más voz tienen son los menos escuchados.
Eduardo Galeano

Resumen. El artículo muestra la dinámica de los imaginarios sociales que las y los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas modernas de la Universidad de Caldas configuran durante su proceso de formación y en el campo de su práctica pedagógica, lo que emerge como resultado de un estudio que analizó los imaginarios sociales de los maestros en formación de dos instituciones de Educación Superior de la ciudad de Manizales.

El estudio siguió un diseño desde la complementariedad, apoyado en el método de coordenadas sociales para la interpretación de la información. En los hallazgos se evidencia el peso de los imaginarios instituidos sobre los procesos de práctica pedagógica; así mismo, el marcado interés por el control de los estudiantes en las relaciones que se tejen y se reproducen en los actos educativos.

Palabras clave: Tesoros UNESCO: Formación de maestros, control. Investigadores: educabilidad, imaginarios sociales, complementariedad, coordenadas sociales

Abstract. The article shows the dynamics of the social imaginary that the students of the degree program in Modern Languages at the University of Caldas set during his training and in the field of pedagogical practice. This emerges as a result of a study that analyzed the social imaginary of teachers in formation of two institutions of higher education in the city of Manizales.

¹ Ph.D. en Narrativa y Ciencia. Profesor Titular, Universidad de Caldas. Director del Grupo de Investigación “Mundos simbólicos: Estudios de Motricidad y Educación”, Universidad de Caldas, Colombia; e-mail: napo2308@gmail.com

² Magister en Educación. Profesor, Universidad Católica de Manizales, Investigador del Grupo de Investigación “Mundos simbólicos: Estudios de Motricidad y Educación”, Universidad de Caldas, Colombia; e-mail: dajo2810@gmail.com

³ Magister en Educación. Docente, Corporación Universitaria Uniminuto. Investigadora del Grupo de Investigación “Mundos simbólicos: Estudios de Motricidad y Educación”, Universidad de Caldas, Colombia; e-mail: nataliaguacanemed@gmail.com

The study followed a design from the complementarity supported social coordinates method for the interpretation of information. In the findings, the weight of the imaginary processes instituted on teaching practice is evident, also the strong interest in the control of students in relationships that are woven and are reproduced in the educational events.

Key words: Tesoros UNESCO: teacher training, control. Researchers: complementarity; educability; social coordinate; social imaginary.

Introducción

Los desarrollos del estudio realizado y previamente referenciado visibilizan la educabilidad y la muestran desde sus esquemas inteligibles; esto es, la representan desde sus múltiples manifestaciones, asumiéndola en la práctica pedagógica y en los procesos de formación como categoría que atraviesa todo el andamiaje simbólico en los escenarios de formación, bien sea el universitario o concretamente el de la escuela.

La construcción imaginaria de la educabilidad se realiza básicamente mediante dos procesos: el primero legitimado mediante imaginarios instituidos, dominantes y de práctica social expresados en la reproducción y validación colectiva de los acuerdos, pactos y consensos que las personas y las instituciones tienen frente a la manera como se asume al estudiante; el segundo, iluminado por toda la proyección y fuerza psico/somática y colectiva, como categorías básicas de los imaginarios radicales/instituyentes que hacen de la creación una opción de cambio y transformación social de las realidades educativas.

Como construcción imaginaria, el equipo de investigación reconoce a la educabilidad como proceso y condición: como proceso, se genera desde los acuerdos sociales; como condición, configura la naturaleza humana (Murcia y Jaramillo, 2013), lo que ubica a la educabilidad en la lógica magmática de las realidades sociales que desarrolla Castoriadis (1989) en su tarea por descifrar la dinámica de realidades como la Educación, perspectiva que comparte Mélich (2010), en una consideración del reconocimiento del otro como condición de la naturaleza humana (el *alter*).

Este reconocimiento del sujeto complejo en el ámbito educativo implica, por sí mismo, la movilidad y el dinamismo en las realidades sociales, puesto que, además de configuradas por el sujeto, ellas lo configuran en una constante ebullición que define el ser particular, como ser ya socializado (Castoriadis, 1989, Murcia, 2012), en configuraciones definidas desde las significaciones que las personas y grupos sociales tienen sobre las realidades. Por eso, las categorías que emergen en el estudio son una muestra de las significaciones imaginarias legadas en las formas ya comunes de las vidas sociales o creadas en las posibilidades inventivas de los sujetos en sus discursos y realizaciones.

La educabilidad, como coordinada social, a la vez que traza comportamientos y maneras de ser/hacer y decir/representar, se configura en la vida cotidiana de los actores como un magma que articula todas las dimensiones del quehacer pedagógico; esto es, con la enseñabilidad, el currículo, el contexto sociocultural-ambiental y la familia. Pese a que estos trazos no son visibles, ahí permanecen y ayudan a definir las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales y en las cuales se dinamizan las realidades de la educabilidad.

En consideración a lo expuesto, los métodos de búsqueda debieron acudir a la complementariedad para responder a la complejidad de la educabilidad. Los procedimientos de interpretación se encauzaron desde la propuesta de coordenadas sociales⁴, que pretenden reconocer dicha complejidad. Dado que los imaginarios sociales son intangibles, accedemos a su movilidad y dinámica, expresada en los desplazamientos de las diferentes coordenadas. En otras palabras, las categorías, conformadas desde las voces de los actores sociales, se matizan desde las dimensiones del discurso, toda vez que ellas guardan correspondencia con las dimensiones de los imaginarios sociales: la dimensión referencial corresponde a las formas de ser/hacer de los imaginarios sociales (tomadas, en el estudio, como prácticas naturalizadas); la dimensión expresiva y pragmática del discurso, corresponde a las formas de decir/representar en los imaginarios sociales (tomadas, en el estudio, como reflexión y transformación).

Planteamiento del problema

La pregunta por la educabilidad es de gran relevancia para descifrar las orientaciones de los procesos educativos y los motivos desde los cuales se realizan. Además de que la educabilidad es de naturaleza social, su condición ontológica permite el abordaje desde dos dimensiones de la humanidad del sujeto educable: en primer lugar, desde la naturaleza de lo humano y su condición para ser educados; 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. En segundo lugar, desde la naturaleza de la ciencia, su posibilidad de ser enseñada, de ser apropiada.

El primer atributo de la pedagogía, la condición de educabilidad del sujeto, ha transitado por distintas interpretaciones, según el punto de referencia desde el cual se ha visto; es el caso de las posturas psicológicas y sus divisiones, que han abordado la naturaleza del sujeto desde el aprendizaje y sus corrientes: Baquero (2002) desde la capacidad de aprender; Skinner y Pavlov, desde la lógica conductista; Piaget y Brunner, desde la perspectiva cognitivista; Rogers, Max Neef (en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999), desde el humanismo, y Vygotsky, desde la perspectiva sociocultural.

⁴ Las coordenadas sociales son configuraciones discursivas que se van generando desde las categorías que emergen en los acuerdos sociales y que se representan en los esquemas de inteligibilidad (Murcia, 2010).

Desde las posturas pedagógicas, también se ha considerado el sujeto educable. En esta lógica se ubican autores como Zambrano (2001), quien realiza su análisis tomando en consideración 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 Fermoso (1991) desarrolla las características y las disposiciones del sujeto que se educa.

Otras posturas que han definido el asunto de la educabilidad se ubican en autores como Savater (1997), desde el planteo antropológico de un ser neoténico; Paz (2001), desde los rasgos principales de su educabilidad; Gallego y Royman (2000), desde la reconfiguración teórica y epistemológica; y Gómez (2001), tomando la socialización de los sujetos y el desarrollo humano.

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.

En este sentido, fue necesario reconocer los imaginarios que los maestros construyen en sus mundos comunes y no comunes, analizando 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 en las modalidades presencial y a distancia en dos universidades de la ciudad de Manizales, una de carácter oficial y otra privada. Atendiendo a la racionalidad planteada (desde los imaginarios sociales), se formularon algunas preguntas que ayudaron a orientar el estudio, entre las que fueron centrales las siguientes: ¿Cuál es el esquema de inteligibilidad en el que se basan los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto?, lo anterior para responder a la necesidad de buscar las representaciones simbólicas como forma de manifestación de los imaginarios (Castoriadis, 1983); y, ¿Cuál es la dinámica de los imaginarios sociales respecto de las representaciones simbólicas?, para buscar en su solución los *ethos* de fondo de dichas representaciones.

Metodología

Para responder a la complejidad de la Educabilidad, el proceso de investigación siguió el enfoque de complementariedad propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), que, a decir de los autores, asume las realidades sociales de la educación en la medida de su naturaleza compleja. Desde esta perspectiva, el diseño siguió tres momentos:

el primero, de aproximación a las realidades (pre-configuración), en el que se realizó un rastreo general de las categorías que conformarían el esquema de inteligibilidad; el segundo momento, en el que, desde las categorías definidas, se generó el diseño de recolección profunda de la información (momento de configuración), y un tercer momento (de re-configuración), en el que se realizó el análisis de las dinámicas sociales desde las coordenadas sociales (Murcia, 2010), a partir del método de relevancias y opacidades (Pintos, 2005).

Como instrumento de recolección, se utilizó la entrevista en profundidad, que se efectuó con estudiantes en formación del programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, que estaban desarrollando su práctica educativa. Como método de análisis, se siguió la lógica del análisis de discurso planteada por Wodak y Meyer (2003) e Iñaquez (2006), en cuya base se sustenta la función expresiva referencial, la función expresiva pragmática y la función pragmática referencial, porque dichas funciones hacen visible los imaginarios sociales que dinamizan y configuran las realidades educativas, en términos de sus niveles instituidos y radicales, o con fuerza social instituyente (Castoriadis, 1997).

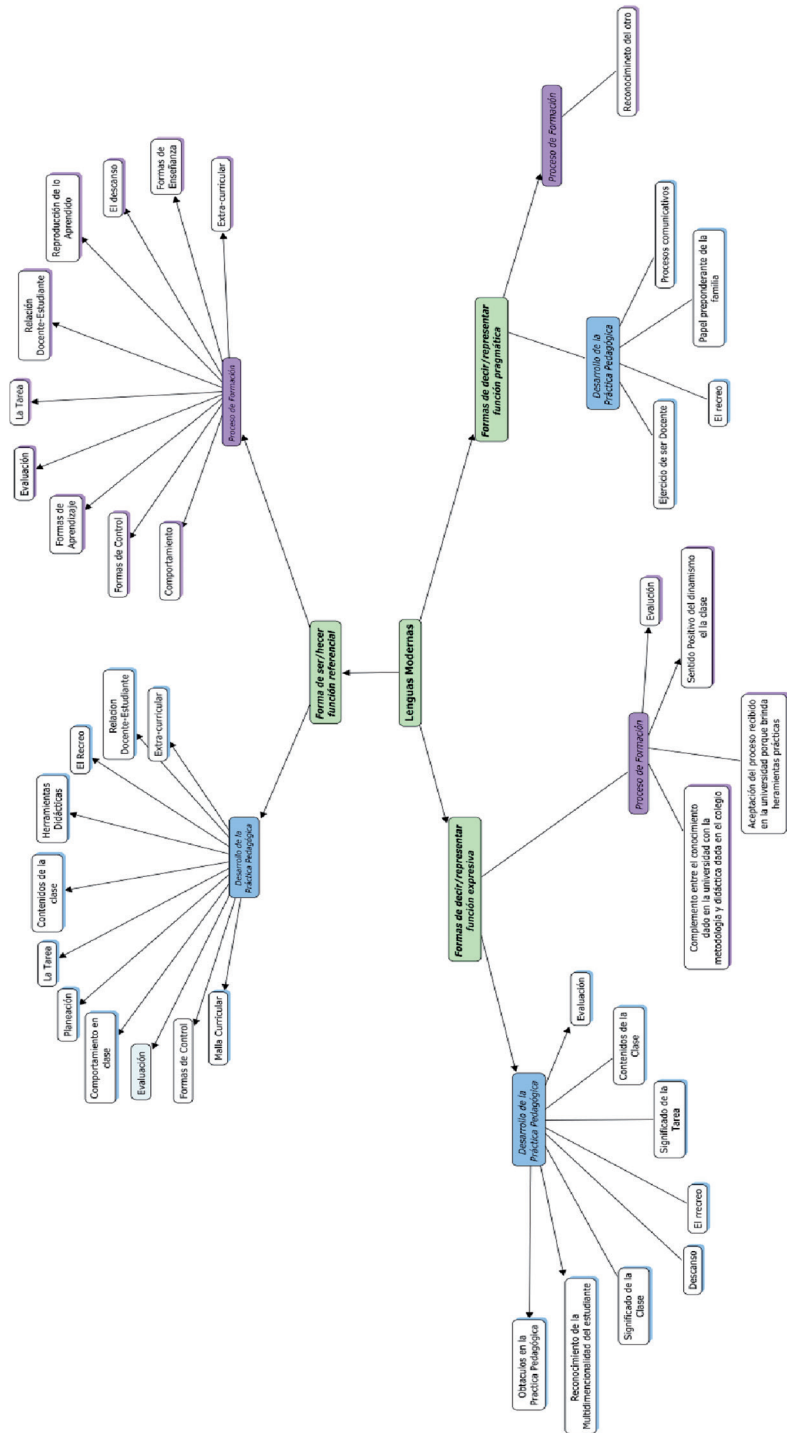
Así, los imaginarios ya instituidos y con práctica social se evidencian desde la función referencial, desde la que se alude a la práctica y a la representación. Los imaginarios en procura de ser y que están siendo (radicales e instituyentes) se reflejan en las funciones expresivas y pragmáticas respectivamente, donde emergen intenciones, deseos y aspiraciones de transformación social de la realidad analizada. En algunas ocasiones, el ser/hacer se puede representar desde la función pragmática (Murcia, 2011).

Este procesamiento arrojó unas categorías en las funciones definidas que configuran el esquema de inteligibilidad. En cada una de las dimensiones emergieron dos categorías foco: el desarrollo de la práctica pedagógica y los procesos de formación: la primera referida a la puesta en escena de su quehacer como práctica pedagógica en la escuela⁵ y, la segunda, relacionada con el proceso de formación recibido por el actor social.

Resultados

A continuación se presenta cada uno de los esquemas de inteligibilidad que, desde la teoría de los imaginarios sociales, suponen los acuerdos en el marco de los cuales se movilizan las dinámicas de la educabilidad en el programa de Lenguas Modernas (representación simbólica).

⁵ La Escuela se asume, en este proceso de investigación, como escenarios de formación en los que circulan saberes pedagógicos, como eje de formación, articulados a los saberes populares y científicos.



Esquema 1. Esquema de Inteligibilidad. Licenciatura en Lenguas Modernas Universidad de Caldas

El esquema muestra las formaciones que se dinamizan en el ser/hacer y en el decir/ representar; el ser/hacer tanto del proceso de formación como en el de práctica pedagógica. Desde el proceso de formación, emergen las siguientes categorías: relaciones (estudiantes y docentes), formas de aprendizaje, la tarea, el descanso, el comportamiento, formas de enseñanza, formas de control, evaluación.

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

En las formas de decir/representar, definidas desde la dimensión expresiva en el proceso de formación, se realizaron las siguientes agrupaciones: complemento entre el conocimiento transmitido en la universidad, incluidos los procesos de metodología y didáctica, con los transmitidos en el colegio; aceptación del proceso recibido en la universidad, porque brinda herramientas prácticas para su rol como maestros; sentido positivo del dinamismo en la clase y la evaluación.

Entre tanto, en el desarrollo de la práctica pedagógica surgen estas categorías: obstáculos en la práctica pedagógica, reconocimiento de la multi-dimensionalidad del estudiante, significado de la clase, descanso, recreo, significado de la tarea, contenidos de la clase y evaluación.

En un tercer vértice de análisis, aparece la dimensión pragmática, ubicada tanto en las formas de decir/representar como en las formas de ser/hacer, pero con preponderancia en la primera. En ella, se lograron agrupaciones, desde el proceso de formación, así: reconocimiento del otro y, dentro del desarrollo de la práctica pedagógica se tienen: ejercicio de ser docente, recreo, y el papel preponderante de la familia y los procesos comunicativos.

1. Dinámica de los imaginarios sociales

Los resultados finales de este proceso de investigación se presentan en términos de la dinámica que han tomado los imaginarios sociales de las maestras y maestros durante su proceso de formación y en su práctica pedagógica, dado que los imaginarios sociales son constructos intangibles y, por tanto, es imposible objetivarlos mediante una gráfica, una categoría o un esquema; justamente son formas de representación a que acuden los imaginarios para mostrarse. El imaginario social corresponde al *ethos* de fondo y, para su acceso, hemos utilizado una técnica de interpretación denominada *mapa de coordenadas sociales* (Murcia, 2012), que se apoya en una tabla que registra y contiene el peso social de las categorías foco emergentes del proyecto, tomando en consideración la herramienta Excel. Así mismo, se complementa el análisis interpretativo desde el método de relevancias-opacidades (Pintos, 2004; Murcia, 2006, 2012).

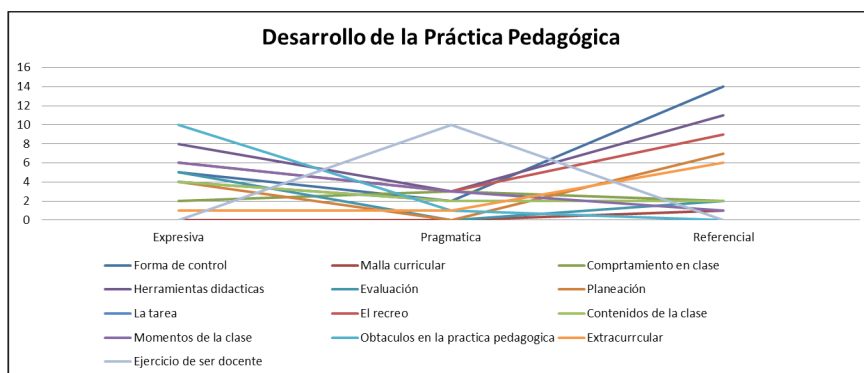
El método de relevancia y opacidades permitió generar una matriz, que muestra el peso social relativo de cada una de las categorías en términos de lo que en ellas se releva u opaca; entre tanto, el mapa de coordenadas sociales permite evidenciar las fuerzas de realización social de cada una de las categorías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

2. Mapa de relevancias y opacidades

A partir del acercamiento a los informantes en la investigación “*La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación*”, la organización del mapa se realizó teniendo en cuenta la cantidad de veces que aparece la categoría citada en la totalidad de los relatos, bien sea como intención, fuerza de realización o ser; en atención a que los imaginarios sociales se instituyen en la medida de la recurrencia de sus referencias; en palabras de Shotter (2001, p. 129): “es en las prácticas de nuestra vida diaria donde formamos las imágenes de lo que tomamos por nuestra naturaleza “real”.

3. 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. Desde la lógica de los imaginarios sociales, en la medida en que estas tres dimensiones guarden proporción, se puede referir a un imaginario configurado, sea 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.



Gráfica 1. Coordenada Social. Desarrollo de la Práctica Pedagógica.

El mapa general de coordenadas sociales del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas muestra, en síntesis, algunos asuntos problemáticos, que es importante resaltar: el primero obedece a que la gran mayoría de coordenadas tiene un peso relativamente alto en las prácticas sociales (en el ser), lo que quiere decir que, en la mayoría de las ocasiones, las acciones pedagógicas se desarrollan fuertemente en la práctica social, dando un alto nivel de institucionalización a estas prácticas. Sin embargo, en las (intenciones), referidas a aquellas manifestaciones de sentimiento sobre dichas prácticas, en las que se define el nivel de aceptación, rechazo o tolerancia a la categoría, se reflexiona sobre la pertinencia de la práctica social. En ella, se evidencia una fuerza menor, que cae en un bajo nivel de transformación de sus formas de ser/hacer y de decir/representar (fuerzas de realización). Tan sólo el comportamiento, como categoría de referencia en los discursos de los actores sociales del programa de Lenguas, muestra un nivel de transformación altamente positivo.

En el mapa, otro de los aspectos relevantes se encuentra definido por las particularidades de la movilidad social de algunas de sus coordenadas que, en su orden de relevancia social, se muestran de la siguiente manera: 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.

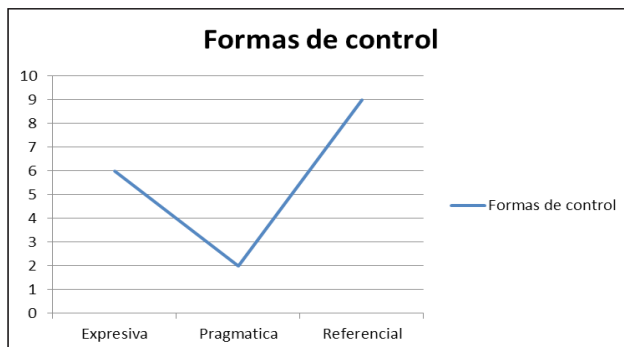
Para efectos de este artículo, se desarrollará únicamente la coordenada de mayor relevancia y se hará mención a algunas coordenadas críticas, en términos de aquellas que circulan con mayor recurrencia (mayor relevancia social) y aquellas que lo hacen con menor recurrencia (menor relevancia social).

3.1 Las formas de control:

En un primer nivel de relevancia se encuentran las formas de control, considerado por el estudio como los mecanismos mediante los cuales se ejerce una forma de poder coercitivo de las maestras y maestros contra los estudiantes. Este poder coercitivo se manifiesta en sus múltiples formas simbólicas; Somohano (2012) señala, al respecto:

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).

Ese poder simbólico, como imaginario institucionalizado en las prácticas sociales de las maestras y los maestros en formación, se ejerce aún y se reproduce en las prácticas pedagógicas que ellos tienen en las escuelas, incluso en el proceso de formación universitaria, al validar el control impositivo, hegemónico y legitimarlo en los acuerdos sociales en estos escenarios.



Gráfica 2. Coordinada social: Formas de control.

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 unas fuerzas altamente ponderadas en las prácticas sociales, pero con un nivel muy bajo en las transformaciones y las reflexiones, lo que conlleva un ejercicio de las formas hegemónicas de control sin una reflexión adecuada sobre las consecuencias de este accionar. Desarrollar, acompañar, gestionar, promover y vivenciar prácticas pedagógicas sin las adecuadas comprensiones de sus dimensiones va en contravía y no concuerda con la racionalidad epistemológica de esta categoría (práctica pedagógica), que, en su generalidad, implica la reflexión sobre lo educativo, que coincide con lo planteado por Zambrano (2001), y no se reduce a la instrumentalización del ejercicio docente. En línea con lo expuesto, el mismo Zambrano (2001) refiere que

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 reducir las 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 que reconoce la presencia y total alteridad del otro, el que aparece y no se limita a la actividad, al mero hacer o a la práctica en sentido estricto, es la pedagogía que invita y navega hacia el otro, lo reflexiona y, al escuchar sus deseos, sus aspiraciones más profundas y construir, en su compañía, procesos de formación y de humanidad, esto es, nos humaniza con el otro, parafraseando a Lévinas (1977).

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 ellas y se perfilan muy pocos cambios en este sentido. Aunque las maestras y 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 configuran las formas de control. 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 de las formas de control, incluidas las prácticas motivacionales, presenta una alta relevancia, lo que nivela la coordenada social en términos del ser y las intenciones; pese a ello, las transformaciones son muy pocas, con lo cual se agudiza 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 las que se expresan formas de control que coinciden con las formas de control 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, orientadas y con intencionalidades coercitivas en los procesos educativos. 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 del estudiante de la clase. De estas formas de control, las que más se presentan en el programa de lenguas 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 LM)

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 corresponde y es válido, en el relato anterior, desde el

cambio manifestado; 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.

Estas narraciones, en la voz de los actores, así lo confirman: “(...) 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). En ninguno de los fragmentos anteriores se evidencia la preocupación del maestro y la maestra en formación porque la actividad genere reflexión y active procesos de pensamiento; solamente se nota su interés por la motivación como mecanismo de control.

Pese a ello, se destaca que los fragmentos muestran también el compromiso del maestro en formación con la clase, al buscar múltiples propuestas activas que dinamicen los procesos, lo cual está en concordancia con lo planteado por Salanova y otros (en Castro, Flores, Lagos, Porra y Narea, 2012):

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 (p. 282).

Otra de las formas de control en el desarrollo de la práctica pedagógica es el pito, que opera en la escuela como simbólico de advertencia, restricción e impedimento; clásicamente, se ha institucionalizado en la escuela como mecanismo de control, anclado en las lógicas conductuales del estímulo – respuesta; y 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 (pito y decomiso) tienen gran peso en las prácticas pedagógicas y son otra forma de legitimar el control en la escuela; estos relatos así lo confirman: “Sí, de control, para poder comenzar, he utilizado muchísimos, pero ese es el que más me ha funcionado, usé el pito; no, es que yo he usado de todo; el decomisar también es un mecanismo de control (...)” (P3 LM).

Este relato coincide con lo hallado por Bocanegra (2008), en su referencia “del encierro al paraíso”, en la 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 chicas y chicos, sujetos controlados, sujetos a los que se les deben restringir sus posibilidades, a los que se les debe disciplinar su cuerpo, sujetos que requieren ser normalizados y alineados en la lógica tradicional de la escuela.

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 que está en contravía de algunas perspectivas ya resaltadas por los mismos actores sociales, en las cuales se pasa permanentemente de una actividad a otra para mantener el control y la motivación. Es de reconocer que al juego, en los procesos de motivación, se lo ha considerado como una de las herramientas básicas a la hora de vivir el acto educativo, ya que, a partir de él, se pueden dinamizar procesos formativos de múltiples tipos: cognitivos, éticos, estéticos, axiológicos, políticos y comunicativos, entre otros, que llevarían a una dinámica de la clase con gran actividad, y no centrada solamente en el control.

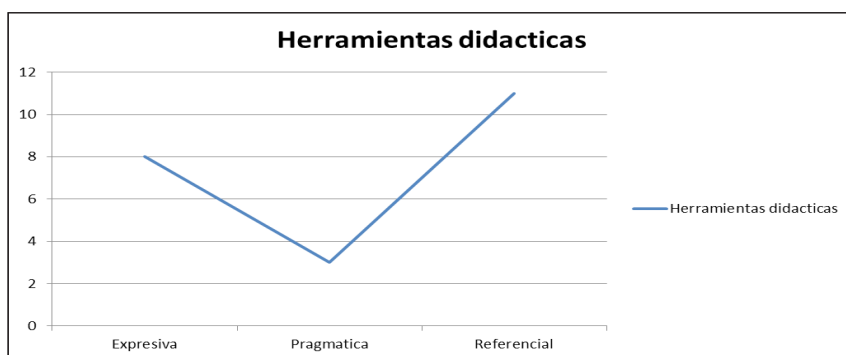
Como se aprecia en el análisis precedente, pese a las diferencias que existen en las formas de control que utilizan los maestros en la universidad y que posteriormente desarrollan los estudiantes en las instituciones educativas, se hace evidente la fuerte influencia de la formación en la transferencia de los conocimientos a desarrollar en la escuela, con lo cual se confirmaría la perspectiva de Bourdieu (en Somohano, 2012), de que la escuela es un escenario de reproducción de las estructuras culturales y, dentro de ella, aquellas que legitiman escenarios de violencia simbólica, lo que 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 sólo logran transformar algunas actividades que buscan procesos de legitimidad social de esos imaginarios; en términos de Foucault (1975), lo que se transforma son los dispositivos de poder.

Desde esta lógica, las relaciones de poder expresadas mediante el dominio, el control y el mismo saber condicionan las prácticas sociales tanto en la universidad como en la escuela, instituciones sociales en las que los dispositivos de poder se camuflan y matizan de colores diferentes, de miradas distintas y palabras disfrazadas; es decir, lo que generan son sumisiones del cuerpo y su disciplinamiento. Justamente estos dispositivos tienen las mismas pretensiones teleológicas que, en otras épocas, el control del cuerpo y así del comportamiento, la normalización para la vida social. Según estas consideraciones y pensamiento del autor, Foucault (1975, p. 141) asume

que la disciplina corresponde a esos “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”; de esta manera se legitiman discursos y prácticas en la formación de las maestras y los maestros acudiendo a dispositivos de control y poder diversos, sin modificar su interés final: la disciplina.

3.2 Las herramientas didácticas

En un segundo nivel de relevancia social emergen las herramientas didácticas, asumidas como las estrategias empleadas por las maestras y los maestros en formación en los procesos educativos.



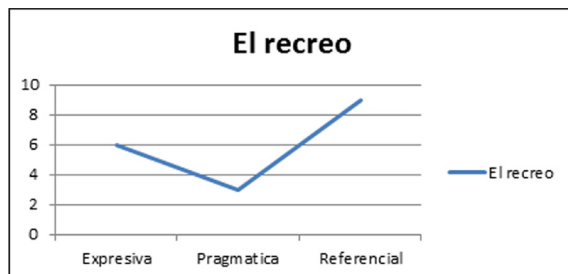
Gráfica 3. Coordinada social: Herramientas didácticas

Esta coordinada social se muestra con un peso medio en las intenciones sociales, bajos niveles de transformación y con un gran peso en la práctica social, lo que quiere decir que, pese a la referencia sobre las herramientas didácticas por parte de los actores sociales y que toman fuerza en los discursos reflexivos, los niveles de transformación, al igual que en la categoría anterior, siguen siendo muy bajos.

3.3 El recreo

En un tercer nivel de relevancia social aparece el recreo, que se convierte en otro escenario más de la vida social de la escuela, un lugar socialmente compartido para los encuentros y desencuentros con el otro y consigo mismo; en palabras de Jaramillo y Murcia (2012):

El recreo, entonces, no sólo vive y revive con los y las estudiantes, con los y las maestras, sino que esa vida se dinamiza y re-dinamiza como propia; se autorregula desde las regulaciones imaginarias instituidas, pero da paso a esas particularidades radicales que lo hacen dócil y permeable (p. 74).



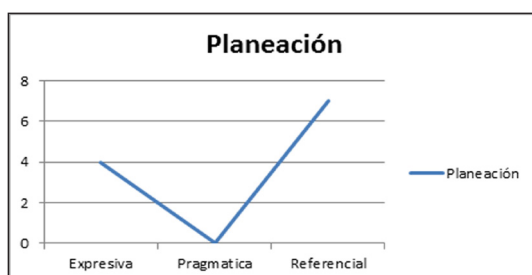
Gráfica 4. Coordenada social: el Recreo.

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

Esto 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 establecida desde la pedagogía y el recreo. Los imaginarios radicales que aparecen como intenciones o reflexiones (función expresiva) son bajos y poco relevantes en este escenario, lo que significa que las reflexiones que se hacen sobre el recreo, como escenario posible de formación, no son potentes en las voces de los maestros en formación; en tal sentido, la fuerza instituyente hacia una transformación del recreo, no sólo como el escenario de descanso sino también como escenario de realización social, está lejos de configurarse como una realidad instituida.

3.4 La planeación

En un cuarto lugar de relevancia social, en el desarrollo de la práctica pedagógica, aparece la planeación.



Gráfica 5. Coordenada social: Planeación

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 planeación por parte de las maestras y 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 estos actores y, por tanto, en sus realidades vividas.

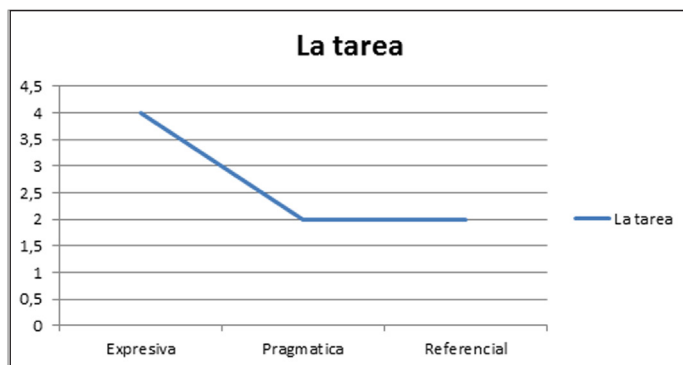
Por su relevancia y fuerza social se destaca en esta coordenada la planeación como proceso motivacional. En esta categoría, el docente en formación busca ganar la atención de sus estudiantes, incentivándolos para que puedan aprender de la mejor manera los procesos desarrollados en la clase. En este trabajo, las maestras y 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, mas 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, desde donde 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 2012).

3.5 La tarea

En un quinto lugar emerge la tarea en los dos escenarios de indagación (práctica pedagógica y procesos de formación).



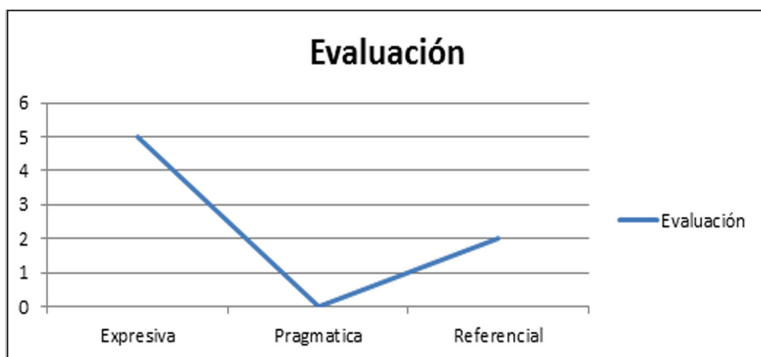
Gráfica 6. Coordenada social: la Tarea

Al analizar esta coordenada 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 horizontalizan estas tres dimensiones de la vida académica, lo que 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.

En el proceso de formación aparece la tarea como coordenada relacionada con las anteriores, pero, a diferencia de ellas, esta coordenada tiene poca reflexión, cero fuerzas de realización y baja práctica social, lo cual reconfigura su interpretación 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 (novedoso, creativo), que requiere de un “desbloqueo” de los imaginarios instituidos (hegemónicos, dominantes) para surgir con posibilidad instituyente.

3.6 La evaluación

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



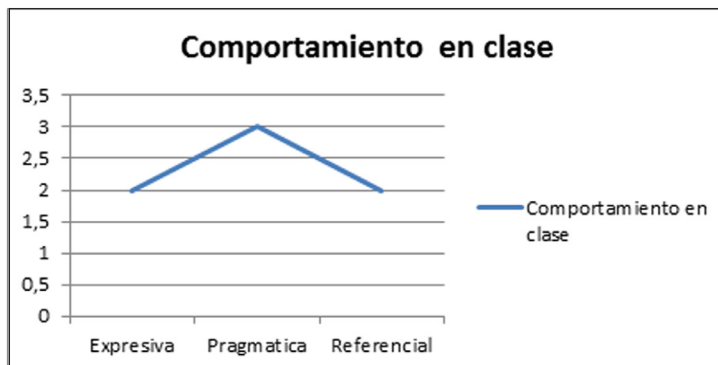
Gráfica 7. Coordenada social: la Evaluación

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

En casos como estos, investigaciones, como las desarrolladas por Murcia (2011), apoyado en las perspectivas de Bourdieu (en Moreno y Ramírez, 2003), 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 (1989) llama la atención sobre este tipo de procesos al considerar que sólo intervienen en las representaciones sociales dejando de lado los *ethos* de fondo y, en particular, la potenciación de los imaginarios radicales.

3.7 El comportamiento en clase

En un séptimo nivel de relevancia social se muestra el comportamiento en clase, expresando, con ello, desde la perspectiva de los imaginarios sociales, todo el acervo sicosomático del sujeto pero, a su vez, toda su pregnancia por lo socio-cultural.



Gráfica 8. Coordenada social: Comportamiento en clase.

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 que significa que las pocas reflexiones que hacen los maestros y las maestras en formación tienen gran fuerza de transformación, aunque no se evidencian en sus prácticas sociales, lo que podría asociarse con la trazabilidad de los dispositivos de poder generados por Foucault (1975), según los cuales el peso de la práctica común dificulta un verdadero cambio, que lleva a que se transforme históricamente al adaptar nuevos dispositivos para justificar las prácticas sociales de poder. Esto implica que la mayoría de las veces que 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, se dan con poca reflexión.

Algunas aperturas

Dos asuntos se consideran relevantes en los hallazgos logrados en la investigación: en primer lugar, el estudio deja ver la importancia y pertinencia del enfoque de complementariedad en la comprensión de este tipo de realidades educativas, al no detenerse en un método o una teoría concreta, sino al centrarse en la comprensión de la naturaleza social del fenómeno, lo que 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 uno 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. Los comportamientos de las coordenadas son los 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 Licenciatura en Lenguas modernas, lo que permite inferir que los procesos de reflexión y transformación, asociados con el pensamiento crítico, se desarrollan poco en los maestros y maestras en formación. Al parecer, el interés se centra más 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 sus movimientos en el mapa, se visualizan con un desplazamiento importante en las prácticas hegemónicas. En esta dirección, se evidencia un repunte en la reflexión por parte de los actores sociales, aunque aún no se muestran transformaciones reales en dichas prácticas, lo que quiere decir que se empieza a pensar reflexivamente sobre estas acciones, pero no se ha logrado, a partir de su análisis y discernimiento, transformar y generar otras dinámicas en las realidades sociales y educativas que pudieran constituir otras formas menos naturalizadas/ instituidas y más radicales/instituyentes.

Es oportuno considerar el comportamiento en clase como una coordenada que típicamente mostraría un imaginario instituyente, puesto que se desplaza lo instituido y se proyecta lo radical hacia la transformación, pero que, en su presencia “real” en el escenario educativo, tiene muy poca relevancia social.

Esto considera los resultados del proyecto como una fuente heurística, es decir, con posibilidades que emergen de los hallazgos, para ampliarse y profundizarse tanto desde la educabilidad, como desde la enseñabilidad o las perspectivas curriculares, por mencionar algunos focos plausibles de abordaje posterior; propone, además, al programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, varias expectativas y desafíos para seguir configurando el reconocimiento del sujeto que se

educa; entre ellos resalta la trascendencia de procesos técnicos, instrumentales en sus contenidos, controladores y coercitivos hacia la proyección de un pensamiento crítico en sus maestras y maestros en formación, que puedan luego expandirlo, contagiarlo y conmoerlo en los escenarios de práctica pedagógica.

Referencias

- Arancibia, V.; Herrera, P. & Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Baquero, R. (2002). La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional. Conferencia pronunciada el 23 de marzo de 2002 en el ámbito del seminario permanente de investigación de la maestría en educación de la UdeSA. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>
- Bocanegra, E M. (2008). *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 (CINDE) – Universidad de Manizales. Consultado julio 2013 <http://biblioteca.clasco.edu.ar/subida/Colombia/alianza-cinde-umz/20091027062313/TESIS%20ELSA%20M.%20BOCANEGRA.pdf>
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Castro-Carrasco, P.; Flores, A.; Lagos, A.; Porra, C. & Narea, M. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, Norteamérica, 15, ago. 2012.
- Fermoso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Texas: Trillas.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallego, R., & Royman, P. (2000). *Universidad Pedagógica Nacional*. Red Académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07_vida.pdf
- Gómez, J. (2001). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*. 12, 70-83.

- Infante, G. E. (2009). El ser educable: razón y sentir-reflexión en torno a la labor de educar. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 5 (1), 57-70. Recuperado de: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5%281%29_4.pdf
- Iñaquez, L. (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jaramillo, O. & Murcia, P. N. (2013). *La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación*. Bogotá: Informe final Ministerio de Educación Nacional.
- Jaramillo, O. & Murcia, P. N. (2012). Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales. En: *Revista de investigación Universidad Católica de Manizales*, No 19, Manizales.
- Largo, E. A. & Muñoz, V. H. (2010). Emergencia del sujeto rural como potencia generadora de desarrollo en nuevas comprensiones epistémicas de estado. *Universidad católica de Manizales, Maestría en educación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10839/70>
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- López, D.; Molineros, M. & Valencia, D. (2011). Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable. *Universidad católica de Manizales. Maestría en educación*.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*, Barcelona. Herder.
- Moreno, A. & Ramírez, J. (2003). *Introducción elemental a la obra de Pierre Bourdieu*. Bogotá: Editer estrategias educativas.
- Murcia, P. N. & Jaramillo E. L. G. (2000). *Investigación cualitativa. “La complementariedad etnográfica”*. Una guía para abordar estudios sociales, Armenia: Editorial Kinesis.
- Murcia, P. N. (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. Manizales: CINDE-Universidad de Manizales. (Tesis Doctoral).
- Murcia, P. N. & Jaramillo E. L. G. (2008). *La complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis.

- Murcia P. N. (2011). *Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad*. Sarrebruck, Alemania: EAE editores.
- Murcia P, N. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Sarrebruck, Alemania: EAE editores.
- Parra S., R.; González, A.; Moritz, O.; Blandón, A. & Bustamante, 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.
- Pino, S. (2005). El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1 (2) Recuperado de: <http://revista.iered.org>
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión/exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. Publicado en: *Semata. Ciencias sociales y humanidades*, vol. 16 (2004) 17-52. Recuperado de: <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- 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. En: *Revista Mediaciones sociales*. No 10, Universidad Complutense de Madrid, España. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/mediars/MediacioneS10/Indice/SomohanoFernandezA2012/somohanofernandez2012.html>. Consultado el 28 de Junio de 2013.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

Referencia

Napoleón Murcia Peña, Diego Armando Jaramillo Ocampo y Natalia Guacaneme Duque, “Lo instituido como práctica social. Dinámica de los imaginarios sociales en el programa de Lenguas Modernas, Universidad de Caldas”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, Vol. 6, (enero-diciembre), 2013, pp. 207 - 230

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 14/09/13

Fecha de aprobación: 10/11/13