

La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica*

**THE SCHOOL AS A SOCIAL IMAGINARY.
NOTES FOR A DYNAMIC SCHOOL**

**L'ÉCOLE EN TANT QU'IMAGINAIRE SOCIAL.
NOTES POUR UNE ÉCOLE DYNAMIQUE**

Recibido: 6 de junio de 2012 • Aprobado: 26 de noviembre de 2012

Napoleón Murcia Peña**

Resumen

En una síntesis de los estudios realizados durante los últimos cinco años por el grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, el texto muestra rotundas permanencias de las prácticas y discursos en la escuela y su imbricada relación con los imaginarios sociales; perspectiva desde la cual se hace un análisis crítico de los abordajes al respecto, en tanto se asumen desde las superficialidades de los imaginarios segundos o subyacentes, razón que dificulta su comprensión y posibilidad de proyección. Se propone una salida que considera comprender los imaginarios que hacen posible la escuela, buscando aquellos instituyentes y radicales que

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Fue desarrollado en el marco del Posdoctorado en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás - Universidad Católica de Córdoba.

** Profesor de la Universidad de Caldas. Líder del grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, grupo de investigación multidisciplinar, preocupado por los problemas de la educación y la motricidad humana, analizados desde su naturaleza simbólica e imaginaria. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales - Cinde. Estudiante del Posdoctorado en Narrativa y Ciencia de la Universidad Santo Tomás - Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: napo2308@gmail.com

promueven procesos auto-eco-organizados para posicionarlos como verdaderos imaginarios instituidos por lo social, desde los cuales se edifiquen acuerdos sobre una nueva escuela.

Palabras clave

Escuela dinámica, imaginarios sociales, construcción social de la escuela, escuela como escenario simbólico, escuela como imaginario social.

Abstract

A summary of the studies conducted in the past five years by the group Symbolic Worlds: Studies on Motor Skills and Education (Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y educación), shows the continuing significance of practices and discourses for the school and their overlapping relationship with the social imaginaries. This perspective is the basis for a critical analysis of how the topic is addressed since such social imaginaries are assumed based on the superficiality of the secondary or underlying imaginaries, which makes its comprehension and possibility of projection difficult. A solution for comprehending the imaginaries that make a school possible is proposed, with the objective of looking for those instituting and radical imaginaries that promote eco-auto-organization, in order to make them true imaginaries instituted by society and the foundation for the agreements on a new school.

Keywords

Dynamic school, social imaginaries, social construction of a school, the school as a symbolic scenario, the school as a social imaginary.

Résumé

La synthèse des études menées pendant les cinq dernières années par le groupe Mondes Symboliques: Études en Motricité et Éducation, montre la permanence catégorique des pratiques et des discours à l'école et leur relation, très proche, avec les imaginaires sociaux; perspective depuis laquelle est faite une analyse critique de ses approches, puisque l'on assume les superficialités des imaginaires secondes ou sous-jacents, ce qui rend plus difficile leur compréhension et leur possibilité de projection. Une issue visant à comprendre les imaginaires qui font possible l'école est proposée, cherchant ceux qui sont instituants et radicaux et encourageant des processus auto-éco-organisés dans le but de les positionner en tant que vrais imaginaires institués par le social, et depuis lesquels les accords d'une nouvelle école puissent être bâtis.

Mots-clés

École dynamique, imaginaires sociaux, construction sociale de l'école, école comme scénario symbolique, école en tant qu'imaginaire social.

La construcción social de la escuela en Colombia

La escuela: el encanto del encuentro con lo diferente y novedoso, con el bullicio y lo múltiple, con lo polifónico y variado. Desde el siglo XV, un discurso se ha querido introducir a la escuela, con la idea de la *casa gioiosa* (casa de la alegría) de Vottorino Dafeltre, que rompía dramáticamente con los discursos escolásticos de la Italia medieval; perspectiva que desde hacía diez siglos venía imperando en Europa: el castigo y sacrificio claustral eran los dispositivos de enseñanza por excelencia.

Este discurso estaba anclado a profundas convicciones y creencias sobre el nuevo ser humano, que debería asumir la vida como posibilidad de desarrollo, en una de las primeras influencias humanistas a la educación que comienza a preparar la mudanza hacia la escuela secular.

Tal discurso mantuvo sus oponentes en los imaginarios hegemónicos de ser humano trascendental impresos en las creencias religiosas; además, encontró nuevos oponentes en las nacientes formaciones racionales de la Ilustración del siglo XVIII y el posterior auge de la Revolución industrial. En estas dos nuevas formas de ver el mundo, el juego y la alegría en la escuela fueron reservados a espacios muy reducidos, siempre que el oficio del estudiante era prepararse hasta lograr la “mayoría de edad”, en el marco de unas lógicas influenciadas fuertemente por el pensamiento kantiano. Amparadas en unos imaginarios de moratoria social, las nuevas formas de ver al ser humano y al mundo asumían que el niño escolarizado ponía en paréntesis las funciones de la vida social común y productiva y se dedicaba a prepararse para ser un ciudadano definido por los requerimientos de la sociedad adulta.

Fueron épocas de movilidad social, científica, política y económica en Europa, devenidas de nuevas construcciones imaginarias que no tardaron en extender sus redes a las nacientes naciones del nuevo continente liberadas del dominio europeo;

entre ellas, el naciente Estado-nación colombiano, a comienzos del siglo XIX.

Dos condiciones definieron la escuela en Colombia: el modo de ser del pensamiento de la época y el poder (Álvarez, 1995); dos condiciones que se anclaban a fuerzas y creencias sobre el ser humano y el mundo, y que nada tenían de próximas a las formas en que Vittorino Dafeltre veía el mundo y el ser humano.

La primera condición –el modo de ser del pensamiento– refiere un modo de ser que reclamaba los seculares contenidos de la ciencia en la escuela, siempre que en el imaginario social¹ del renovado granadino existía la idea del ser ilustrado como posibilidad de libertad y sabiduría. Ello iba paralelo a los imaginarios de “progreso”, en tanto un proceso de transformación diacrónica del tiempo y la sociedad que había dado paso a la Revolución industrial. Desde esta perspectiva, el juego y la alegría se convertían en responsabilidad y mecanización de habilidades.

La segunda condición refiere el movimiento político del Estado-nación a comienzos del siglo XX, que implicaba poder mantener este ideal tomando la escuela como centro de preparación ideológica y física.

1 En este escrito, la categoría “imaginario social” se basa en los desarrollos logrados por el grupo de investigación “Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación”, en términos de comprender cómo esas convicciones, motivaciones y creencias/fuerza están en la base de las representaciones simbólicas y definen las formas de ser/hacer y decir/representar del ser humano. Desde ellas se construyen los acuerdos sociales sobre las formas funcionales de las instituciones en todas sus dimensiones. Gracias a los imaginarios sociales definimos lo que es y no es pertinente para una institución y sociedad, construyendo cuestiones que nos hacen comunes y que las hacemos comunes; también, gracias a ello, nos alejamos de los acuerdos o los matizamos con nuestras particularidades (Murcia, 2006; Ospina y Murcia, 2007, 2008; Murcia, Pintos y Ospina, 2009; Murcia, Murcia y Murcia, 2009; Murcia y Orrego, 2009; Murcia, 2010; Murcia, 2011). En esta consideración es importante tener en cuenta la existencia de diferentes dimensiones del imaginario: el imaginario instituido, instituyente y radical.

Con esta consideración está de acuerdo Tiramonti (2005), cuando analiza la escuela en la encrucijada del cambio epocal:

El modelo societario con que se organizaron las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX tuvo al Estado como protagonista [...] El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material y simbólico tanto para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, como para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la "cultura civilizada" (p. 892).

Desde esta perspectiva de consolidación, en la escuela latinoamericana y particularmente colombiana, las creencias y convicciones sobre el ser humano que se debería formar, sobre sus relaciones con el mundo social y natural evocaban un ser de libertades definidas desde la racionalidad práctica y técnica; un ser humano que debería hacerse para servir a las causas de lo social, en una constante relación con el papel de la sociedad en la construcción del ser humano.

En Colombia, la fuerza de estas convicciones, creencias y motivaciones generaron una institución: la "escuela", que atendería estos imaginarios sociales y formaría para la producción y consolidación del Estado-nación. Efectivamente, no fueron las teorías pedagógicas o el saber propio de la escuela lo que la determinó: ella se creó atendiendo a esas fuerzas de los imaginarios sociales ya instituidos², devenidos de las condiciones de posibilidad que la época imprimió en cada uno de los colombianos:

2 Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son *radicales* en tanto origen y raíz de algo, otros son *instituyentes* toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son *instituidos*, pues devienen del reconocimiento y posesionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado (Castoriadis, 1983, p. 327).

Lo que se nota es que ni la escuela construyó un saber propio, ni la pedagogía constituyó la escuela. Los contenidos no eran descriptivos o imperativos, no hablaban de los reglamentos o asignaturas, más bien hablaban de un ser (Álvarez, 1995, p. 60).

La sociedad, asumiendo estas convicciones y creencias sobre el mundo y el ser humano, creó un esquema de acuerdos funcionales para hacer una institución que pudiera llevar a cabo las aspiraciones que se habían trazado. Desde las significaciones imaginarias³ que los movían en el contexto histórico-social, generaron y sancionaron acuerdos sobre el *teukhein* y *legein* social, sobre esas formas de ser/hacer, decir/representar social⁴.

En este marco de análisis, las teorías sobre la educación no fueron significativas, pues sobre ellas no existían fuerzas o creencias que cruzaran las acciones e interacciones de las personas del reciente Estado-nación constituido; en cambio, existían potentes motivadores, convicciones y

3 Se hace referencia a las significaciones imaginarias como una entidad relacionada con los imaginarios, en tanto los refiere o comunica, y en consideración de que no todas las significaciones son imaginarias: algunas devienen del mundo ensídico y, por tanto, son racionales o sustantivas. Pese a que es conveniente considerar que las significaciones siempre subsumen la realidad empírica, algunas de ellas solo se construyen con base representacional objetiva, o sea, siempre tienen un punto de referencia, presentan de otra forma algo ya dado. Otras, en cambio, las significaciones imaginarias, no tienen punto de referencia objetivo o racional, son del orden de lo espiritual, asumiendo el término de Cassirer, en tanto proyección meramente subjetiva de lo ensídico (Cassirer, 1971, 1976; Moscovici, 1979; Castoriadis, 1983; Todorov, 1991; Murcia, 2011; Durand, 1968, 1981; Tylor, 2006).

4 Castoriadis (1989, pp. 122, 329) asume que las sociedades crean para sí mecanismos funcionales que son considerados como verdaderas instituciones que les permiten efectivamente sobrevivir. Estos mecanismos se construyen sobre la base de las significaciones imaginarias sociales y responden a ellas, en términos de las formas de ser/hacer (*teukhein*) y decir/representar (*legein*). Estas formas funcionales de representar los imaginarios no son operaciones mecánicas ni del todo autónomas, pues se transforman constantemente, en la medida de la transformación de las significaciones imaginarias sociales, y en ellas se funde la experiencia y la creación, la particularidad psicosomática y el acuerdo y desacuerdo sociales.

creencias acerca de la importancia del saber ilustrado o de la preparación técnica para la producción y la guerra.

En la sociedad, dice Castoriadis (1983), “la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (p. 227). Además, al igual que en los imaginarios hegemónicos que impulsaron el Estado-nación y desde los cuales se instauró la escuela en Colombia, el proyecto de “ser humano integral” que había pretendido Dafeltre no estaba en las significaciones imaginarias sociales, pues en ellas prevalecía la idea de un ser que respondiera a las demandas sociales y, por tanto, inicialmente fuera obediente a las leyes y mandatos divinos definidos por la educación religiosa, y posteriormente fuera altruista en su devenir patriota y sabio en su comportar científico. Para ello, la formación de otras dimensiones no era necesaria y, por consiguiente, los acuerdos sancionados respecto de las formas de ser/hacer en la escuela y de decir/representarla no consideraron el ser lúdico, alegre, dinámico, creativo que cinco siglos antes se había previsto.

En este breve análisis, la pregunta central respecto a la escuela puede sintetizarse del siguiente modo: ¿por qué no fueron las teorías propias de la escuela y la educación las que la definieron en Colombia? ¿Por qué perspectivas que habían tenido gran acogida en Europa, como la *casa quioiosa* de Dafeltre a mediados del siglo XV, los postulados de la didáctica magna de Comenio a finales del siglo XVI o los tratados de Rousseau a mediados del XVIII, no fueron centrales en las definiciones de la escuela en Colombia?

La institución histórico-social es aquello en y por lo cual se manifiesta lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales. El sostén representativo participable de esas significaciones –al cual, bien mirado, no se reducen, y que puede ser directo o indirecto– consiste en imágenes o figuras [...] (Castoriadis, 1989, p. 122).

En este sentido, el imaginario social es el que empuja a los grupos humanos a construir sus instituciones; pero para que ello sea posible, se requieren algunas condiciones en el imaginario por posesionar socialmente: las convicciones, motivaciones y creencias/fuerza deben estar cimentadas en lo social, a tal punto de que sean verdaderos símbolos de orientación grupal; deben cumplir con eso que Moscovici (1986) ha denominado el “anclaje social”⁵, una de las características centrales en la consolidación de representaciones sociales y, por consiguiente, un tipo particular de representación que está asociado a los imaginarios propiamente instituidos: las representaciones simbólicas.

Estas tres categorías sociales soportan similares condiciones en su configuración: la objetivación y anclaje en las representaciones sociales (Moscovici, 1986); la naturalización de los símbolos y significados en el grupo social; las formas de ser corriente en los imaginarios instituidos (Castoriadis, 1997, pp. 133-156) y la práctica cultural y permanencia temporal en las construcciones simbólicas (Cassirer, 1971, 1976).

5 En primer lugar es importante comprender que los imaginarios sociales, las representaciones sociales y las construcciones simbólicas son tres dimensiones del mundo social y humano fuertemente articuladas y que pese a sus particularidades, es imposible analizar la una sin considerar la otra. Como un magma, en las construcciones sociales se funden estas tres dimensiones, haciendo de cada una el fluido magmático que las articula. Asumir los imaginarios desde la lógica de Castoriadis permite no solo comprender estas complejas relaciones, sino ver sus particularidades. Como las significaciones sociales, las representaciones sociales se pueden constituir desde la referencia ensídica del mundo, esto es, tomando sus bases objetivantes o racionales, pero también desde la referencia no ensídica o imaginaria, en cuyo caso nos estaremos refiriendo a las representaciones estrictamente simbólicas (Murcia, 2011, pp. 100-103). En segundo lugar, la naturaleza de las representaciones sociales tiene unas particularidades reconocidas por Moscovici como la objetivación y el anclaje; la primera es una condición en la cual la representación, sea teórica o sustantiva, debe constituirse en cuerpo observable. La segunda, y una vez constituido ese cuerpo representativo del fenómeno, objeto o teoría, debe consolidar un marco de referencia y práctica social fuertemente anclado a las costumbres (Moscovici, 1986, pp. 481-498).

Lo anterior define la posibilidad remota de que las teorías educativas existiesen como fuerzas, convicciones, creencias y motivaciones de la época para crear la escuela como institución social aportante a los intereses más sustantivos de la sociedad colombiana del siglo XIX.

Decididamente, es en el marco de estos esquemas de inteligibilidad creados, devenidos del cúmulo de significaciones imaginarias, donde se producen también los dispositivos sociales para lograr su realización. Los dispositivos creados para hacer posible esa escuela imaginada correspondían a ese cúmulo de significaciones imaginarias sociales hechas figuras, imágenes o símbolos (reglamentos, programas); todos ellos inspirados en ese fuerte contexto de realización sociocultural que se estaba gestando en una época que prometía condiciones de mejora social y política.

La fuerza creadora de lo social se ve, de alguna manera, menguada por los sesgos impostados por unos imaginarios hegemónicos (Castoriadis, 1983). Eso llevó a que la escuela, en su origen, tomara como referencia las formas ya descritas, sin acoger las reflexiones que deberían ser propias de la educación y sus procesos.

Así como los imaginarios son creación, bien como fuerza instituyente de lo social o como invención psicosomática radical, su institucionalización implica en sí un declive de esta movilidad creativa. La naturalización de las convicciones, motivaciones y creencias/fuerza hacen que lo que antes era una fuerza creadora, se establezca ahora como un mandato social, como una fuerza que se ejerce sobre los esquemas sociales para hacerlos inamovibles. Por eso, cuando se institucionaliza un imaginario, este hace parte del mundo de la vida, se vuelve común, no se cuestiona; solamente se toma como base para las representaciones simbólicas y los acuerdos funcionales, llegando a desconocer que ellos son, justamente, producto de esa dinámica creadora.

Castoriadis (1983) lo advierte, cuando afirma que “la alienación es la automatización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad [...]”; no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto” (p. 228). También lo afirma Shotter (1993) al referir cómo desde los discursos ya estructurados nos metemos en un hábito de pensamiento y caemos en un “entrampamiento” del cual difícilmente podemos salir; por eso, cuando hacemos los análisis, los realizamos desde ese hábito de pensamiento creado: creamos “mitos sobre nosotros y el mundo, y desde esos mitos vemos y estudiamos el mundo” (p. 49).

Dadas estas consideraciones se hace evidente, en primer lugar, que la escuela es un producto de la dinámica propia de lo social; en segundo lugar, lo que posibilitó que los imaginarios hicieran parte de las rejillas de significación imaginaria social que definieron las formas funcionales del ser/hacer y decir/representar la escuela en Colombia fue la capacidad que esas significaciones habían logrado para posesionarse como fuerza instituyente, mediante representaciones simbólicas con una gran base de proyección social; en tercer lugar, la escuela se constituyó desde una base imaginaria funcional-racionalista, en la cual lo válido como ser humano estaba en la capacidad para hacer y producir y en la capacidad de representar y domeñar el mundo desde sus posibles leyes.

La escuela como institución imaginaria social

Efectivamente, la escuela en Colombia parece tener su asiento en las bases racionales de la Europa ilustrada y en la posterior perspectiva industrial; dos imaginarios centrales⁶ en torno

6 Castoriadis (1989) cuando da razón del “modo de ser de las significaciones imaginarias sociales” (pp. 322-340), considera que en el cosmos social existen dos tipos de significaciones: las significaciones primeras y las significaciones marginales o segundas. Ambas definen la cosa sustantiva como concepto y la cosa percibida como representación; pero una de ellas se constituye como eje de realización y provisión de posibilidades sociales, una de ellas se erige

a los cuales se constituyó la escuela como organismo mecánico funcional, como organismo institucionalizado para cumplir con unos ideales que se habían impostado en los imaginarios de las nacientes generaciones neogranadinas.

Cuando hacemos un recorrido por la escuela actual, nos sonrojamos al ver que estos imaginarios centrales que la inspiraron aún se mantienen y que ha ingresado otro imaginario mucho más letal para la lógica pretendida por algunas fuerzas instituyentes: hacer de la escuela un escenario para la vida. Pero también, al mirar su real inscripción de origen, entendemos el porqué de las dificultades para rehacer la escuela en Colombia.

Los estudios más recientes muestran efectivamente que estos imaginarios de origen están hoy, más que nunca, presentes no solo en los discursos instituidos e institucionalizados, sino, además, en las prácticas y discursos sociales que sobre y en la escuela se están dinamizando. Martínez Boom (2003a, 2003b) describe el proceso desde el tránsito de una escuela expansiva a una escuela competitiva, cuyo imaginario central es definitivamente la perspectiva industrial y funcionalista, desde la cual se empujan otros imaginarios subyacentes o segundos, como el de la competencia, la producción y el mercado.

Pero ese posicionamiento o institucionalización de la escuela competitiva no abandonó las herramientas de la escuela productiva de la industrialización, en la cual la formación de mano de obra barata era el eje central; por el contrario, las reorientó hacia unas lógicas de producción competitiva en las que no solo es importante esa mano de obra, sino su perfección, capaz de competir con otros productos y manos de obra que están saturando el mercado, escenario donde ella tendrá lugar. Tampoco abandonó la lógica del racionalismo de la Ilustración, sino que la proyectó

al perfeccionamiento de la técnica, en procura de la competencia y el mercado.

Las significaciones imaginarias, que antes tenían como fuerza de realización la Ilustración para lograr la libertad y posteriormente tenían la producción para sostener un desarrollo nacional, se dirigen hoy a la superación de la pobreza mediante la competencia y el trabajo. Tres imaginarios nucleares se visualizan en la sociedad de hoy: por un lado, existe una fuerza social potentemente instituida, una creencia generalizada en torno a la idea de que solo mediante el ingreso al campo laboral se puede superar la pobreza y la desigualdad social. Con esta creencia central se han configurado imaginarios segundos que buscan sustentarla; uno de ellos es la creencia y convicción de que la forma de acceder al campo laboral es preparándose adecuadamente para ello, y esa preparación debe estar centrada en el dominio de las habilidades y destrezas propias del saber laboral.

El segundo imaginario central está ligado al anterior y se configura en el marco de la convicción y creencia/fuerza de que quien se encarga de esta preparación para el trabajo es la escuela, a tal punto que hoy se habla de una “educación de competencias” y, más concretamente, “competencias laborales” o “competencias para el trabajo”. Así, se está configurando un imaginario segundo en torno a ese primer imaginario: una educación que no esté centrada en las competencias no es una educación de calidad.

Un tercer imaginario asume que la única forma de desarrollo es la competencia para lograr superar las exigencias del mercado global. Este imaginario central es, a mi manera de entender, el que cierra la posibilidad de conseguir esos sueños de una escuela justa para la vida y la alegría con que aspiraba Dafeltre, pues en el marco de esta creencia/fuerza se han edificado otras, referidas al “buen competidor” en este escenario del mercado, la producción y el consumo.

como central en torno a la cual se constituyen una cantidad de significaciones segundas que marcan los límites de la sociedad dada: “conforman algo así como un núcleo de sentido, un estructurante último de la vida social que da contenido y sentido a todo lo demás” (Cristiano, 2009).

Los imaginarios segundos se amparan en la idea de que quien no es un buen competidor en el escenario de globalización actual, no podrá sobrevivir. Para ello se requiere, además de poseer las mejores herramientas técnicas, tener una actitud de vencedor, esto es, buscar siempre ser mejor que el otro, aprovechar la debilidad del otro, estar dispuesto a pasar por encima del otro. Es una lógica que se construye en el marco de la más aberrante aplicación de la teoría darwiniana de la selección de las especies, donde quien triunfa es quien logra sobrevivir en un mundo de selección del más fuerte.

La escuela actual se configura en este tablado de significaciones imaginarias sociales que no dan cabida a otras formas de ser/hacer, decir/representar, más que las que se requieren para que estas significaciones sean posibles. Respecto a la institución histórico-social, Castoriadis (1989) dice:

Es aquello en y por lo cual se manifiesta, y es lo imaginario social. Esta institución es institución de un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales; el sostén representativo participable de esas significaciones (p. 122).

Se hace entendible, entonces, por qué la escuela sigue igual pese a las múltiples “aparentes reformas” que se introducen en ella, en algunos apartes de las leyes que la organizan y en algunas propuestas que buscan consolidarla de “otra forma”. Basta con hacer un recorrido por algunos de los estudios más recientes para evidenciar que los propósitos de una escuela para la formación transhumana, la formación auto-eco-organizada, la formación para la vida y la formación para el reconocimiento de la alteridad siguen siendo una ilusión y un sueño en Colombia.

En la escuelas siguen vigentes las formas violentas, las dinámicas de organización y perfeccionamiento de los dispositivos del poder que denunció Foucault y que a decir de Álvarez Gallego (1995, p. 11) fueron, además del pensamiento de la época, un condicionante para la configuración de la escuela en Colombia como acontecimiento.

Las dispersiones, desorientaciones, abusos de poder, desconocimiento, castigo y mecanización del cuerpo, desnudadas por Cajiao (1993), continúan. Hoy está más vigente que nunca esa escuela violenta, vista como totalidad (aula, recreo, sala de profesores...) por el grupo de investigadores bajo la orientación de Parra Sandoval (1992, p. 12); esa escuela centrada en el desarrollo de habilidades y destrezas cuyo marco teórico y práctico, según los términos de estos autores, “se ha resuelto por el camino del currículo”.

En estudios muy recientes realizados por el grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación en diferentes escenarios de la vida escolar, se muestra constantemente que en la escuela imperan las prácticas centradas en esquemas de inteligibilidad que propician la discriminación, la formación instrumental y la violencia. Con ello aparecen las perspectivas transhumanas, de auto-eco-organización y reconocimiento del otro como imaginarios instituyentes posados nada más que en los discursos de las comunidades.

Efectivamente, en 2005 el grupo en mención realizó un estudio en todo el país, con el propósito de comprender los imaginarios que los y las jóvenes escolarizados construyen sobre la clase de educación física. Los hallazgos muestran, de forma contundente, la instrumentalización y racionalización de esta clase, negando el ambiente lúdico que su naturaleza misma implica o reduciéndola a meras prácticas funcionales del ejercicio para configurar una técnica deportiva. Pese a ello, el estudio dejó ver que es la clase que más disfrutan y anhelan los estudiantes adolescentes, porque, en sus palabras, es la única que “les permite ser ellos mismos, en tanto los conecta con la vida”. Se muestra en el *ethos* de las prácticas el afán por racionalizar y, a la vez, mecanizar el movimiento, el deseo radical del estudiante por una clase libre pero semicontrolada, con posibilidad de fugarse de las restricciones y convencionalismos memorísticos de las clases convencionales⁷.

7 Los productos del proceso de investigación quedaron plasmados en varios textos, organizados desde las voces de los

En estudios realizados sobre los imaginarios de estudiantes y profesores universitarios, en los cuales se pretendía comprender la dinámica de los imaginarios sociales respecto a la educación superior, se muestra la potencia de los esquemas de inteligibilidad social construidos desde unos imaginarios instrumentales, de formación técnica y profesionalizante. Estos imperativos se evidencian en la violencia simbólica (Bourdieu) reflejada en las formas de evaluación de los estudiantes y maestros, en las sistemáticas formas de desconocimiento del papel intencional del estudiante y su reducción instrumental a cantidad de “matriculados”, en la reducción de la calidad a la producción y “cantidad de formación”, en la calidad científica medida por la cantidad de productos. Estas formas funcionales de organizar la universidad hacen que las aspiraciones de algunos pocos maestros y estudiantes respecto a constituir la universidad como eje de desarrollo social, auto-eco-organizado y de reconocimiento de la alteridad sean tan solo discursos matizados de esperanza⁸.

En otro estudio realizado por el grupo sobre los juegos intercolegiados de 2008 en Armenia, cuyo propósito era reconocer los imaginarios que las comunidades de los juegos intercolegiados construyen respecto a estos y la formación ciudadana, se precisa la relevancia de unas prácticas sociales fuertemente instrumentalizadas, construidas desde unas significaciones imaginarias sociales y fundamentadas en la competición de tipo darwiniano: la selección del más fuerte. Todas las prácticas de los juegos intercolegiados se realizan desde el imaginario central de competencia selectiva y con este, desde otros imaginarios subsidiarios como el “ganar, por encima de lo que sea”, “aprovechar

la debilidad del otro”, requerir, increpar e incluso maltratar al otro cuando no gana, seleccionar solo a los más fuertes, premiar a los vencedores e ignorar a los que no vencen (viéndolos como perdedores).

Los dispositivos de los juegos se organizan de acuerdo con este imaginario central. Los escenarios de “competencia”, los centros de “concentración de los deportistas”, las premiaciones y las distinciones de la prensa respecto a las delegaciones más o menos destacadas, los éxitos de un dirigente deportivo, etc., dejan en la más absoluta opacidad aquellos otros aspectos que se dan en los juegos y que podrían ser de gran ayuda en la formación de las dimensiones propias de la auto-eco-organización, de la alteridad y de la formación transhumana.

Pese a ello, se evidencian con gran fuerza unos imaginarios instituyentes y radicales que proyectan en sus aspiraciones la idea de que los juegos intercolegiados son un escenario de formación para la vida, para el mejor desempeño cotidiano, para el reconocimiento del otro y lo otro como posibilidad de ser mejores seres humanos; imaginarios que están en los discursos desprevenidos de los asistentes, de los padres y acompañantes, incluso en los discursos de sus protagonistas directos: los entrenadores, estudiantes-deportistas y jueces. Sin embargo, tales imaginarios no han logrado su realización en las prácticas sociales⁹.

En otros estudios desarrollados por el grupo en relación con las escuelas de formación deportiva en Caldas, se evidencian claramente los esquemas de inteligibilidad de los maestros, centrados en prácticas discriminatorias y con el propósito de formar técnicamente para la competencia selectiva que requiere el deporte de práctica. El macroproyecto “Escuelas de Formación Deportiva con Sentido Ciudadano” busca reconocer las prácticas y discursos sobre formación ciudadana, en el marco del sentido que las comunidades le otorgan a esta

actores sociales y escritos por los investigadores de varios departamentos de Colombia. Estos pueden verse en: Murcia *et al.* (2005); Murcia, Portela y Orrego (2005); Camacho *et al.* (2005); López, Zuluaga y Jaramillo (2007); Forero *et al.* (2005); Hurtado *et al.* (2005); Murcia y Jaramillo (2005).

8 Algunos resultados han sido publicados en diferentes fuentes, revistas y textos: Murcia (2006); Murcia, Sánchez y Candamil (2006); Murcia (2008); Murcia, Murcia y Murcia (2009); Murcia, Pintos y Ospina (2009); Murcia (2011).

9 Los resultados del estudio se pueden apreciar en Murcia *et al.* (2008); Murcia y Orrego (2009); Murcia y Melo (2011).

en las escuelas de formación deportiva. En los primeros hallazgos se encuentran que las categorías de gran peso para las comunidades respecto a la formación ciudadana están ligadas a sus contextos cercanos; esto es, para las zonas cuyos problemas son de violencia intrafamiliar, las categorías que tienen relación con el respeto, la convivencia y la tolerancia se edifican como aquellas que, en términos de las comunidades, deben ser abordadas por los diferentes procesos educativos¹⁰.

Se reconocen también unos imaginarios centrales configurados en las convicciones y creencias/fuerza de la competición y el rendimiento (en términos de preparación técnica), en tanto propósito de gran valor para el triunfo y el ascenso social mediante el deporte.

En una lógica de estas, los esquemas de inteligibilidad no son otros que aquellos que favorecen la discriminación, la selección del más fuerte y hábil, el desarrollo de habilidades y destrezas mediante la mecanización del gesto técnico. Sin embargo, como en el estudio sobre los juegos intercolegiados, en estos resultados se dejan ver unos imaginarios radicales-instituyentes que proponen otras alternativas: unas posibilidades centradas en la necesidad de que en las escuelas, el niño y la niña se preparen para la vida, para la alegría y para afrontar con seguridad las necesidades propias de cada zona en términos de la formación ciudadana.

Estos imaginarios solo están en los discursos de las comunidades, incluso en los de aquellos que generan los procesos prácticos guiados por los imaginarios de competencia selectiva. Estos resultados de las incoherencias entre los discursos y las prácticas sociales en la escuela coinciden con los resultados encontrados por Abello Correa (2009), quien en su estudio muestra cómo las instituciones, pese a tener dispuesto en su discurso

el aprender a aprender, no disponen de directrices ni de una cultura que lleve a tales propósitos.

En un estudio de particular importancia dirigido por el grupo, dado que se realizó por varios grupos de investigación en Manizales bajo la figura “Red Suma” –red constituida por la Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Universidad Católica, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales y Universidad Autónoma–, se buscó definir los factores asociados al aprendizaje colaborativo en Caldas y se encontró que las dinámicas de los imaginarios sociales en las instituciones estudiadas se organizan en el marco de las comunidades de práctica: no es tan importante para el éxito o fracaso de un proceso escolar¹¹ el dominar las técnicas del modelo propuesto, sino que lo central en este tipo de procesos es construir una comunidad cuyos imaginarios estén centrados en similares convicciones y creencias, pues desde estas se construyen los dispositivos necesarios para que la comunidad lleve a cabo acciones e interacciones que aseguren el éxito de las propuestas acordadas¹².

En estudios similares sobre la educación en frontera, como el desarrollado por Taborda et ál. (2011), se hacen evidentes las formas violentas que dominan los procesos de enseñanza en las escuelas wayuu. En el estudio de Camargo (2009) se muestra que en la dinámica misma de la historia social colombiana hay declives que hacen de la escuela un escenario de exclusión y discriminación. De igual forma, las denuncias realizadas en Latinoamérica en los hermosos

10 La información al respecto se ubica en el primer artículo publicado por Betancur y Murcia (2011) y en las tesis de maestría de Trujillo y Sanabria (2011), Montes (2011) y Barbosa (2011).

11 El estudio se realizó con los once colegios inscritos, a la fecha de la investigación, en el programa Escuela Activa Urbana, dirigido por la Fundación Luker. De estos colegios, la comunidad educativa seleccionó dos en los que se realizaban los mejores procesos de aprendizaje colaborativo, y uno en el que, a su entender, se presentaban los mayores obstáculos para el avance de tal proceso. Los factores asociados a este tipo de aprendizaje se presentaron en todas las instituciones. La relevancia dada a estos factores no es definida, pues algunos coinciden entre las instituciones educativas y sus diferencias no son significativas.

12 Los resultados generales del estudio se pueden encontrar en Murcia *et al.* (2011) y en próximas publicaciones.

estudios de hermenéutica simbólica de Portillo Parody (2000) se deja entrever la inoperancia de la escuela: “ni hacer pan me enseñó la escuela”, en la pretendida “escuela para la vida”.

Las consideraciones sobre la escuela colombiana de hoy coinciden en mostrarla anclada a una lógica hegemónica que impide su desarrollo, pero, a la vez, la ponen en medio de una efervescente dinámica instituyente que clama por otro tipo de escuela, prevista en imaginarios radicales e instituyentes. Un estudio realizado por Bocanegra (2008), publicado con el sugestivo título *Del encierro al paraíso*, desnuda, desde la arqueología del saber y su relación con los imaginarios, esa escuela del encierro, una escuela de muros que concentra todas las limitaciones de los imaginarios instituidos. El texto de Bocanegra refiere la libertad de un paraíso recogida en los sueños de los niños y las niñas, una escuela que construya comunidad de ciudadanos, una escuela abierta, libre y con muchas actividades y posibilidades.

El estudio en mención coincide con un trabajo desarrollado por el grupo de investigación “Mundos Simbólicos”, en el que se averigua por el juego-recreo como escenario de construcción de convivencia. En esta investigación, que cruza las miradas del patio de la escuela con las voces de los actores sociales, se somete a juicio la campana o el timbre de la escuela en términos de las libertades y las restricciones, de la vida y la muerte (Jaramillo y Murcia, 2011). En los sueños de los niños coincide una escuela del recreo, una escuela libre, con más opciones para la vida. Esta premisa es constante también en los estudios ya mencionados sobre la clase de educación física en Colombia y en las propuestas desarrolladas por Parra et ál. (1992) al referirse a la excesiva curricularización de la escuela.

Las salidas a la problemática de la educación siempre han estado presentes en los investigadores. Desde el papel que debe tener la familia en la escuela, Quay Brunn y Saint (2010) vienen desarrollando, en Argentina, una propuesta: “La comunicación familia-escuela: hagamos un

trato”, en la cual se desarrollan unas técnicas que ayudan a mejorar la relación entre padres y madres. La ciudad como texto de estudio es otra propuesta que viene impulsando Benítez (2006), a partir de su experiencia en Brooklyn, Nueva York. Esta experiencia está auspiciada por el Centro de Pedagogía Urbana y su trabajo en proyectos de arquitectura y educación, en los cuales se trabaja desde los lugares y las formas como estos cambian. La propuesta de Benítez (2006) asume lo simbólico como el eje de las transformaciones: “Con elementos de crítica institucional, estética relacional y activismo, su quehacer apunta a desmitificar lo inalcanzable y opaco y a producir inclusión” (p. 28).

Este tipo de propuestas no solo desvertebran la lógica hegemónica de la educación, sino que proponen salidas creativas, acudiendo a la imaginación simbólica y a la fuerza creadora de lo social. Posiblemente, tal y como lo argumenta Bayona (2003), “si los maestros pudieran enseñar algo distinto a lo que durante años han venido enseñando, seguramente serían mejores maestros” (p. 240), pero, sobre todo, se lograrían mejores resultados para esa educación que requerimos en la vida y para la vida. Posiblemente, si tenemos en cuenta lo que le interesa al estudiante, podamos romper esas barreras que siempre están constriñendo el acceso del saber de uno y otro lado.

Otras propuestas se han realizado desde la inclusión, tarea poco fácil si consideramos, desde los análisis de Camargo (2009), que el origen está en la forma como está distribuida la sociedad y la escuela. De todas formas, son valiosos los esfuerzos que desarrolla Sotto (2006) sobre la escuela inclusiva, las propuestas de Villar (2006) respecto al paso de una educación integrada a una escuela inclusiva o los estudios de Acevedo y Mondragón (2005) sobre las prácticas de resiliencia en la escuela.

En América Latina son importantes las propuestas que proveen nuevas formas didácticas, como la que está desarrollando Duek (2007) sobre las relaciones del juego y la televisión, en una perspectiva

novedosa de asumir el mundo simbólico de ambos a partir del análisis de cómo los consumos televisivos guían los juegos de los niños y niñas. Igualmente están los desarrollos sobre didáctica para la formación del pensamiento crítico que en Colombia viene impulsando Tamayo (2009), o los trabajos desarrollados por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) sobre niños y niñas formadores y formadoras de paz.

Muchas propuestas se desarrollan desde las lógicas impulsadas por el Estado, en particular aquellas que buscan seguir potenciando las formaciones instrumentales estimuladas por la lógica de las competencias. Para citar tan solo una de ellas, referenciamos a Calvo (2003), que busca la formación de competencias sociales como “el camino para la paz”. Su perspectiva se apoya en las recomendaciones de la Unesco-Cepal (1991, citado en Calvo, 2003, p. 71), en las cuales se asume que la educación y el conocimiento son el “eje de la transformación productiva con equidad”, y en las perspectivas de aprendizaje social cognitivo de Bandura: la mayor parte de nuestras conductas sociales las adquirimos viendo cómo “otros la ejecutan: el modelado sirve no solo para adquirir conductas nuevas [...], sino incluso para inhibirlas” (citado en Calvo, 2003, p. 73).

La propuesta

Son varios los estudios que han llevado a problematizar la pregunta respecto a lo que enseña la escuela, entre ellos el trabajo realizado por Ramírez (2011), quien al hacer un análisis sobre los conocimientos que la escuela actual imparte, muestra la forma terminada, última, estática y única cómo estos se están desarrollando frente a las exigencias cambiantes de las realidades actuales, que hacen que cualquier conocimiento sea relativo y cambiante.

Esos cambios en la educación han sido previstos por Federico Mayor, director general de la Unesco desde 1988 (citado en Ramírez, 2011, p. 92), que en una de sus alocuciones refería que cuando el

niño terminara sus estudios, habría un caudal de conocimientos cuatro veces mayor al actual y se iría multiplicando en la medida del tiempo.

Martín-Barbero (1987) lo refería desde las nuevas sensibilidades, en la polifónica voz del tránsito de las nuevas generaciones de los medios a las mediaciones. García Canclini (1995, 1990) así lo expresó al referirse a las culturas híbridas de nuestra época, cuando analiza las relaciones simbólicas que aposentan los consumidores y que cambian constantemente a la velocidad de los mercados; problema que también aborda en el análisis profundo sobre la hibridación de las culturas y sus mestizajes, en particular las latinoamericanas, en sus múltiples estudios sobre las culturas mexicanas.

En la escuela, estas influencias han sido analizadas por autores como Giroux (1996) en *Placeres inquietantes*, donde hace un análisis especial de la escuela y sugiere un título sugerente y fuerte: “Escuelas para la vergüenza: la reducción gradual de la educación pública”. En este trabajo muestra la descomposición de la escuela norteamericana en el marco de las discriminaciones cada vez mayores y de la influencia absorbente del mercado. Las coincidencias con la escuela colombiana son tajantes y sorprendentes

¿Acaso la escuela ha correspondido, como lo propone Tiramonti (2005), al cambio epocal? La escuela nace anclada a las circunstancias de la época, afirmación que hace Tiramonti (2005) cuando asume que “la escuela es una producción institucional de otro momento histórico y que, por lo tanto, nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales” (p. 889); sin embargo, no por eso se puede afirmar ni aceptar que la escuela es “epocal”, tal y como lo asegura el autor. En primer lugar, porque pese a que en la actualidad los escenarios histórico-sociales son diferentes a los de origen (la época es diferente), los imaginarios centrales que rondan la escuela actual son de similar naturaleza a los de la época de su institucionalización en Colombia y Latinoamérica. No son, entonces, las

circunstancias sociales sustantivas las únicas que definen las instituciones, sino, como lo afirma Castoriadis, la imbricada relación entre ellas y los imaginarios sociales. Esas fuerzas de creación social, referidas a las motivaciones, creencias y convicciones sobre el mundo y el ser humano, subsumen estas circunstancias epocales.

En este sentido, no son los acuerdos funcionales de lo social los que definen la escuela, pues esto daría pie a pensar en la lógica durkheimiana, en cuyo marco la escuela no es más que un instrumento de la sociedad para introducir al individuo. De ser así, las actuales circunstancias sociales y culturales habrían empujado a una nueva escuela: una escuela acorde con las circunstancias socioculturales actuales, que tal y como hemos analizado, nada tienen que ver con la escuela que se vive hoy día.

Es evidente que mientras las exigencias de los modelos globales esbozan unos imaginarios centrados en la producción, la competencia y el mercado, dándole utilidad práctica a la razón ilustrada y forzándola hacia una razón meramente instrumental, las sociedades particulares requieren de una escuela diferente. La sociedad y la época actual colombiana requieren y reclaman una escuela que dé peso a todos esos factores de formación transhumana, en función de ayudar a las nuevas sociedades a resolver los problemas de convivencia y paz; también piden que la escuela se abra hacia el reconocimiento de lo *álter*, en lo cual *el* otro y *lo* otro sean auto-eco-organizados en la medida de las posibilidades y según el respeto que esto como totalidad implica. Ese reclamo social es mucho más que la formación para el desempeño laboral y, dentro de este, el desarrollo de competencias que está ofreciendo la educación colombiana.

En realidad, lo que muestran los estudios es que la escuela no cambia al ritmo de las necesidades y requerimientos sociales. La escuela corresponde a unas fuerzas imaginarias fuertemente instituidas, que le dan soporte a sus esquemas de inteligibilidad social, los cuales se configuran

en el marco de estas significaciones centrales y todas sus significaciones imaginarias derivadas. Los análisis muestran, además, que la escuela es una institución social que se ha consolidado desde esas significaciones imaginarias sociales, desde cuyos linderos se han definido esquemas funcionales sobre sus formas de ser/hacer, decir/representar; por tanto, antes que un ente funcional, la escuela es una institución social que se figura y transfigura en correspondencia con los cambios generados en los imaginarios sociales.

Por otra parte, los estudios antecedentes el grupo Mundos Simbólicos, que fueron definidos con el propósito de comprender la dinámica de los imaginarios sociales en la escuela, dejan ver cómo en el escenario de los acuerdos sociales para el funcionamiento de la escuela coexisten otros imaginarios que, por no estar instituidos, no definen en las prácticas escolares las acciones e interacciones de las comunidades. Estos imaginarios, que están apenas en proyección de realización social, se muestran como efervescencia radical e instituyente en los discursos de las personas que constituyen la comunidad educativa. Ahí están incluso como imaginario radical que aún no es, pero que están latentes, como posibilidad, como potencial inmanente a la naturaleza creativa de la sociedad y de las personas (Castoriadis, 1997).

¿Qué hacer, entonces, para dar una salida a la encrucijada pertinaz en que se encuentra sumida la escuela de hoy? Quizá dé alguna posibilidad de respuesta asumir la escuela desde su relación con la perspectiva del caos creativo (Poitier, 2006) que se propone en los imaginarios sociales.

Si las instituciones son una creación siempre anclada a las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir lo bueno y lo malo en la escuela, lo bonito y lo feo, lo legal y lo ilegal, lo válido y lo inválido, lo permitido y lo restringido. Estos acuerdos se plasman en los proyectos educativos institucionales y en los

reglamentos y manuales de convivencia. Estos acuerdos son, en realidad, esquemas de inteligibilidad social, en tanto permiten comprender las acciones e interacciones; pero, además, son esquemas de plausibilidad social, pues solo en ellos son válidas estas acciones e interacciones (Pintos, 2003, 2005).

De esta forma, si dentro de los acuerdos funcionales se exige el orden, se castiga la desobediencia o se premia la excelencia, las acciones e interacciones de los actores de esta comunidad educativa se desarrollarán de acuerdo con estos esquemas, pues no solo en este marco será comprendido lo que hacen o dejan de hacer, lo que dicen o dejan de decir, sino que estas acciones y discursos serán validados como pertinentes por la comunidad que los sancionó previamente.

Pero, ¿cómo se transforman estas acciones e interacciones de las comunidades? En la mayoría de los casos, como lo señala Castoriadis (1997, p. 133), se habla de la “imaginación segunda”, o sea, aquella imaginación que siempre es reproductiva, representativa de algo o alguien, pues las formas de concebir el mundo desde las lógicas identitarias o conjuntistas (lógicas hegemónicas) han llevado a creer que lo que se ve es lo único válido como realidad.

Lo que vemos como realizaciones sociales o como proyecciones posibles solo son el reflejo de unas entidades mucho más profundas y complejas que, en realidad, son las que movilizan a los seres humanos a generar estas representaciones sociales. Los imaginarios sociales son esas entidades que se configuran como fuerzas de realización y creación social y que acuden a las representaciones simbólicas para manifestarse. Por eso, lo que vemos como acuerdos sociales, como esquemas funcionales en la escuela, desde los cuales las comunidades educativas desarrollan sus acciones o interacciones, no son otra cosa que el resultado de un conjunto de significaciones imaginarias sociales:

son las representaciones que las comunidades educativas hacen de sus convicciones, motivaciones y creencias/fuerza, operacionalizadas en proyectos, reglamentos y manuales.

Esto trae consigo una importante consideración práctica: lo que moviliza a las personas a ser, hacer o decir algo no es el acuerdo funcional mismo, sino la convicción, motivación, creencia/fuerza que lo lleva a asumir ese reglamento como posibilidad. No es posible, entonces, cambiar las formas de operar incidiendo directamente en ellas, pues así se busquen otras formas, las consecuencias prácticas seguirán siendo iguales. No es transformando los acuerdos funcionales como se transforma una realidad social, porque estos acuerdos son solo el reflejo de unos imaginarios que los sostienen. Aunque se cambie en la escuela la forma de evaluación, si las convicciones y creencias sobre el valor técnico y competitivo de la educación no se transforman, cualquier forma de evaluación apuntará a satisfacer este imaginario.

Esta podría ser la razón que explique por qué la escuela colombiana no se ha logrado transformar, pese a los múltiples llamados de la sociedad y de la época. Si las significaciones imaginarias sociales siguen aferradas a la convicción de que la única forma de superar los problemas de nuestra sociedad es formando mano de obra técnicamente calificada, si se sigue creyendo que la única forma de asumir la realidad es preparando para un mercado de la competencia, la producción y el consumo, si continúa el convencimiento de que la escuela es la delegada para formar esas personas técnicamente “bien preparadas” y con las capacidades necesarias para afrontar ese mercado competitivo, entonces las formas de operar la escuela nunca podrán tener otra posibilidad. Así, los acuerdos siempre estarán cifrados en adoptar las mejores herramientas para lograr hacer posible estos imaginarios, los dispositivos siempre serán adecuados a estas significaciones imaginarias y las prácticas de los agentes educativos estarán atendiendo a estas convicciones, creencias y motivaciones.

Entonces, ¿qué hacer para transformar la escuela en Colombia?

La hipótesis que se manejaría desde la lógica de los imaginarios sociales se fundamentaría en cuatro dimensiones: 1. Asumir la necesidad de comprender la naturaleza imaginaria de la escuela; 2. Recuperar el papel creador y creativo de la escuela y del ser humano que en ella se dinamiza y la dinamiza; 3. Reconocer las significaciones imaginarias sociales que sustentan la escuela en su devenir creativo histórico-social; 4. Potenciar los imaginarios instituyentes-radicales que sean positivos para la configuración de una escuela de contexto, por y para la vida; una escuela que no solo esté entrada en los intereses técnicos, sino –y sobre todo– comprenda que estos se subsumen en las intencionalidades del ser humano, las cuales deben estar en concordancia con los más sentidos propósitos sociales, en términos de su imbricada relación con el ambiente.

Es evidente también en los estudios de referencia que existen unos imaginarios instituyentes y radicales que piensan la escuela de otra forma, que ven en ella una posibilidad para el desarrollo más humano, una posibilidad de reconocer al otro y lo otro que lo altera, una opción de ver una escuela creativa, para la creación y que se crea constantemente. Pero estos imaginarios no se logran posicionar hasta tanto no se constituyan en fuentes de referencia social, no solo para hablar de ellos, sino para ser, hacer y decir desde ellos. Desde esta perspectiva, es importante generar un proceso de posicionamiento de estos imaginarios positivos para que logren consolidarse como verdaderas significaciones imaginarias instituidas, para que se naturalicen en la vida cotidiana, para que se constituyan como parte del hacer común. Lógicamente, esta postura no implica que se generen nuevas clausuras, pese a que el posicionarse como instituido implica en sí mismo clausuras, tal como lo manifiesta Castoriadis y Shotter.

Referencias

- Abello Correa, R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones a inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947.
- Acevedo, V. E. y Mondragón, H. (2005). Sean una alternativa... Resiliencia y escuela. *Pensamiento Sicológico*, 5(1), 21-35. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Magisterio.
- Barbosa, P. T. (2011). *Develando los sentidos de la corporeidad/motricidad en la danza y su relación con la ciudadanía* (tesis de maestría). Manizales: Universidad de Caldas.
- Bayona Vargas, J. C. (2003). La escuela: dejar pensar antes que enseñar a pensar. *Educación y Educadores*, 6(6), 237-140. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Benítez, F. (2006). La ciudad como escuela. *ARQ*, 64, 28-31. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Betancur, J. E. y Murcia, N. (2011). El conflicto como estrategia educativa en las escuelas de formación deportiva en el departamento de Caldas. *Educación y Educadores*. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- 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 Ciencia Sociales: Niñez y Juventud*, 6(1), 319-346.
- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencia sociales. Un camino para la paz. *Educación y Educadores*, 6(6), 69-90. Bogotá: Universidad de La Sabana.

- Camacho et ál. (2005). *El imaginario del adolescente ante la clase de educación física*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Camargo, M. (2009). El crítico asunto de la equidad escolar: un estudio multicasos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 7(2), 619-638.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas* (tomo I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1976). *Filosofía de las formas simbólicas* (tomo III). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria). Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad* (vol. 2: El imaginario social y la institución). Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo-Error.
- Cristiano, J. (2009). *Lo social como institución imaginaria. Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Eduvim.
- Duek, C. (2007). Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática. *Revistas Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 5(1).
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Durand, G. (1981). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Madrid: Taurus.
- Forero et ál. (2005). *Los imaginarios de los jóvenes ante la clase de educación física*. Bucaramanga: Universidad Cooperativa de Colombia.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- García Calclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Giroux, A. H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- Hurtado, Jaramillo, Zuñiga y Montoya (2005). *Jóvenes e imaginarios de la clase de educación física*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2011). *Juegos en el recreo escolar: un escenario para la formación ciudadana y la convivencia social* (informe final de investigación). Bogotá: Colciencias.
- López, Zuluaga y Jaramillo (2005). *Funcionalismo y vanalidad. Evanesencia y alteridad*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Martínez Boom, A. (2003a). La educación en América Latina. De políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 13-39. Bogotá.
- Martínez Boom, A. (2003b). De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. En *Lecciones y lecturas de educación* (pp. 15-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Montes, C. y Orozco, J. D. (2011). *La formación social. Un nuevo reto para las escuelas de formación deportiva con sentido ciudadano* (tesis de maestría). Manizales: Universidad de Caldas.
- Moscovici, S. (1979). *Las representaciones sociales*. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num2/mora.pdf>

- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II: Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, P. N. (2006). *Universidad y vida cotidiana. Estudio desde imaginarios de profesores y estudiantes* (tesis doctoral). Manizales: Cinde - Universidad de Manizales.
- Murcia, P. N. (2008). Jóvenes universitarios y universitarias. Una condición de visibilidad aparente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 2(2), 821-852. Manizales: Cinde - Universidad de Manizales.
- Murcia, P. N. (2010). Imaginarios sociales como posibilidad de investigación en educación superior. En *Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación*. Córdoba, Argentina.
- Murcia, P. N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios para estudios sobre universidad*. Madrid: EAE.
- Murcia et ál. (2005). *Imaginarios de I@s jóvenes escolarizados ante la clase de educación física*. Armenia: Kinesis.
- Murcia et ál. (2008). Juegos intercolegiados Armenia 2008. Informe de investigación sobre la relación juegos intercolegiados y formación ciudadana. ASCÚN.
- Murcia et ál. (2011). *El aprendizaje colaborativo. Senderos enraizados en la cultura caldense* (informe de investigación). Manizales: Fundación Luker.
- Murcia, P. N., Murcia, G. J. y Murcia, G. N. (2009). Imaginarios sociales y autoevaluación universitaria. *Educación y Educadores*, 12(3), 99-118. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Murcia, Pinto y Ospina (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. *Educación y Educadores*, 12(1), 63-92. Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Murcia, Portela y Orrego (2005). *La educación física en Caldas. Voces que reclaman reconocimiento social*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, Sánchez y Candamil, M. (2006). *Autoevaluación en la universidad de Caldas. Una mirada desde la vida cotidiana*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Murcia y Jaramillo (2005). Imaginarios del joven Colombiano ante la clase de educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 2(3).
- Murcia y Jaramillo (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad* (2.ª ed.). Armenia: Kinesis.
- Murcia y Melo (2011). Sentidos del perder y el ganar. Selección y discriminación en juegos intercolegiados. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales: Niñez y Juventud*, 9(2), 669-682.
- Murcia y Orrego (2009). Los juegos intercolegiados en Colombia: competencia selectiva versus construcción ciudadana. *Revista Pedagogía y Saberes*, 31, 89-99. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ospina, L. E. y Murcia, N. (2007). Imaginarios ambientales que irradian la Universidad de Caldas. *Revista Luna Azul*, 25, 12-20. Manizales: Universidad de Caldas.
- Ospina, L. E. y Murcia, P. N. (2008). Imaginarios ambientales: voces emergentes desde la vida cotidiana. *Revista Luna Azul*, 26, 2-18. Manizales: Universidad de Caldas.
- Parra, González, Mortiz, Blandón y Bustamante (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación FES - Tercer Mundo.
- Pintos, J. L. y Galindo, F. (2003). Comunicación política e imaginarios sociales. En Berrocal, S. (Coord.). *Comunicación política en televisión y nuevos medios* (111-133). Barcelona: Ariel

2003. Recuperado de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=783>
- Pintos, J. L. (2005). Tesis provisionales para el diseño de las rutas de acceso a las realidades diferenciadas en nuestras sociedades y sobre la intervención plural en las expectativas de los ciudadanos y los rendimientos funcionales de las organizaciones. En Pérez, G. (Coord.). *Las manifestaciones actuales de la cuestión social* (pp. 37-45). Buenos Aires: Instituto di Tella - Unesco. Recuperado de en <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=788>
- Poirtier, N. (2006). *Castoriadis, el imaginario radical*. Buenos Aires: Claves.
- Portillo Parody, J. (2000). Ni hacer pan me enseñó la escuela. *Educere*, 3(9). Mérida: Universidad de Los Andes.
- Quay Brunn, S. y Saint Amant, M. (2010). *Comunicación familia-escuela: "hagamos un trato". Técnicas, dinámicas e ideas para mejorar la relación entre padres y madres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ramírez, L. H. (2011). La escuela: del mito a la realidad. *Educación y Educadores*. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2042056&orden
- Sotto, N. (2006). *La escuela inclusiva* (tesis doctoral). Manizales: Cinde - Universidad de Manizales.
- Tamayo, Ó. E. (2009). *Didáctica de las ciencias: la evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Taylor, C. (2006). *Los imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 92(26), 889-910. Centro de Estudos Educação e Sociedade.
- Todorov, T. (1991). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Trujillo, S. y Sanabria, A. (2011). *Escuelas de formación deportiva con sentido ciudadano. Análisis del entorno* (tesis de maestría). Manizales: Universidad de Caldas.
- Villar Gómez, F. (2006). De la educación integrada a la escuela inclusiva. *Revista Psicodidáctica*, 11(1), 37-47. Universidad del País Vasco.