

Información de la revista

Título abreviado: Sophia
 ISSN (electrónico): 2346-0806
 ISSN (impreso): 1794-8932

Información del artículo

Fecha de recibido: Febrero 02 de 2014
 Fecha de aceptación: Mayo 20 de 2014

Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación¹

Educability and normal. Imaginary of teachers in training

Napoleón Murcia¹

Diego Armando Jaramillo²

¹Ph.D. Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Pos doctor en Narrativa y Ciencia, Universidad de Caldas. Email napo2308@gmail.com

²Magister en Educación, Universidad de Caldas

Cómo citar : Murcia N, y Jaramillo D.(2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. Revista *Sophia*. vol 10 (2) p 169-182

Resumen

Se presentan los resultados de la investigación “La educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación” cuyo propósito fue comprender la dinámica de los imaginarios sociales de los maestros en formación sobre la educabilidad como una dimensión de la pedagogía. Se tomó como referencia la teoría de los imaginarios sociales y las aplicaciones de esta Educación.

El enfoque y diseño se desarrolló desde la complementariedad, apoyándose en los análisis del discurso desde sus funciones principales y sus relaciones con las dimensiones del imaginario social: (referencial: imaginario social instituido; expresiva y pragmática: imaginario social radical/instituyente. El análisis de la información se realizó desde la lógica de coordenadas sociales. El estudio muestra que la dinámica de los imaginarios sociales que configuran los maestros en formación se define desde lo acordado y validado socialmente como imaginario instituido, con asomos esporádicos de imaginarios radical/instituyentes. En tal sentido, recoge aquello normalizado en las instituciones educativas, aunque alberga proyectos y movilizaciones psicosomáticas, algunas de las cuales se perfilan como opción de realización social. Así, los procesos de educación y de formación de formadores, están configurados sobre todo por un saber práctico y permeados por los conocimientos disciplinares, del saber pedagógico, curricular y didáctico, pero al mismo tiempo, están cruzados por la carga simbólica, cultural y cotidiana que trae consigo el maestro que se forma.

Palabras clave: Control, enseñanza superior, educabilidad, formación de maestros, investigadores, imaginario social, la complementariedad.

Abstract

This article presents the results of the research “the Educability of the subject: an approach from the social imaginary of teachers under training”; whose purpose was to understand the dynamics of trainee teachers’ social imaginary about educability as a dimension of pedagogy. The reference for the study was based on the theory of social imaginary and its applications in education.

1. En el artículo se presentan los resultados de la investigación “la Educabilidad del sujeto: una aproximación desde los imaginarios sociales de maestros en formación” realizado mediante convenio número 706 de 2012 entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Católica de Manizales en alianza con la Universidad de Caldas. El trabajo fue dirigido por Napoleón Murcia Peña y Diego Armando Jaramillo Ocampo. Equipo investigador: Hernán Humberto Vargas; Elsa Victoria Mazonett y asistentes de investigación: Natalia Guacaneme; William Orlando Arcila; Paula Tatiana Barbosa y Julián Andrés Bonilla.

The approach and design has been developed leaning on the main functions of discourse analysis and its relations with the dimensions of the social imaginary; the data analysis was performed based on the social coordinates. The study shows that the dynamics of the social imaginary, that trainee teachers configure, is set from what is socially agreed and accepted as imaginary instituted, this with occasional hints of radical/instituting imaginary. In this sense, it gathers the normalization in educational institutions, but then again it gathers projects and psychosomatic demonstrations, some of which are seen as an option for social realization. Therefore, the processes of education and teacher training, are composed, primarily, by practical knowledge and permeated by disciplinary and pedagogical knowledge, curriculum and teaching, but at the same time, crossed by the everyday symbolic and cultural baggage that trainee teacher brings along.

Keywords: Teacher training, higher education, control, Researchers, Educability, social imaginary, complementarity

Introducción

Desde Herbart en el siglo XVIII y bajo la influencia de Rosseau y Pestalozzi, se comienza a introducir el concepto de educabilidad como posibilidad de formación del ser humano, bajo la consideración de que su naturaleza es educable. A partir de esta premisa, Herbart propuso recursos y métodos para esta actividad educadora desde una pedagogía psicológica con un fuerte enfoque espiritual. (Herbart, 2014).

En el contexto actual de la educación estas premisas se mantienen, aunque en el marco más localizado de la experiencia y posibilidad de desarrollo de la humanidad multidimensional de quien aprende y la relación con quien realiza el proceso de enseñanza. En este marco surgen preguntas por el papel de la formación y las posibilidades de desarrollo humano que se tejen en los espacios escolares. Desde este horizonte de posibilidades, se parte de considerar que la pedagogía expone dos atributos fundamentales que tienen que ver con estos procesos de formación; por un lado, *la naturaleza de lo humano*, su condición de ser educados; es decir, la educabilidad como pregunta por el desarrollo de la humanidad del ser que se educa; por otro lado, *su naturaleza de social*, esto es, la intencionalidad del acuerdo social para definir cómo se educa, sobre qué se educa, a quién y para qué se educa.

Asumir la educabilidad a partir de estas dos dimensiones, es reconocerla como proceso y condición; como lo primero 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 Borromeo², cada una de las dimensiones

2. La figura del nudo de Borromeo es desarrollada por Lacan, propuesta que busca articular lo simbólico, lo imaginario y lo real, donde cada dimensión presenta su particularidad,

que lo constituyen; unas devenidas de la historicidad social, otras de la particularidad psicósomática.

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 y del mundo. Es producto de los acuerdos sociales que los maestros y las instituciones hacen para asumir de una forma y no de otra al sujeto educable.

Ciertamente, en estas direcciones se han movido las diferentes perspectivas en su trazamiento y referencia, algunos dando mayor relevancia a la condición, otros a la determinación social y en esta línea, otros a la especificidad de lo disciplinar. Es el caso de las posturas psicológicas y sus divisiones que han abordado la naturaleza del sujeto y el aprendizaje: Baquero (2002) como la capacidad de aprender; Skinner y Pavlov a partir de la lógica conductista; Piaget, Bruner en cuanto a la perspectiva cognitivista; Rogers, Max Neeff con base en el humanismo y Vygotsky desde la perspectiva sociocultural. (Estos últimos en Arancibia, Herrera y Strasser, 1999).

En otras posturas pedagógicas también se han dado estos matices; Zambrano (2001) por ejemplo, toma como eje la mirada de quien se educa; Infante (2009) asume la educabilidad y 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) toma en consideración las relaciones con las posturas del desarrollo humano articuladas a las estructuras curriculares de las instituciones educativas y Feroso (1991) tomando las características y las disposiciones del sujeto que se educa.

pero está siempre ligada a la otra, de manera que, si una de ellas desaparece, desaparecerán las otras (Lacan 1981).

Ubicado en los escenarios de discusión antropológica y social se presentan estas tensiones; Savater (1997) lo centra en el planteamiento antropológico de un ser neoténico, o sea, ser inacabado con disposición a hacerse, de llegar a ser; Bernal (2009) buscando el devenir del sujeto y Paz (2001) desde la necesidad de concertar colectivamente la idea y los rasgos principales de su educabilidad.

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

La educabilidad del sujeto entonces ha sido un constructo simbólico que se ha ido generando en el marco de acuerdos sociales desde las convicciones y creencias de ser humano y del mundo. Un constructo desde el cual se han generado acuerdos sobre las mejores formas para lograr ese ser humano que la sociedad ha proyectado, pero que, al responder a las dinámicas magmáticas de los imaginarios sociales, articula de forma compleja las atribuciones psicósomáticas y naturales del hombre y la mujer para responder a esas dimensiones de lo dado y lo culturalmente por definir.

En todo caso, la educabilidad se sitúa y pondera desde y en las significaciones imaginarias sociales; esto es desde el límite o posibilidad que nuestra mirada le dé a la vida, al mundo y al ser humano. En consideración a ello es desde ahí que se debe estudiar, para encontrar las posibles relaciones y dinámicas que acentúan sus prácticas sociales. Por eso, el estudio para comprender dichas dinámicas debe a partir del reconocimiento de las motivaciones fuerzas y creencias que las hacen posible. Se trata de estudiar la educabilidad desde las experiencias que sobre ella los actores sociales han logrado, la cual, ha ido generando configuraciones imaginarias al respecto. Pero el

estudio de los imaginarios sociales no es posible sin la ubicación del esquema de representación social, toda vez que es en la base de la representación donde estos se ubican. Moscovici, (1979) dice a propósito que la representación como cuerpo organizado de conocimiento, permite a las sociedades hacer inteligible las realidades y orientar sus vidas, desde los poderes liberados de la imaginación. En la base de las representaciones están los imaginarios sociales dice el autor, lo cual concuerda con lo planteado por Castoriadis (2007) al considerar que los imaginarios sociales son entidades que se muestran desde las representaciones simbólicas. En consideración a que existen diferentes formas de representación, no todas ellas son generadas con una base imaginaria social.

De hecho, no se evidencian estudios que den razón de la educabilidad tomando como referencia su naturaleza simbólica y fuertemente anclada en las significaciones imaginarias sociales, que, como se ha analizado, es la base de su configuración. Lo anterior sugiere la posibilidad de hacer un estudio que dé cuenta de su dinámica, tomando en consideración las voces de los actores y buscando en ellas los *ethos* de fondo que la hacen posible.

Sobre la temática particular “educabilidad” no se reportan estudios en Colombia; sin embargo, en el campo de la educación y pedagogía se evidencia estudios que asumen como focos y temáticas: saberes y prácticas pedagógicas, didáctica, currículo, evaluación docente, actores y escenarios educativos, modalidades educativas, educación y desarrollo humano, problemas sociales, culturales y educativos contemporáneos y organización y gestión de calidad (Ospina y Murcia, 2012). Estos estudios siguen diversidad de métodos entre los cuales, los comprensivos ocupan más del 55% de los métodos utilizados en las tesis de maestrías y doctorados en Colombia, surgiendo como diseños emergentes el enfoque de complementariedad, con un 3.7% del total de los estudios realizados entre 2000 y 2012 en Colombia (Ospina y Murcia, 2012). Justamente, el concepto de complementariedad como diseño emergente se refiere a dos condiciones; en primer lugar la novedad que implica este diseño para abordar los objetos sociales, en el cual estas se asumen como realidades complejas que pueden ser vistas y analizadas desde diferentes ángulos siempre y cuando la naturaleza del problema así lo permita, y en segundo lugar, la forma como las categorías de la realidad van emergiendo desde la realidad misma a partir de los procesos introspectivo vivenciales que los actores sociales van generando.

En este marco de consideraciones surgieron algunos interrogantes relacionados con la racionalidad de lo simbólico y lo imaginario como posibilidad de investigación de la educabilidad; la pregunta por el esquema de inteligibilidad en el que se basan los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto, por las representaciones que se configuran y por los *ethos* de fondo que las dinamizan.

En este orden de ideas, el objetivo general buscó comprender la dinámica de los imaginarios sociales que los maestros en formación configuran sobre la educabilidad del sujeto y los específicos: 1.-Definir el esquema de inteligibilidad que configuran los maestros en formación acerca de la educabilidad del sujeto. 2.-Analizar las convicciones y creencias fuerzas sobre las categorías centrales del esquema de inteligibilidad definido anteriormente. 3.-definir los *ethos* de fondo de estas representaciones (la dinámica de sus imaginarios sociales).

Para lograr estos propósitos y atendiendo a la novedad en la forma de abordar el problema, se siguió el diseño de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2000, 2001, 2008) acudiendo para el procesamiento e interpretación a las lógicas del análisis holístico del discurso y sus funciones (Wodak y Meyer, 2003; Iñáñez, 2006).

Materiales y métodos

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

En el proceso, el diseño corresponde estrictamente a la naturaleza del objeto y dimensiones del problema, en consideración a lo cual se seguirá el diseño propuesto por Murcia (2010) para el estudio de imaginarios sociales.

Diseño de investigación: se asumen cuatro momentos

1. Búsqueda de categorías foco u observables.
2. Generación de un esquema de inteligibilidad inicial.
3. Trabajo de campo en profundidad.
4. Comprensión de la dinámica de los imaginarios sociales relacionados con la educabilidad.

Primer momento:

Búsqueda de categorías foco u observables: Es un momento de aproximación a las realidades desde su sustantividad. En el cual se pretende generar categorías que den una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los educadores en formación organizan sus vidas académicas respecto del educando.

La unidad de análisis 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 uno se seleccionaron dos estudiantes teniendo en cuenta el género y que estuvieran cursando los dos últimos semestres, para un total de 20 actores sociales tomados como referencia para la información, con quienes se desarrolló entrevista en profundidad.

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 y Jaramillo, (2008), para lo cual se tomó en consideración la teoría de análisis del discurso siguiendo a Iñáñez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

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

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

Segundo momento:

Trabajo de campo en profundidad: Definidas las categorías foco desde las cuales los maestros y maestras en formación representan las realidades, se generó un esquema de inteligibilidad a partir del cual se desarrolló la búsqueda de información en profundidad.

Tercer momento:

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

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

Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos logrados en el proceso desde el esquema obtenido y desde la dinámica de las coordenadas sociales.

Esquema de inteligibilidad de los imaginarios sociales en contextos de realidad pedagógica

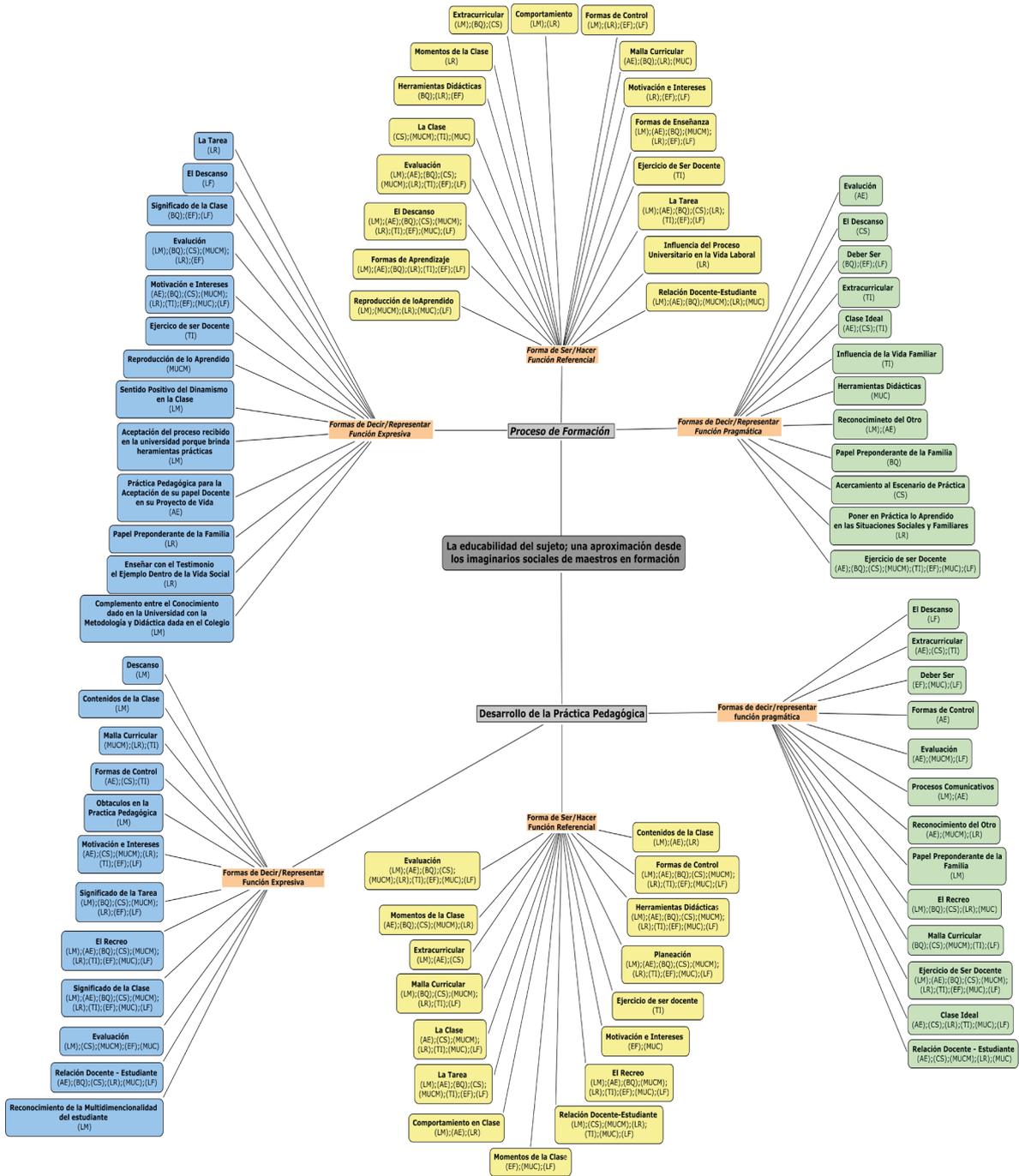
El esquema de inteligibilidad es una configuración realizada desde los acuerdos sociales de las instituciones, en el marco del cual se movilizan sus formas de ser/hacer, decir y representar. Es en el entorno de su contexto donde las comunidades hacen comprensible sus acciones e interacciones, Así mismo en el marco donde ellas las comprenden. Además, en el contexto 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 de esquema es tomada de la lógica de Juan Luis Pintos (En Coca y otros, 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, 1989, 2007); quien asume que lo que está a la base de los acuerdos funcionales, son las significaciones imaginarias sociales.

En la lógica de los esquemas de inteligibilidad que se proponen, en este, se muestra la forma como las comunidades de educadores en formación representan la educabilidad, haciendo visible categorías que por su peso social, son muy relevantes en términos de lo que Moscovici denomina anclaje social y definiendo algunas que se hacen presentes en los diversos escenarios de la vida social considerados. Estos entramados muestran en la representación social el nivel de objetivación definido por el autor mencionado. En el esquema se muestra que categorías como la tarea, la clase, la motivación, el recreo o descanso, o el ejercicio del ser docente, poseen un nivel de objetivación muy fuerte, en tanto están presentes tanto en las formas de ser/hacer, como de decir representar en los dos escenarios de análisis: la práctica docente y la formación. Otras en cambio, apenas aparecen localizadas en una dimensión, lo que significaría un nivel de representación apenas inicial, caso del comportamiento en clase, que solo se hace visible en las formas de ser/hacer.³

3. Un descripción más amplia de este esquema aparece en el texto "La educabilidad en las formación de maestros: Significaciones y retos desde sus imaginarios sociales"

Esquema de inteligibilidad social sobre educabilidad



Fuente: los autores

Movilidad de los imaginarios sociales sobre educabilidad en el escenario pedagógico

Es sabido que la naturaleza de los imaginarios sociales es intangible; por tanto, lo que se hace visible es su dinámica definida a través de sus representaciones simbólicas (Murcia, 2011, 2012). En este caso, esta será mostrada desde la movilidad de las coordenadas sociales (Murcia, 2010), definiendo a partir de ellas, los *ethos* de fondo de las representaciones previstas ya en el esquema de inteligibilidad.

Mapa de coordenadas sociales sobre los imaginarios de educabilidad



Fuente: los autores

Analizando la movilidad de los imaginarios desde el mapa de coordenadas sociales se puede ver la fuerte tendencia de los imaginarios hacia las 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 a partir de la visibilidad de lo reflexivo o de lo pragmático superando lo instituido, en cuyos casos se conjugaría ya un desplazamiento importante de la coordenada hacia los imaginarios radical/instituyentes. Al mostrar la dinámica de las coordenadas se aprecia:

-Las coordenadas donde se muestra preponderancia de los imaginarios instituidos son en su orden: el control, la planeación, las herramientas didácticas, el recreo, la evaluación, los momentos de la clase y la tarea.

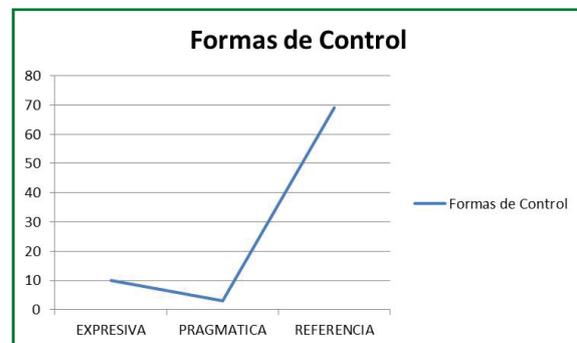
-Las que muestran proyección hacia imaginarios radical/instituyente son: La clase, relación docente estudiante, lo extracurricular y los contenidos de la clase.

-Las coordenadas que muestran preponderancia en el imaginario radical son:

El ejercicio del ser docente, motivaciones e intereses, reconocimiento del otro y los procesos comunicativos.

Dadas las características del texto, aquí solo se desarrollará una coordenada de cada una de estas tendencias:

Mapa de coordenada formas de control



Fuente: los autores

Las formas de control es la primera 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 tomando como base 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.

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, aunque con 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 presenta 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 (Shotter, 2003; Castoridis, 1987), 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. esta es para el maestro en formación la mejor herramienta de persuasión para que el estudiante se motive y logre la atención que sus procesos requieren; es la medición de su comportamiento en el aula, de su aprendizaje, 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 la tarea para motivar: “Si por ahí una tarea no me va a dar resultado, digamos en cuanto a las notas, para que la hago (...) entonces

siempre me parece muy importante motivar al estudiante para que haga las tareas: evaluándolas” (p2-142); “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 qué 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 en los procesos de formación, se evidencia como 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 1992 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 las 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 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, aquellas categorías que en las prácticas realizativas de los maestros en formación aparecen con un peso muy débil, casi imperceptible, son, en su mayoría las 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, Vargas 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 y 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, 2011) que requiere una mirada desde lo más profundo de su naturaleza sociológica.

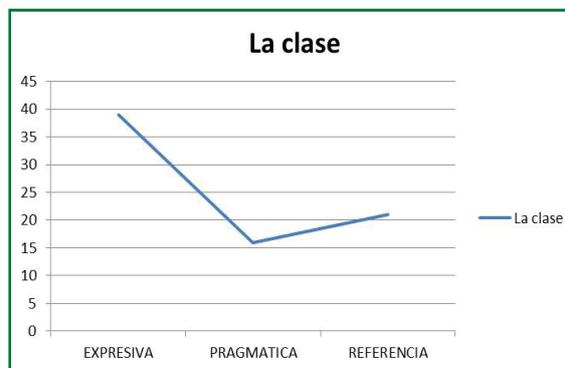
En síntesis, el control como coordenada social, juega un papel de gran relevancia en los imaginarios

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 Biopoder desarrollada por Foucault (1992). 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 Biopoder. 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.

Mapa de coordenadas sociales sobre la clase



Fuente: los autores

Una coordenada que está presente en gran parte de las referencias de los actores sociales es la clase. 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.

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 en bases profundas de lo establecido como hegemónico. Veamos este análisis.

Una gran cantidad de categorías configuran los escenarios de reflexión, donde ninguna de ellas tiene un gran peso social, pues sus niveles de recurrencia no superan las 2 en cuatro de estas 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, 2006, 2010, 2011, 2012).

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 fuerzen 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 a 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, o 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.

Los procesos comunicativos



Fuente: los autores

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 hablando 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.

Discusión de resultados

Algunas claridades respecto a las preguntas iniciales: es de considerar que en este tipo de estudios la discusión de los resultados es un proceso que se realiza de forma paralela a la lectura de los hallazgos. Sin embargo, mostraremos algunas reflexiones al respecto.

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 reconocer 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 con lo anterior, para acceder a los imaginarios sociales en el estudio que nos convocó, fue necesario en primer lugar reconocer el esquema de acuerdos sociales en el marco del cual

se mueven las prácticas pedagógicas tomadas como referencia; en segundo lugar acceder a los *ethos* 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, también muestran que existen categorías que solo hacen presencia en algunos programas o en algunas de las dimensiones consideradas (ser/hacer y decir/representar).

Los *ethos* de fondo son considerados en esta investigación como los imaginarios sociales, los cuales son la base y el sustrato a partir del cual las instituciones sociales generan sus acuerdos funcionales. En esta racionalidad y dada su intangibilidad, no es posible realizar el análisis de 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 los términos 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 alterados 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. Como 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.

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 se 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, por ejemplo, la utilización de herramientas didácticas, la evaluación y la clase con el propósito de mantener dicho control.

Conclusiones

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 esta doctrina (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, circunscribe 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, 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 pedagógica 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 son necesarias 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 bibliográficas

- 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.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT9-BAQUERO.PDF>
- Bernal-Martínez de Soria, A.** (2009). Temas centrales de la antropología de la educación contemporánea. En *Educación y Educadores*, 11(1). Recuperado de <http://revistas.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/721/1699>

- Bordieu, P.** (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castoriadis, C.** (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tus Quest editores.
- Castoriadis, C.** (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C.** (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tus Quets Editores.
- Coca, J. R., Valero, M., Jesús A., Randazzo, F., & Pintos, J. L.** (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. España: Colección tremn – ceasga.
- Fermoso, P.** (1981). *Teoría de la Educación*. Texas: Trillas.
- Foucault, M.** (2003). *Las Palabras y las Cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gallego, R., & Royman, P.** (2000). Universidad Pedagógica Nacional. Red Académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07vida.pdf
- Gómez, H.** (1995). *Valor pedagógico del recreo*. Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.
- Herbart, J.** (2014). Propuesta pedagógica. En Rocío Mijangos. Recuperado de 2014.<http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Herbart.pdf>
- 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, D., Murcia, N. & Mazonett, V.** (2014). *La educabilidad en las formación de maestros: Significaciones y retos desde sus imaginarios sociales*. Manizales: Editorial Universidad Católica.
- Lacan, J.** (1999). *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós
- 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>
- López, D. Molineros, M & Valencia, D.** (2011). *Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable*. Universidad Católica de Manizales. Maestría en educación.
- Muñoz, J. & Juan, M.** (2000). La educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. *Revistas universidad nacional. Vol.1*. Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/download/.../2161
- Murcia, N., Vargas, G. D., & Jaramillo, D. A.** (2011). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Revista Pedagogía y saberes*, (35), 99-114.
- Murcia, N.** (2006). *Vida Universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*. (Tesis Doctoral). CINDE-Universidad de Manizales.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G.** (2000). *Investigación desde la complementariedad etnográfica*. Armenia: Editorial Kinesis.

- Murcia, N. & Jaramillo, L. G.** (2001). Seis experiencias de investigación desde la complementariedad. Armenia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G.** (2008). Investigación cualitativa: *La complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Murcia, N. & Jaramillo, L. G.** (2010). *La complementariedad como posibilidad para estudios sobre Educación superior*. Congreso Latinoamericano de Investigación educativa. Universidad Católica, Argentina, octubre de 2010.
- Ospina, H. & Murcia, N.** (2012). Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*. Manizales: Cinde, Universidad de Manizales
- Paz, S.** (2001). Teorías, metateorías y modelos pedagógicos en el contexto nacional actual. En S. Sandoval. (Ed), *La formación de educadores en Colombia, geografías e imaginarios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pinilla, P.** (1999). *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.
- Pino, S.** (2005). El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. 1(2) Recuperado de <http://revista.iered.org>
- Pintos, J.** (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>
- Quiceno, H.** (2009). Hacia nuevas formas de ver y sentir la pedagogía. *Educación y Pedagogía, Vol. 12*, 127-130.
- Savater, F.** (1997). *El valor de educar*. España: Editorial Ariel.
- Shotter, J.** (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 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*. Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.
- Zielinski, A** (2011). *Levinas: la responsabilidad es sin porqué*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia.