

Imaginarios sociales de educabilidad en el programa de artes escénicas: entre lo hegemónico y lo radical/creación*

Social Imaginary of Educability in Performing Arts Program: Among the Hegemonic and the Radical/Creation

Napoleón Murcia Peña**
Diego Armando Jaramillo Ocampo***

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2014

Fecha aprobación: 16 de agosto de 2014

Resumen

Se presentan los resultados que evidencian la dinámica de los imaginarios sociales que los estudiantes del programa de Artes escénicas de la Universidad de Caldas configuran durante su proceso de formación y en el campo de su práctica pedagógica, como resultado de un estudio mayor que buscó los imaginarios sociales de los maestros en formación de Manizales. El estudio siguió un diseño desde la complementariedad apoyado en el método de coordenadas sociales para su interpretación. Sus hallazgos evidencian unos imaginarios que se juegan entre las fuerzas hegemónicas de la escuela ancladas en intereses de control y dominio, preocupados profundamente por la utilización de herramientas didácticas que permitan y faciliten dichas pretensiones frente a unos incipientes procesos de creación.

Palabras clave: complementariedad, coordenadas sociales, formación de maestros, práctica pedagógica, herramientas didácticas

Abstract

The results show dynamics of social imaginary that students of Performing Arts program at the University of Caldas set during the training process and in the field of teaching practice as a result of a larger study that sought social imaginary of training teachers in Manizales. The study followed a design from the complementarity supported in the method of social coordinates for interpretation. Their findings show that imaginary plays among the hegemonic forces of school anchored control and domination interests, deeply concerned on use of educational tools that will enable and facilitate such claims against some incipient processes of creation.

Keywords: complementarity, social coordinates, teacher training, teaching practice, educational tools

* El artículo hace parte del estudio *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.

** Ph.D Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Pos doctor en Narrativa y Ciencia. Docente Titular de la Universidad de Caldas; director Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; coordinador de la Línea Educación y Vida Cotidiana, doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Maestro de la línea Pedagogía, Imaginarios e Intersubjetividades, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, Universidad de Manizales. Correo electrónico napo2308@gmail.com

*** Magister en Educación, Universidad de Caldas. Docente, Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas y Educación y Formación de Educadores (EFE), Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico dajo2810@gmail.com

Planteamiento del problema

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

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

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

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

La promesa entonces frente a un estudio de los imaginarios sociales sobre *educabilidad* no puede ser otra que mostrar, por un lado, esos débiles esquemas de inteligibilidad y plausibilidad social que los actores se configuran desde un escenario de experiencia e imaginación que los lleva a definir constantemente significaciones imaginarias sociales sobre el mundo y el ser humano; significaciones desde las cuales organizan y reorganizan sus esquemas de acuerdos o desacuerdos sociales. Y por otro lado, presentar esa dinámica profunda, esos *ethos* de fondo, esos imaginarios sociales, que los lleva a organizar sus vidas (sus formas de ser/hacer, decir/representar) de una manera determinada.

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

Implica, además, superar la tentación de la evidencia

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

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

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

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

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

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

Imágenes de investigación

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

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

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

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

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

Dichas coordenadas se trazan en un plano que permita ver su movilidad en la base de las dimensiones en que se expresa el imaginario social (las formas de ser/hacer y las formas de decir/representar). En el caso de las primeras, las funciones referenciales del discurso es un medio importante para acceder a ellas; en las segundas, lo son, las funciones expresiva y pragmática. La primera asumida desde el sentimiento, la reflexión expresada sobre la acción o representación, y el segundo expresado en las transfor-

maciones que sobre esta representación o acción ha generado (Murcia, 2010 y 2011).

En el marco de las consideraciones anteriores, y atendiendo a la naturaleza social de la *educabilidad* y a su enorme condición ontológica, es necesario su abordaje desde dos dimensiones propias de la humanidad del sujeto educable: en primer lugar desde la naturaleza de lo humano y su condición y disposición para ser educado; 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 y encarnada por los sujetos para adquirir conocimiento, a fin de ganar en saberes específicos y disciplinares. Los planteamientos anteriores fundaron su desarrollo en autores como:

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

Desde las posturas pedagógicas también se ha considerado el sujeto educable, caso de Zambrano (2001), quien realiza su análisis tomando como eje la mirada de quien se educa; Infante (2009), que asume la *educabilidad* desde sus dimensiones en la formación integral; Largo y Muñoz (2010) y López, Molineros y Valencia (2011), lo hacen desde la complejidad y el trasegar del sujeto educable en la ruralidad y la etnoeducación respectivamente; Pino (2005), trabaja tomando en consideración las relaciones con las posturas del desarrollo humano, articuladas con las estructuras curriculares de las instituciones educativas; y Feroso (1991), quien desarrolla las características y las disposiciones del sujeto que se educa. Otros autores tomados como referencia: Savater (1997), Paz (2001), Gallego y Royman (2000) y Gómez (2001).

Algunas preguntas que ayudaron a orientar el estudio fueron:

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

- ¿Cuáles son los *ethos* de fondo respecto de las representaciones simbólicas?

Metodología

Dada la naturaleza compleja de la *educabilidad*, el enfoque seguido fue el de la complementariedad, desarrollado desde Murcia y Jaramillo, 2008.

El diseño siguió lo planteado por Murcia (2010) para el estudio de los imaginarios sociales en educación. En tal sentido siguió tres momentos:

1. Búsqueda de categorías foco u observables.
2. Generación de un esquema de inteligibilidad¹ inicial
3. Definición de coordenadas sociales.

Primer momento

De aproximación a las realidades desde su sustantividad. Un momento que pretendió generar categorías que dieran una idea inicial del esquema de inteligibilidad desde el cual los maestros en formación organizaban sus vidas académicas respecto del educando. 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 con el apoyo del Atlas Ti, bajo la lógica del discurso, tomando en consideración las dimensiones 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, pp. 138-143), para lo cual se tomó en cuenta la teoría de análisis del discurso siguiendo a Van Dijk (1976) e Iñaquez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

Segundo momento: Generación del esquema inicial de inteligibilidad social

Definidas las categorías foco, según las cuales los maestros y maestras en formación representaban las realidades, se generó un esquema de inteligibilidad social, desde este se desarrolló la búsqueda de información en profundidad, es

1 El esquema de inteligibilidad es un concepto derivado de la articularidad compleja y dinámica que presentan las realidades sociales; dichas realidades se dinamizan en el marco de los acuerdos sociales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar. Justamente, el esquema de inteligibilidad hace visible dichos acuerdos sociales en una lógica representarlos como organización compleja, en cuya base se ubican los imaginarios sociales, los cuales se muestran a través de la movilidad de las coordenadas sociales. Tales conceptos básicos han sido tomados de Castoriadis (1997) ya referido, Juan Luis Pintos (2002) y Strauss y Corbin (1990).

decir, se agruparon en el marco de las funciones del discurso las categorías sociales que darían cuenta de la dinámica de los imaginarios en los maestros en formación sobre la *educabilidad*.

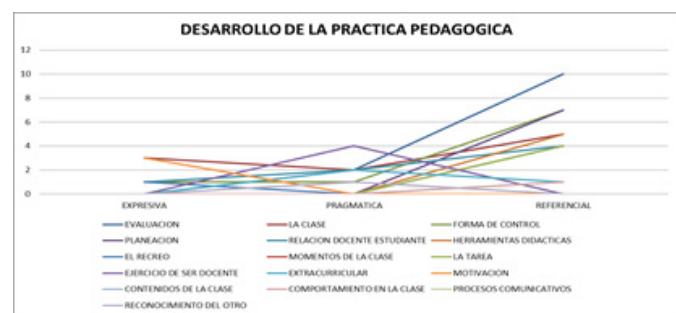
Tercer momento: definición de coordenadas sociales

Fundamentados en la información recolectada, se definieron las coordenadas sociales (Murcia, 2010) buscando en ellas la dinámica de los imaginarios vista desde sus configuraciones y desplazamientos. Dicho proceso de interpretación se realizó desde el análisis holístico del discurso, asociando la dimensión referencial del discurso con el imaginario instituido, la dimensión expresiva y pragmática con el imaginario radical/instituyente (Murcia, 2011, Murcia y Jaramillo, 2013).

Resultados. Dinámica de los imaginarios sociales y su perspectiva de búsqueda metodológica

El mapa de coordenadas (ver Gráfico 1), visto a partir de las **prácticas pedagógicas y de los proceso de formación** de los licenciados del programa de Artes escénicas, muestra en su dinámica general unos *imaginarios que se configuran muy fuertemente desde la función referencial de los discursos*; esto es, desde aquellas formas de ser/hacer que definen imaginarios con una gran base instituida.² Entre tanto, la reflexión sobre la coordenada social se presenta con una alta opacidad, similar a los discursos que hablan sobre las transformaciones y proyecciones de este ser/hacer (la función pragmática).

Gráfico 1. Mapa de coordenadas sociales desde la práctica pedagógica



Fuente: elaboración propia.

2 Según Murcia (2011, p. 49), los imaginarios instituidos tiene relación con una "convicción posicionada, que no se cuestiona, solamente se actúa en el marco de los parámetros definidos como <deber ser>"; entre tanto, los imaginarios radicales son esas configuraciones novedosas que se salen de las lógicas normalizadas por lo social y que son fuente de nuevos acuerdos y transformaciones. Castoriadis asocia estos imaginarios con la dinámica misma de lo social que ellos generan llamándolos radical/instituyentes, en cuyo contexto se reconoce la fuerza social.

Imágenes de investigación

Lo anterior significa que los imaginarios sociales imperantes en los maestros en formación de artes escénicas tienen un fuerte fundamento en aquellas significaciones naturalizadas en la vida cotidiana de las comunidades académicas; aquellas significaciones imaginarias que son comunes, hegemónicas y desde las cuales se espera se desarrollen “normalmente” los procesos educativos; en otras palabras, se siguen muy de cerca los esquemas de reproducción social del conocimiento y de las estructuras convencionales de la educación, aproximando la idea planteada por Bourdieu, según la cual, la *función* de las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) es formar a los individuos en el *oficio* (Bourdieu, 2008),

Manteniendo desde sus agentes las posiciones sociales, reproduciendo las relaciones y formas. Así, el espacio social de la Escuela es un espacio simbólico, el cual tiene la fuerza de mantener las estructuras, por tanto se repite constantemente.

Los imaginarios radical/instituyentes, previstos desde las funciones expresivas y pragmáticas; aquellos que se definen desde las reflexiones sobre la acción y que configuran las transformaciones sociales desde su fuerza instituyente, tienen poca cabida en los acuerdos sociales de los maestros en formación de este programa, con lo cual se reafirman los hallazgos logrados por Murcia (2012), en su tesis sobre la Universidad, en los cuales muestra de forma contundente esta institución anclada en unos imaginarios de moratoria social, con muy pocas movibilidades hacia los bordes de lo instituido. Pese a ello, lo que hace que la Escuela sea una institución social y no un mero organismo funcional, es esa dinámica de sus imaginarios radical/instituyentes hacia posturas no convencionales y salidas de los acuerdos naturalizados; tales mudanzas de los imaginarios sociales hacia los bordes de lo instituido (Murcia, 2008; Murcia, Murcia y Murcia, 2009; Murcia, Ospina y Pintos, 2009; Murcia, 2012).

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

La evaluación

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

(De la Garza, 2004) (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Coordinada de evaluación (práctica pedagógica)



Fuente: elaboración propia.

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

En la **práctica pedagógica** son en su orden de relevancia; **en el ser/hacer**: la evaluación desde un proceso práctico con una visibilidad de 4 recurrencias, las formas de evaluar a partir de las exigencias de la institución con 3 recurrencias, los aspectos aptitudinales y actitudinales para la evaluación con 2 y la tarea como posibilidad para evaluar el proceso del estudiante con una recurrencia; en el **decir/representar** (valorado desde lo pragmático y expresivo), solo muestra dos categorías en la función pragmática, con tan solo una recurrencia cada una: la evaluación refuerza su estrategia metodológica (captar la atención del estudiante) y los procesos prácticos en la evaluación para reconocer lo aprendido por el estudiante. Como se aprecia, esta coordenada no muestra referencia alguna en la función expresiva.

La movilidad de la coordenada evidencia una gran visibilidad en la consideración de la evaluación desde un proceso práctico, no obstante, ese trazo se gestiona fundamentalmente desde las formas del ser/hacer; esto es, desde los imaginarios instituidos como naturales en dichas prácticas evaluativas. Pese al poco espacio que se dan los maestros en formación para la reflexión sobre la evaluación, esta incluye consideraciones de relevancia procesual, con lo cual se relativiza el concepto de evaluación como mera competencia. La voz de uno de practicantes de Artes es común en este grupo de maestros en formación:

Una evaluación mía, se hace todo el proceso de clase, de la temática que se haya trabajado, y después se pasa hacer un proceso práctico que

incluya toda esa parte teórica que se trabajó, entonces ya los estudiantes tienen que venir a realizar un proyecto con todas estas partes que se adquirieron y a partir de ahí yo evalué dependiendo de cómo haya sido el proceso final de ese proyecto (p2-44A).

Es para estos estudiantes un proceso que involucra la teoría en la práctica y que se evidencia en esta última, que define las capacidades de ser del estudiante haciendo, ser un arquitecto del arte: las máscaras es el ideal de mi formación en arte y hacia allá oriento la evaluación (p3-25A).

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

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

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

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

¿Acaso estas perspectivas de orientación de la evaluación en el arte, solo protegen los imaginarios relacionados con el arte manual que expresan la mayoría de las escuelas colombianas y que se extiende en toda América Latina, visibilizado en el artículo “La retirada de las artes en la Escuela” escrito por el maestro Chileno Arnaldo Hernández, en el cual denuncia la poca validez y significancia social que tienen las artes en la Escuela Chilena, hasta reducirla a las artes manuales? (Hernández, 2012) (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Coordinada evaluación (proceso de formación)



Fuente: elaboración propia.

El proceso de formación

Se muestra también como la coordinada con mayor peso social, haciéndose visible, al igual que en la práctica pedagógica en la función referencial y la función pragmática. En las prácticas sociales definida por la función referencial, aparece el proceso de formación con 9 recurrencias, representadas en las siguientes categorías: creación de la forma de evaluar, con 3 recurrencias, calificación que valora el procedimiento con 2 recurrencias, aceptación de la evaluación tanto práctica como teórica en la universidad, la práctica evaluativa como herramienta, la evaluación rigurosa en la universidad y evaluación por procesos, cada una de estas con una recurrencia.

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

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

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

Imágenes de investigación

de este orden, desvirtuando las otras dimensiones que se deben tomar en cuenta en los procesos de evaluación.

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

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

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

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

Las formas de control

Se presenta como la coordinada de tercer rango de relevancia social. A partir de los trabajos desarrollados por Foucault (1975) sobre la forma como se ha ido perfeccionando los dispositivos de poder; y Bourdieu (2008), en relación con la forma como se instauran estos dispositivos en un marco de violencia simbólica, asignando un lugar al estudiante según su disciplina, comportamiento y estatus social “con brutalidad psicológica y sin atenuantes” (p.106); se han realizado en Colombia una serie de estudios que abordan el problema del poder en la escuela, en ellos son ya reconocidos los estudios del grupo historia de las prácticas pedagógicas.

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

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

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

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

El decomiso como castigo, como práctica hegemónica de poder reconocida en la escuela tradicional, es semejante a la escuela dibujada por Cajiao (1996, p.28) en “la piel del alma”, donde se castiga la acción, esa “expresión delirante de la infancia de movilidad perpetua” como lo expresa el autor, en una clase donde la razón de ser es justamente la acción.

Relatos como estos hacen de esta categoría una constante:

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

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

¿No es acaso la práctica educativa un escenario en el cual, el maestro en formación reconoce lo más complejo de las relaciones con sus estudiantes y las dinámicas más apropiadas para lograr los procesos de aprendizaje?,

¿el practicante acaso no debería ir a la institución con un proyecto educativo que lo lleve a solucionar este tipo de situaciones como aporte a las instituciones educativas?, ¿acaso los procesos de práctica pedagógica no buscan que el practicante dilige su potencial para que antes que seguir las réplicas de los viejos modelos, de las formas arcaicas de educar, se transformen por unas nuevas formas? Pero sobre todo, ¿acaso el proyecto pedagógico que el estudiante desarrolla en la institución no corresponde a una racionalidad de hombre, mujer y sociedad desde el cual se ha generado?

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

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

Reconocimiento del otro y procesos comunicativos

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

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

Síntesis y reflexiones

En síntesis, los imaginarios que circundan el concepto de *educabilidad* de los practicantes de Artes Escénicas se edifica en el marco de unos imaginarios fuertemente instituidos sobre las formas de ser/hacer, decir/representar los procesos de práctica pedagógica. En ellos, el hacer en

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

El arraigo de los imaginarios instituidos es tal que existen unas prácticas sancionadas que no se reflexionan en la vida de la formación del licenciado. Tal y como lo propone Castoriadis, la institución es una forma de clausura, pues se constituye en el marco de unos acuerdos sociales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar. La sociedad que se constituye como institución acuerda y busca que sus miembros actúen en los límites de lo acordado. La institución en sus términos fabrica el individuo no solo enseñándole a pensar de la misma manera sino dotándolo de sentido. Por eso

en la aplastante mayoría de las sociedades - individuos cerrados, que piensan como se les ha enseñado a pensar, evalúan de la misma manera, dotan de sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar, evaluar, normar, significar son por construcción psíquica incuestionables (Castoriadis, 1997, p.185).

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

Pareciera no existir una base fuerte de formación ontológica, que dé razón profunda y convincente de la naturaleza real del arte escénico ni de la Educación; una

razón que ayude a configurar un imaginario central de ser humano y de sociedad reflexiva, autónoma, intrusiva y sobre todo empoderada de sus realidades. Pareciera que la ontología, en la cual se forma el estudiante, es aquella encaminada a mantener las estructuras hegemónicas, las viejas estructuras de la heteronomía y el desconocimiento, el dominio-castigo; aquella ontología propia de las sociedades posfigurativas (Margaret Mead, 1977), en las cuales las culturas se repiten constantemente, mediante dispositivos que las sociedades adultas configuran para tales propósitos, dentro de estos lógicamente está la escuela. Una educación de este tipo es preconcepción de la escuela del encierro, de los muros del castigo y el premio esbozado por Elsa María Bocanegra en su texto *Del encierro al paraíso* (2008).

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

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

Pese a ello se aclara que es necesario generar un estudio más profundo acerca de los “motivos porque y para” de la representación que estarían referidos por los actores sociales, a fin de comprender con mayor profundidad este fenómeno de la *educabilidad* en el programa de Artes.

Referencias

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Arteaga, e Inciarte, A. (2008). Conocimientos que interactúan en una clase de Ciencias Naturales. *Revista paradigma*, 29(1), 147-170.
- 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>
- Bobadilla M. et al. (2009). Los rodeos de la práctica. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. *Estudios pedagógicos*, 29(1), 239-252.
- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 319-346.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*, 2ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma: cuerpo, Educación y cultura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Pensar la imaginación. Buenos Aires: Eudeba.
- De la Garza, Eduardo L (2004). La evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(23), 807-816.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallego, R., y Royman, P. (2000). *Universidad Pedagógica Nacional*. Red Académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_07vida.pdf
- Gómez, J. (2001). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*. 12, 70-83.
- Hernández, A. (2012). La retirada de las artes en la Escuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(21), 109-117.
- Infante, G. E. (2009). El ser educable: razón y sentir-re-

- flexión 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
- Largo, E. A. y 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. y Valencia, D. (2011). Reconfiguraciones que potencian identidad etnocultural en el sujeto educable. Universidad Católica de Manizales. Maestría en Educación.
- Fermoso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Texas: Trillas.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Garnica.
- Murcia, P.N. (2010). Los imaginarios sociales. Una posibilidad para el estudio de las realidades educativas. *Seminario latinoamericano de investigación educativa*. Córdoba: Argentina.
- Murcia, P.N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios sobre Universidad*. Madrid: EAE Editores.
- Murcia, P.N. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Imaginarios sobre universidad*. Madrid: EAE Editores.
- Murcia, P. N., Murcia, G. J. y Murcia, G. N. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Educación y Educadores*, 12(3), 99-118.
- Murcia, O. y Pintos. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. *Educación y Educadores*, 12(1), 63-92.
- Ospina, N. A. (2009). Hacia una crisis en la representación. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 3, 125-132.
- Paz, S. A. (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.
- 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. (2002). El metacódigo, relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas* 2(1-2), 21-34.
- Pintos, J. L. (2004). Inclusión / exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *Semata. Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(52). Recuperado de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vargas, A. (2001). *Enfoques evaluativos*. *Revista Ciencias Sociales*, 93, 35-45.
- Vergara, A. (2009). La percepción dramática de la vida social como base para la formación del actor de la escuela de teatro de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Colombiana de las Artes escénicas*. Vol. 3, 9-38.
- Wodak R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis 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.