

Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 6(1): 319-346, 2008
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá *

Elsa María Bocanegra Acosta **

Orientadora escolar, Secretaría de Educación del Distrito Capital, Bogotá. Profesora catedrática facultad de rehabilitación, Universidad del Rosario. Asesora de Investigación, Instituto Nacional Superior de Pedagogía – Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del equipo de investigación, Imaginarios Urbanos, Director Dr. Armando Silva.

Agradecimientos:

Al dr. Alberto Martínez Boom por haberme permitido despejar el camino y emprender un recorrido seguro en la búsqueda de los imaginarios dominantes en nuestra escuela. Al dr. Armando Silva y a la dra. Violeta Guyot, por su tiempo, dedicación y sus respuestas incitadoras a dar siempre lo mejor. A los doctores Humberto Quiceno, Marcelo Vitarelli y Marcela Becerra, por su amistad y generosidad al compartir sus conocimientos. A la Secretaría de Educación de Bogotá no sólo por otorgarme los permisos para la realización del Doctorado, sino por permitirme acceder a la información

* Este artículo es una síntesis de la tesis Doctoral “Del encierro al paraíso- imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá”, requisito para obtener el título de Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por la Universidad de Manizales y CINDE. Tesis desarrollada en el periodo comprendido entre noviembre de 2003 y mayo de 2007. La presentación pública del proyecto de investigación se realizó el 19 de mayo de 2006.

** Psicóloga y Pedagoga. Especialista en Computación para la Docencia (Universidad Antonio Nariño). Magíster en Investigación (Universidad Javeriana). Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Universidad de Manizales – CINDE). Correo electrónico: elsabocanegra@yahoo.es.

sobre los *Proyectos Educativos Institucionales de las Instituciones Educativas Distritales*. A los directivos, las orientadoras y los profesores de las IED que hicieron parte de la muestra. A los niños, niñas y jóvenes que al finalizar la narración y la entrevista siempre dijeron “gracias por escucharnos”.

A todas las personas que hacen parte del CINDE, una institución con calor humano.

A mamá y a mi familia por comprender mis silencios y a Willy por estar presente dando manivela a un motor que a ratos quería parar.

• **Resumen:** El presente es una síntesis de un estudio más amplio sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra ya instalado como hecho real y concreto y lo que podría haber sido, en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto. Su objetivo fue poner en relación dos corrientes de estudio contemporáneo: los análisis del poder y sus arqueologías (Michel Foucault) y los estudios de imaginarios (Armando Silva), donde se toman como objeto las percepciones sociales para comprender las improntas de la circulación de deseos expresada de modo colectivo. El principal aporte que se pretende es tejer argumentos de doble vía, poner en evidencia su mutua pertinencia y poner en diálogo estas dos corrientes del pensamiento para los análisis de la educación en las escuelas colombianas. En el aspecto metodológico se muestra la aplicación de distintas herramientas que van desde el uso de la estadística propia de las ciencias sociales, la elaboración de campos semánticos con los que trabajan los analistas del discurso y los análisis de imágenes y de retórica del lenguaje desarrolladas por las disciplinas hermenéuticas. Estas herramientas permitieron a la autora no sólo llegar al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del antiguo hospicio, sino a establecer la relación con los discursos mismos elaborados sobre la escuela para verla en su doble percepción como lugar para la formación versus lugar para el aprendizaje.

Palabras clave: Arqueología, imaginarios, discursos, arquitectura escolar, encierro, aprendizaje, formación.

Da confinidade ao paraíso. Imaginários dominantes na escola colombiana contemporânea: uma olhada das escolas de Bogotá

• **Resumo:** *Da confinidade ao paraíso, “imaginários dominantes na escola colombiana contemporânea” é um estudo sobre a produção imaginária na natureza das escolas de Bogotá, estabelecendo a diferença entre tudo o que é instalado como fatos reais e concretos e o que poderia ser com referência ao que propõe a discursividade do mesmo objeto. Seu objetivo é relacionar duas correntes de estudo contemporâneo: as análises do poder e as suas arqueologias (Foucault) e os estudos dos imaginários (Silva), onde tomam-se como objeto as percepções sociais para compreender as marcas da circulação de desejos, expressadas de maneira coletiva. A contribuição principal consiste em tecer esses argumentos duplos do pensamento para evidenciar sua pertinência mútua e relacionar dialogicamente estas duas correntes de pensamento para fazer a análise da educação nas escolas colombianas. Na perspectiva metodológica apresenta-se uma aplicação de ferramentas diferentes que abrangem o uso da estatística, própria das ciências sociais, a elaboração de campos semânticos utilizados pelos analistas do discurso e os analistas das imagens e da retórica da linguagem desenvolvidas pelas disciplinas hermenêuticas. Tudo isto permitiu fazer o estudo espacial da escola, com referência a continuidade da arquitetura fechada do asilo, mas, estabelecer a relação com os discursos elaborados sobre a escola, considera-la na sua percepção dupla como o lugar para a formação versus aprendizagem.*

Palavras Chave: Arqueologia, imaginários, discurso, confinidade, aprendizagem, formação

From confinement to paradise. Dominant imaginaries in Colombian contemporary schools: A look from schools in Bogotá

• **Abstract:** *This paper is a synthesis of a larger study about imaginary production in the modes of being of Bogotá schools, based on an attempt to differentiate what is already installed as real and concrete fact from what could have been, according to what is proposed in the discursivity about the same object. The aim of the study was to relate two contemporary currents of research: Michel Foucault's analysis of power through archaeology, and Armando Silva's studies on imaginaries, in which social perceptions are taken as object in order to understand patterns of circulation of desires as collectively expressed. The main contribution intended in this study was to weave two-way arguments, to make evident their mutual pertinence, and to start a dialogue between these two thought currents to refine the analysis of education in Colombian schools. In the methodological aspect, the paper shows how to apply different tools, like statistics for the social sciences; elaboration of semantic fields in the fashion of*

discourse analysis, and image analysis or language rhetoric as developed by hermeneutic disciplines. These tools allowed the author not only to perform a spatial study of schools, regarding the continuity of the closed architecture of ancient hospices, but also to establish a direct relationship with discourses about school in order to see it in its double perception as a place for education versus a place for training.

Keywords: Archaeology, imaginaries, discourses, school architecture, confinement, education, training.

-I. Introducción. -II. Metodología: El encuentro entre los análisis del poder y sus arqueologías y los estudios de imaginarios. -III. Desarrollo metodológico: Visión y lectura de los imaginarios dominantes en la escuela. -IV. Resultados. -V. Conclusiones. -Bibliografía.

Primera versión recibida agosto 9 de 2007; versión final aceptada febrero 8 de 2008 (Eds.)

I. Introducción

Un león fue capturado y encerrado, donde, para su sorpresa, se encontró con otros leones que llevaban allí muchos años (algunos incluso toda su vida, porque habían nacido en cautividad). El león no tardó en familiarizarse con las actividades sociales de los restantes leones del campo, los cuales estaban asociados en distintos grupos. Un grupo era el de los “socializantes”; otro, el del mundo del espectáculo; incluso había un grupo cultural, cuyo objetivo era preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época en que los leones eran libres; había también grupos religiosos, que solían reunirse para entonar conmovedoras canciones acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo; otros grupos atraían a los que tenían temperamento literario y artístico; y había, finalmente, revolucionarios que se dedicaban a conspirar contra sus captores o contra otros grupos revolucionarios. De vez en cuando estallaba una revolución, y un determinado grupo era eliminado por otro, o resultaban muertos los guardianes del campo y reemplazados por otros guardianes. Mientras lo observaba todo, el recién llegado reparó en la presencia de un león que parecía estar siempre profundamente dormido, un solitario no perteneciente a ningún grupo y ostensiblemente ajeno a todos. Había en él algo extraño que concitaba, por una parte, la admiración y, por otra, la

hostilidad general, porque su presencia infundía temor e incertidumbre. «No te unas a ningún grupo», le dijo al recién llegado. «Esos pobres locos se ocupan de todo menos de lo esencial.»

« y qué es lo esencial?», preguntó el recién llegado».

«Estudiar la naturaleza de la cerca.»

¡Ninguna otra cosa, absolutamente ninguna, importa!

Anthony de Mello (1997)

Este texto nos hace pensar en la escuela, y pensar en ella nos remite a “la reja”, una reja que al igual que en el texto está diseñada para preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época, pero no en que se fue libre, sino la historia, las costumbres y la tradición que desde la emergencia de la escuela en el siglo XIX se han delineado, primero para el fortalecimiento del naciente Estado y luego para responder a los desafíos que el mundo —dinámico y cambiante— nos impone día a día.

La reja parece diseñada para encerrar no sólo a culpables sino a inocentes, los unos para ser re-formados y los otros para ser formados; con ella, con la reja y con lo que ella denota, “el encierro”, se teje todo un entramado de deseos que pasan por el frío, el poder, el miedo, el control, el examen, la selección, la evaluación y hasta el calor, la naturaleza, la música, la vida; deseos “imaginarios” que van de la igualdad a la diferencia, del querer formar al querer aprender, del acallar al hablar y al poder hablar sin el temor a ser “eliminados” en pensamiento y obra, sino hablar como los leones “*acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo*”. De ahí la pregunta por los imaginarios dominantes en la escuela, que no es otra cosa que preguntarnos por la escuela imaginada, aquella que se nos presenta al hacer la historia del pensamiento del sujeto moderno, es decir, la historia en la que el sujeto moderno se juega como ser para detenerse en el terreno donde los acontecimientos hacen irrupción. Así, nos dirigimos entonces a parajes de la historia, pero no de la historia que nos cuenta los hechos del pasado en forma lineal, con inicio y final; la historia aquí se delinea y recorre desde los azares de los comienzos, desde el surgir y emerger sin máscaras, sin interpretaciones —interpretaciones primarias, como diría Foucault—, o desde interpretaciones fundantes —en palabras de Silva—; sin el temor de ir a buscar allí donde están las cosas dichas —frases pronunciadas o escritas— los elementos significantes que han sido trazados o articulados, y en ello lo deseado sobre la escuela, con la

posibilidad de darles tiempo para que aparezcan y así poder reconocer el acontecimiento (escuela) en lo que puede tener de único.

Fuimos, entonces, tras la escuela hecha por la percepción. Es decir, se pasó de una escuela visible a otra no visible inscrita en los deseos que subyacen en los discursos, preservando las dos inscripciones: la visible (física) y la invisible (deseo). Se puede decir que pasamos de una escuela vista a otra imaginada sin desconocer que ambas conviven en nuestro espacio educativo. Todo ello partió de poder poner en relación las teorías de las arqueologías de los saberes y la de los imaginarios sociales. Mientras lo primero posibilitó un acercamiento al estudio de los discursos dominantes como modos no sólo de saberes que circulan, sino como poder para obstruirlos o filtrarlos bajo distintos intereses, lo segundo, el estudio de los imaginarios, permitió establecer no sólo las percepciones de los discursos, sino los anhelos y deseos colectivos que cohabitan en las mismas enunciaciones discursivas, como dirá Silva, y de esta manera, revelar las visiones hacia el futuro de una escuela que mediante distintas prácticas sociales se imagina a sí misma.

La investigación abarcó el análisis y la descripción de los enunciados desde la óptica arqueológica – genealógica – imaginaria, a partir de la conformación del archivo.

En el momento arqueológico se leyeron los imaginarios de la escuela y en el momento genealógico se vieron los imaginarios de la escuela al centrar la mirada en quienes tienen el saber sobre la misma a través de las técnicas de la metodología de los imaginarios. El objetivo final fue evidenciar memorias colectivas al captar esa escuela subjetiva que llevan en sus mentes y en sus modos de vida quienes la viven y la sienten.

Hablar de los imaginarios dominantes en la escuela nos dio la posibilidad de hacer la distinción entre la escuela real y la deseada por la religión, el Estado, el pueblo, los grupos o entidades nacionales o internacionales, las instituciones, los docentes y las docentes, o los alumnos y alumnas; igual que establecer la distinción entre la escuela planeada desde el Estado o desde el interior de ella misma, y la efectivamente existente; aquí se amplió la visión de la escuela más allá de la escuela, o sea, la escuela no es sólo el lugar físico, sino los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite; por ello fue posible abordar, como imaginarios dominantes en la escuela hoy, las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento

de los adultos y el lugar para aprender desde el pensamiento de los menores.

Así pasamos del encierro “al paraíso”, es decir, pasamos de lo real (encierro) al deseo (paraíso), moviéndonos dentro de lo posible y lo no-posible; y al juntar estas dos opciones, emergió “la forma escuela”, la escuela imaginada.

La idea no es legitimar lo que ya es saber común de la escuela, ni encontrar el concepto clave, sino más bien emprender el saber cómo y hasta dónde es posible pensarla de nuevo a partir de los imaginarios posibles o im-possibles que guardan los discursos que nos hablan de ella.

El desenlace produce nuevos procesos y la construcción de nuevos saberes frente a la escuela y sus imaginarios. Ya que la escuela instituye un imaginario con relación a sí misma, a su misión de formar, educar, instruir, al igual que al lugar que debe ocupar en la cultura. Dadora de sentido y gestora de identidades y cambios, siempre ha estado en el centro de la crítica; acusada y culpable, siempre en deuda con los niños, las niñas, los jóvenes, la sociedad...

II. Metodología

El encuentro entre los análisis del poder y sus arqueologías y los estudios de imaginarios

Al abordar los imaginarios se puede ver cómo desde Durkheim (1993) pasando por Castoriadis (1985), Durand (1964) y Derrida (1967), entre otros, la comprensión de lo social desde la dimensión imaginaria y de la imagen como representación, ha dado lugar a diversas teorizaciones y al boom de las metodologías cualitativas para el análisis de lo social. Lo importante es el acercamiento a nuevas formas de ver y estar en el mundo partiendo del privilegio —en palabras de Foucault— de la primera mirada, la mirada de los otros, de los no especialistas, de los sujetos anónimos, con la pretensión de recuperar la voz y la vida de quienes habitan la tierra.

Así, la voz, la mirada, la memoria, el deseo y la vida pasan a ser objeto de estudio ya que permiten poner el acento en los testimonios directos de “los otros”, para desde aquí indagar, en el caso de la escuela, cómo ésta es socialmente percibida, valorada y resignificada.

Los estudios sobre la mirada de los otros en la construcción social de la imagen, en la percepción y en los comportamientos generados por los espacios que habitamos, nos acercan a los trabajos de Foucault.

Foucault: La Arqueología – Genealogía

La arqueología para Foucault en Martiarena (1996, p. 121), *“no es un análisis de la mentalidad de una época o de una determinada concepción de mundo”*, sino por el contrario, es una búsqueda del establecimiento de configuraciones interdiscursivas que no han sido privilegiadas; la mirada del otro, como mencionamos anteriormente. Su objeto son los “enunciados”¹ (representaciones) y las relaciones que pueden ser descritas entre los mismos; es decir, continuando con Martiarena (1996, p. 122) *“... su objeto es siempre lo manifiesto y no lo no dicho”*. Estamos —como dirá Silva— en la línea de las teorías de la enunciación donde lo que importa no es buscar las estructuras del lenguaje (como hace la lingüística estructuralista), sino analizar qué es lo que se quiere decir —la enunciación— cuando se dice algo, esto es, centrarse en el significado social y en las intencionalidades de los mensajes, no en su ordenación sintáctica.

La Arqueología es el método de análisis del discurso que investiga el conjunto de reglas que determinan las relaciones múltiples entre los enunciados que constituyen un saber. Por lo tanto, lo que se establece es la relación de coexistencia de los enunciados, su diferencia y dispersión, las posibilidades estratégicas que constituyen una red teórica particular y la manera como el enunciado se convierte en prácticas, imágenes, instituciones o conductas sociales.

¹ En este sentido, el enunciado es el soporte del trabajo arqueológico. Foucault le asigna en la Arqueología del saber un nuevo estatuto como acontecimiento de discurso. Foucault (1979, p. 133) manifiesta que *“... a primera vista, aparece el enunciado como un elemento último, que no se puede descomponer, susceptible de ser aislado por sí mismo y capaz de entrar en un juego de relaciones con otros elementos semejantes a él. No sin superficie, pero que puede ser localizado en unos planos de repetición y en unas formas específicas de agrupamiento”* (...) *“... el enunciado es la unidad elemental del discurso”*. De aquí que la proposición que reconocen los lógicos, la frase en los gramáticos y el speech act de los analistas anglosajones, no aportan en la identificación de los enunciados. Entonces, el enunciado no es del mismo género que la frase, la proposición o el acto del lenguaje, ni tampoco nace de los mismos criterios; para Foucault (1979, p. 144) *“Es, en su modo de ser singular (ni del todo lingüístico, ni exclusivamente materia), indispensable para que se pueda decir si hay o no frase, proposición, acto del lenguaje; y para que se pueda decir si la frase es correcta, si la proposición es legítima y esta bien formada, si el acto se ajusta a los requisitos y si ha sido efectuado por completo”*.

En los trabajos de Foucault el archivo² pasa a ser el punto de encuentro visibilidad-invisibilidad; contiene todos los registros de los discursos a que da lugar el ejercicio de un saber. Registros con los cuales se efectúa el análisis enunciativo siempre y cuando sea posible determinar para estas actuaciones verbales (los enunciados) sus condiciones de existencia.

El Archivo entonces entendido no como acumulación documental, pone el objeto archivable en función del acontecimiento y como tal en condición de decir, de mostrar. Por ello dice Foucault (1979, p. 119) que el Archivo *“instaura los enunciados como acontecimientos (con sus condiciones y su dominio de aparición) y como cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización)... es lo que hace que tantas cosas dichas, por tantos hombres desde hace tantos milenios, no hayan surgido solamente según las leyes del pensamiento, sino según su relación con las cosas”*. Así, el Archivo adquiere la posibilidad de abrir un complejo campo de relaciones entre lo dicho, lo percibido y lo deseado como sustento reactivador de imaginarios en nuestro caso.

En este trabajo se privilegian los discursos como una de las múltiples formas gramaticales por las que pasa la construcción imaginaria. En el discurso entonces, hay un proceso de selección y reconocimiento que va construyendo un objeto simbólico. Dirá Foucault que el discurso y el símbolo influyen sobre las conciencias a través de los procesos de subjetivación, y es mediante estos procesos que los discursos acaban influyendo en la realidad institucional. Por ello, en el discurso de lo educativo se va construyendo un objeto llamado escuela.

El imaginario entonces encuentra en el discurso una posibilidad de mostrarse, de aparecer. En este sentido, Durand (1964, 1985) manifiesta: *“... el acceso al nivel superior de los discursos es el único modo que tienen los imaginarios de hacerse decir y manifestarse”*. Así, se puede decir que los imaginarios hacen parte de los elementos que crean y transforman discursos, mirada que nos impide negar la existencia de un individuo que los habla y/o escribe. Para Jitrik (1988, p. 148-150) *“... el discurso es, por lo tanto, un hecho de connotación y, como tal, resulta de una ‘manera de ver’; su existencia misma de objeto depende de tal visión; no hay discurso*

² Para Foucault (1979, p. 221) el archivo es “el sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados”, por tanto, es “donde aparecen las reglas de una práctica que permite a los enunciados subsistir y modificarse regularmente.

si, al 'no ver', negamos la posibilidad de percibir las realidades segundas que sobrevuelan materias que sí admitimos".

La construcción del significado de determinadas entidades ocurre a partir de la materialidad textual del discurso que las representa o interpreta. Así los discursos, aunque no constituyen las únicas prácticas sociales, resultan fundamentales en la formulación y consecuentemente en la reproducción social de las ideas sociales; en últimas en la construcción de la realidad ya que toman cuerpo en los diferentes registros que se localizan en las instituciones y prácticas donde se usa, produce y circula³.

Los imaginarios

En los últimos años se ha incorporado a las ciencias sociales y a la producción estética el estudio y la reflexión en torno a los imaginarios por ser considerados estructurantes de lo real y de las prácticas sociales, aspectos a los que Castoriadis hace alusión cuando muestra la fusión entre lo imaginario y lo real, al recalcar que en la historia de la humanidad las imaginaciones fundamentales han sido el origen de los órdenes sociales⁴.

Como lo señala Castoriadis (1985, p. 7) "*... el imaginario no es la imagen de, sino creación incesante y esencialmente indeterminada (social-*

³ Un ejemplo de ello lo muestra Foucault (1995; 9), al referirse en Historia de la sexualidad a la manera como los discursos encierran la sexualidad. A comienzos del siglo XVII las prácticas no buscaban el secreto, las palabras lo enunciaban sin vergüenza, pero "... a ese día luminoso siguió un rápido crepúsculo hasta llegar a las monótonas noches victorianas... la sexualidad se muda, la familia conyugal la confisca y la absorbe por entero en la seriedad de la función reproductora. En torno al sexo silencio... la decencia de las palabras blanquea los discursos".

⁴ Así, Silva (2004, p. 18) retomando a Castoriadis manifiesta "... Dios, es el caso de un imaginario religioso que generalmente cumple una función de acuerdo a los fines de una sociedad. Dios es algo inmaterial, y por tanto al ser representado tiene que acudir a un proceso de construcción simbólica". Y continúa, "se puede decir que nos inventamos a Dios y luego él nos construye a través de la religión y la moral. Así, lo imaginario (la invención de Dios), afecta los modos de simbolizar de aquello que conocemos como realidad y esta actividad se cuele en todas las instancias de nuestra vida social". Es decir, que cuando la imagen de Dios abandona su principio imaginario y se fija en una forma definitiva adquiere poco a poco los caracteres de la percepción presente y muy pronto, como dice Bachelard (1994, p. 10), "en vez de hacernos soñar y hablar, nos hace actuar". Podríamos decir, que el imaginario entonces crea, atrapa y elabora la vida.

histórica y psíquica) de imágenes/figuras/formas a partir de las cuales solamente puede referirse a algo". No tiene, por lo tanto, un objeto a reflejar, sino deseos a proyectar y a elaborar mediante el simbolismo. Hay intenciones, saberes, sentimientos, movimientos que se combinan para formarlo y que inventan mucho más que cosas; inventan, según Georges Jean (1989, p. 22) citando a Bachelard, *"la vida nueva, inventan el espíritu nuevo"*. Como humanos, tenemos la posibilidad de tomar pedazos de la realidad y forjar sueños, ideas, imágenes, que luego se construyen y aparecen como objetos, conceptos, formas o comportamientos "nuevos" en el mundo externo.

En lo anterior se pone el acento en la creación de elementos que escapan a la materialidad dominante y que remiten a un comportamiento de lo humano que ha sido dejado de lado: la subjetividad social. Aquí, los imaginarios están relacionados con procesos cognitivos y de memoria, sin que con ello se niegue su expresión en formas materiales, como el caso de la forma escuela, forma arquitectónica producto del deseo de "encierro y vigilancia" de niños, niñas y adolescentes durante unas horas del día, bajo el cuidado de un adulto.

Los imaginarios importan, entonces, por su misma invisibilidad, por su manera de operar en las mentalidades colectivas; no es lo real que se presenta como un hecho, es lo que representan los símbolos o éstos encarnados en objetos de una época que permanecen aún cuando queremos romper con ellos, transgredirlos, agredirlos. Siempre teniendo en cuenta que dichas percepciones y prácticas están condicionadas tanto por la experiencia grupal como por la imagen que construyen los discursos como forma de comunicación. Así lo plantea Silva (2005): *"La teoría de los imaginarios no se ocupará sólo de lo que la gente piensa, sino de los productos simbólicos que generan esos pensamientos. Es decir, no se interesa por las intenciones, sino por las intencionalidades sociales que se materializan en objetos concretos. Los imaginarios no son fantasías ni meras representaciones; son realidades cognitivas y perceptivas que tienen efectos sobre el mundo material"*.

La escuela entonces, como objeto imaginado y como objeto de discurso, se enfrenta tarde o temprano a su propio imaginario, o al menos al imaginario que se teje en torno a lo educativo, a los sujetos que intervienen en ella y a la impronta que cada generación le asigna en su tarea redentora, formadora o socializante. Aunque no se reduce a la dimensión simbólica, sólo existe en lo simbólico, pues es legitimada por significaciones que traducen nociones de pertenencia e identidad

colectiva reconocidas y legitimadas por las comunidades.

Los imaginarios dominantes: Los imaginarios dominantes en la escuela se hacen visibles en el campo del conocimiento cuando es posible hacer la distinción entre la escuela física y la deseada o igual la escuela planeada y la efectivamente existente. De tal manera que si intentamos saber dónde y cómo se produce hoy la forma escuela, tendríamos que admitir, muy posiblemente, que ya no es sólo la arquitectura ni el espacio físico lo que marca este acontecimiento, sino que cada día aparecen nuevos elementos producto de las tecnologías, de los medios, de las nuevas formas de relación y de construcción social que marcan las imágenes que se tienen de ella. Así, la escuela física debe compartir su territorio con esa otra escuela, la del deseo que afecta la percepción y sus entornos, y es aquí donde el deseo adquiere en esta dimensión su condición de energía social o disparador de representaciones sociales.

A esta descripción, los estudios de Silva van a introducir cambios estructurales en la definición de los imaginarios cuando el autor admite en ellos la potencialidad de hacer imágenes señaladas por Castoriadis y Bachelard, pero también los ubica en la cultura material al considerar que los imaginarios ya aparecen encarnados en los objetos, en los discursos, en las prácticas sociales, en calidad de objetos realizados que circulan en la vida social⁵.

Como resultado de la experiencia de análisis hermenéuticos sobre los trabajos de campo en la investigación sobre culturas urbanas en América Latina, Silva distingue dos niveles en la captación del imaginario social: la inscripción psíquica y la social.

Lo imaginario como inscripción psíquica es mirado en la perspectiva de una lógica psicoanalítica en las representaciones sociales. Y lo imaginario como construcción dinámica y colectiva de la realidad social; es decir, como aquellas percepciones grupales donde se predetermina el uso y la evocación en nuestro caso de la escuela, es el terreno —en

⁵ A este respecto, en su teoría del cuerpo, Lacan (1960) afirma que la sola visión del cuerpo humano brinda al sujeto un dominio imaginario de su condición, prematuro con respecto al dominio real. En esta aventura imaginaria, el individuo experimenta por primera vez la visión de sí mismo, se refleja, se concibe distinto. Esta dimensión estructura el conjunto de su vida fantasmática. Ubica lo que es parte del “yo” y lo que no lo es; es decir, hay imágenes subjetivas y reales. Hay una especie de dialéctica entre el mundo imaginario y el mundo real dentro de la psiquis del individuo.

palabras de Silva (2007, p. 63)— donde “los grupos se identifican y donde los sentimientos comparten con la inteligencia deductiva toda representación social”. Y continúa: “... es un principio operativo que lo que se imagina colectivamente como realidad pase a ser la misma realidad socialmente construida”. Por esto, en los estudios de imaginarios se avanza hacia la reconstrucción de escalas perceptivas de distintas emociones.

Continuando en la lógica de Silva, los dos niveles dichos en la condición ontológica —la inscripción psíquica y lo social— encuentran en el dispositivo técnico el *arché* de su mecanismo, su expresividad, lo cual, más que una precondition cognitiva lo será de su condición perceptiva. Se trata, en palabras de Silva (2007, p. 65), “de lo imaginario asociado a las técnicas que van a actuar como filtro del conocer y representar, como creador de tipos de visión, lo que exige entender cómo cada época construye sus percepciones dimensionadas desde tecnologías dominantes y cada una permitiendo reconstruir el mundo desde su misma condición inherente”. Así como la escritura da lugar a la literatura o la fotografía a la identidad de rostro o el cine a sus conexiones semánticas con el sueño o el Internet a un pensamiento asociativo en una geografía sin espacios y más bien temporalizada en el nuevo milenio, todos ellos como fábricas de sueños generan irrealidades que acaban siendo finalmente reales, entremezclándose y confundiéndose con la realidad cotidiana. La escritura, la fotografía, el cine, el Internet, son todos ellos hechos que permiten en ciertos momentos y por estos canales la irrupción de una producción imaginaria.

En la perspectiva de Silva (2007, p. 60), la nueva mirada a los imaginarios los sitúa desde la teoría del asombro, lo cual conlleva dos operaciones: una cognitiva: el desplazamiento, y otra disciplinaria: el residuo. Permite comprender, en el primer caso, que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran (en el caso de la escuela, el hospicio se desplaza hacia ella); en el segundo —el residuo—, se hace referencia al campo de los imaginarios que queda por fuera de las disciplinas consolidadas, y en el cual su objeto de estudio es un resto que no estudian los sistemas de organización social o sus culturas como objeto definitorio de su campo. Desde esta perspectiva, los imaginarios entonces se ocupan, por un lado, de algo más efímero e inasible, de los deseos que hacen mella grupal; y del otro, de cómo se instalan como modos de ser de una comunidad en un momento, por largos periodos en el tiempo.

Siguiendo los trabajos de Silva, al hablar de los imaginarios dominantes abordamos la escuela, los estudiantes y las estudiantes, y los otros. En lo primero, la escuela, al igual que en los estudios sobre la ciudad, es entendida como una cualidad donde los sujetos tejen la potencialidad de ser escolares; en lo segundo, los escolares son entendidos y entendidas como sujetos que empiezan a germinar dentro de la escuela: la escuela se hace 'real' porque hay escolares que la usan, la habitan, la realizan, la actualizan; mientras la otredad es un tercero de enlace, un puente que conecta lo primero con lo segundo y corresponde a la misma percepción social. Así, la ciudad, en el caso de la ciudad imaginada o la escuela en este mismo sentido, es tres. "*Como el mundo lo es en cuanto a hecho de conocimiento*". Silva (2007, p. 62).

Lo que se busca es resaltar el orden imaginario sobre tres situaciones tutelares, y así poder cotejar la coincidencia o no de la realidad comprobable con esa otra de mayor envoltura imaginaria.

Situación 1: Real-Imaginada ($R > I$): un objeto, un hecho o un relato existe empíricamente pero no se le usa ni evoca, "sólo existe en la realidad" y no en el imaginario.

Situación 2: Imaginada-Real ($I < R$): cuando un hecho, un objeto o un relato no existe en la realidad comprobable pero se imagina como realmente existente.

Situación 3: Real-Imaginada-Real ($R > I < \text{Real}$): la percepción colectiva coincide con la realidad empírica.

De esta manera —dice Silva—, se fortalece el paradigma de lo imaginado para referirse entonces a aquello que se construye, o porque existe pero no se le imagina que existe, porque se le imagina y usa o evoca aun cuando no existe, o porque existe y se le imagina y usa como existe. Con esta modelización se hace ver que lo imaginario no es irreal, no es sólo describible como hecho en la fantasía. Lo imaginario es constructor de la realidad social y debemos entonces más bien explicitar el proceso de cómo se 'encarnan' los imaginarios sociales en los entornos físicos y así proyectarlos como expresión de la cultura. Por ello, la metodología de los imaginarios ahonda en procesos de micro percepción, donde la escuela se torna en objeto de máxima calificación con el fin de localizar los puntos de quiebre donde la indagación anuncia algún punto en el desarrollo de sentimientos sociales que sean significativos en su construcción.

III. El desarrollo metodológico

Visión y lectura de los imaginarios dominantes en la escuela

El punto de arranque está en reconocer la voz, la mirada, la memoria, el deseo y la vida como objeto de estudio y desde aquí preguntar: ¿cómo la escuela es socialmente percibida, valorada y resignificada?

Paso 1: el encuentro con los discursos de afuera y de adentro

Este encuentro hizo referencia a la recolección de la información; comprendió tres etapas: detección de registros discursivos. En esta etapa se procedió a la localización y recolección de la red documental e informativa en su dispersión, que durante el periodo (1990 – 2005) da cuenta de la escuela como contenido y práctica.

Una vez obtenida esta información, se pasó a la segunda etapa donde se registraron todas las fuentes discursivas que en una primera instancia fueron detectadas en los diferentes registros: los más alejados del centro de la práctica (todo lo proveniente de organismos internacionales o del Estado mismo); los localizados en el centro de esta práctica, en los cuales o se aplica la normatividad que viene del exterior a ella, o se realizan los procedimientos de una práctica (los Proyectos educativos Institucionales - PEI); los registros localizados en otras prácticas, cuyo nexo con la práctica objeto de análisis es estratégico.

En este primer momento entonces, se fueron ampliando los registros a la vez que se fueron decantando los documentos. Para esto se elaboró una tabla donde se registraron los datos de identificación del documento (o del discurso) y los contenidos que daban cuenta del objeto. De esta manera se procedió a la localización de los enunciados y a la elaboración del archivo, (tercera etapa).

Paso 2: Descripción de imaginarios desde la arqueología

En este paso se establecieron las relaciones entre enunciados. De esta manera, se presentó una descripción de los imaginarios por clases de discursos: los imaginarios desde los discursos de los otros, los imaginarios desde los PEI (o discursos al interior de la escuela).

Paso 3: El saber sobre la escuela - el reconocimiento de los imaginarios desde sus protagonistas

Para indagar sobre el saber, este trabajo privilegió como técnicas de recolección de información la narración y la encuesta, y se acudió a la segmentación de los sujetos que usan los estudios antropológicos y los de mercado como división por género, grupos de edades, niveles-grados educativos y sectores, entre otros. Cada una de esas categorías fue entendida como “filtro de percepción” desde donde perciben y actúan los sujetos en la construcción de la escuela, lo cual condujo a los modos de percepción que llevan a los modos de usar y evocar la escuela de forma colectiva.

La narración: La narración funcionó como una posibilidad de contar hechos reales o imaginarios libremente sobre la base de: ¿cómo desearía que fuese la escuela?, como “pregunta” generadora de discurso. La pretensión, averiguar por las emociones, los deseos, los sentimientos de quienes usan la escuela.

Selección de la muestra y manejo de la información: La selección de la muestra se hizo al azar, con igual número de narraciones por edad, género y grado escolar. El límite en el número de narraciones dependió de la recurrencia discursiva obtenida; por ello, fue necesario consultar a 260 escolares de los grados primero a once, de diez Instituciones Educativas Distritales que hicieron parte de la muestra inicial tomada en el estudio de los PEI. Con esta información se desarrolló el análisis trabajando sobre los enunciados y su recurrencia.

La encuesta: La encuesta funcionó como una entrevista cuyas preguntas fueron de naturaleza subjetiva en la medida en que la pretensión fue indagar sobre los sentimientos y las emociones de los escolares.

El formulario lo componen 23 preguntas distribuidas en 3 áreas. Ubicación, escuela y entorno.

La primera, Ubicación, se refiere a los datos de la institución y del encuestado, base para establecer las diferentes escuelas “imaginadas”.

En la segunda, la escuela, se trabaja sobre tres tópicos: *hagamos una imagen*, donde se indaga por la percepción haciendo referencia al aspecto físico y de uso; *expresemos recuerdos*, donde se indaga por el pasado y los sentimientos; *pensemos en un cambio*, donde se privilegia el deseo; esto, con la idea de seguir a los escolares y a las escolares en sus modos de construir sus realidades y podernos preguntar por las maneras como los imaginarios grupales edifican la escuela desde los deseos colectivos.

En la tercera parte, entorno, miramos hacia afuera para indagar sobre

los otros escenarios posibles, de tal manera que podamos corroborar y producir imágenes de la escuela con relación a otros espacios.

Selección de la muestra y manejo de la información: El número de encuestas aplicadas fue de 122, diligenciadas por estudiantes seleccionados al azar de 10 colegios distritales de los que conformaron la muestra inicial en el trabajo de los PEI. Esta cantidad guardó la relación entre el género, la edad y el grado educativo.

Las preguntas fueron las mismas para todos los encuestados o participantes.

Manejo de la información: para poder obtener el objeto de trabajo se recurrió a establecer campos semánticos,⁶ por ser un estudio de la percepción fundamentado en las técnicas de investigación propias de los imaginarios sociales. La diferencia entre lo real y lo deseado se ubica en las esferas cognitivas-afectivas del ser-actuante (de lo real) existente y del ser-deseado (como un querer ser). De esta manera se buscó entender entre lo deseado como posiblemente realizable (por las diferentes instancias que aborda el trabajo: Estado, escolares...) y lo no posible, que conduciría al extremo de salirse del cuadro semántico y entonces desearse un imposible de ser realidad (por ejemplo, desear que la escuela sea sólo placer o bien que su espacio sea un parque). De igual manera, dentro del campo semántico se encontraron aspectos con valoración positiva (la escuela como lugar para aprender, hacer amigos) y aspectos con valoración negativa (la escuela como lugar de encierro: vigilancia, muros, rejas). Con esta estrategia de los campos semánticos se pudo visualizar el funcionamiento de la escuela como objeto de aprendizaje; aquí, la percepción grupal se tornó en un instrumento de diagnóstico del ser existente, del deber ser y de lo posible de ser.

IV. Resultados

El trabajo nos permitió comprender la emergencia de la escuela, por un lado, desde instituciones de encierro y recogida; instituciones herméticas, aisladas, silenciosas y silenciadas. Esto nos lo presenta el Cuadro Semántico *La construcción imaginaria en relación con la forma escuela*:

⁶ Los campos semánticos funcionaron como unidades de comunicación que permitieron la construcción imaginaria a partir de la recurrencia “discursiva”; por tanto el manejo estadístico en la tabulación de las encuestas se “utilizó” como herramienta para obtener la dominancia en las respuestas.

	MUROS	VIGILANCIA	HORARIOS	OBEDIENCIA	FORMACIÓN	TIEMPO PENAL	TIEMPO FORMACIÓN	CASTIGO PENAL	CASTIGO DISCIPLINAR	APRENDIZAJE MISIÓN
ESCUELA	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
CASA	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
CONVENTO	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-
HOSPICIO	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
CIUDAD	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-
CÁRCEL	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-

Todo parece indicar que los entornos para acciones de formación están claros y bien relacionados en las características dadas por los niños, niñas y jóvenes. La comprensión de lo que domina en los imaginarios de los estudiantes y las estudiantes la podemos entender mejor mediante lo que Rhodes (1994) describe como construcción de escenarios. Un escenario viene a ser la descripción, en detalle, de lo que estamos concibiendo o imaginando y de lo que significaría —llevado a la realidad—, para un grupo en particular. En la escuela como escenario para el aprendizaje se hace la descripción de la situación concreta de los estudiantes y las estudiantes, y el proceso de recreación de estos escenarios nos permite la comprensión de sus imaginarios.

En el cuadro se evidencian como unidad de sentido cuatro condiciones que nos permiten pensar en la misma forma; de aquí que imaginar la escuela como la cárcel nos sitúa en el orden imaginario dentro de lo imaginario real; existe en el imaginario, pero no en la realidad, ya que en la cárcel —como lugar con muros, obediencia, vigilancia y horarios— se presenta el castigo y el tiempo “penal”, entre muchos otros aspectos que no se permite la escuela, en donde se presenta la formación, el tiempo de formación y el castigo disciplinar, aspectos que comparte con los conventos. Queda, como una condición de la escuela, el aprendizaje como misión. Como forma emerge “el paraíso” que no existe sino en el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes; ver la escuela como “el paraíso”, un imaginario del orden imaginario – real, nos lleva a movernos dentro de lo posible y lo no posible, sin que con ello pierda su condición imaginaria y se pueda seguir deseando, por ejemplo, *“Una escuela con libertad total, contacto con la naturaleza, donde cada uno pueda escoger lo que desea, escuchar música, experimentar, practicar el deporte que quiera, tener contacto con muchos animales y plantas, acceso a muchos libros, computadores e Internet, así uno aprendería de verdad”* (Estudiante de noveno).

Miremos lo que se ha instalado y lo que puede haber en cuanto a la discursividad con relación a la imagen: cuando se les pregunta a los niños, niñas y adolescentes por instituciones parecidas a la escuela, responden en este orden: 51% la identifican con la cárcel, de estos el 49% corresponde a los adolescentes hombres y mujeres y el 2% a las niñas del ciclo primario. Al referirse a este espacio manifiestan que *“es igual, tiene rejas por todo lado y hay mucha seguridad, nos tratan como si fuéramos ladrones, nos vigilan todo el tiempo, no hay nada de libertad y todo está prohibido”* (aspectos dominantes en la explicación a la pregunta). Por ello lo que circula en los discursos hace referencia a que *“A mí me gustaría que no haigan rejas porque nos sentimos muy mal y que dejen entrar a los papás cuando vienen a preguntar por nosotros”*, (estudiante de grado sexto); *“Yo deseo una escuela donde hagan terapias de relajación cada mes, donde una escoja el deporte y donde se permitan muchas clases de arte y donde uno pueda escoger las materias ya que nuestras escuelas parecen cárceles, nos encierran y nos obligan a todo”* (estudiante de séptimo); *“Yo quiero que mi escuela sea un parque, donde podamos jugar y no aquí donde estoy encerrado”* (narración de un estudiante de transición).

Esto se complementa con lo que más les gusta de estar en la escuela. Aquí hacen referencia al descanso y a la clase de educación física por ser al aire libre y permitir la práctica de un deporte, en esto coinciden todos los escolares (100%). Lo que menos les gusta es ir a coordinación, lugar donde se aplican las sanciones fuertes.

En este mismo sentido de construir una imagen aparecen los lugares; así, las niñas del ciclo básico prefieren el salón mientras los niños el patio; las estudiantes y los estudiantes del ciclo secundario optan por el patio ya que se sienten mal en el salón. De esta manera patio y salón se convierten en el imaginario de los niños, las niñas y los adolescentes, en generadores de sentimientos encontrados: miedo y felicidad. Dos aspectos muy relacionados con el recuerdo; miedo a los regaños, a los malos amigos, a la ausencia de amigos, a las malas notas, a los accidentes, a las peleas, al castigo, a los apodos y a las burlas; felicidad por la buena nota, el encuentro con el otro (la amistad). Por ello aparecen los amigos y amigas como lo que más extrañarían y los profesores, profesoras y enemigos como lo que menos extrañarían.

Pensar desde el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes en un cambio nos ubica en dos aspectos: lo físico —y aquí el lugar adquiere una connotación relevante en la medida en que en las narraciones de los niños, las niñas y los adolescentes, hablar de ello

es recurrente—. “Que no tenga rejas y que tenga un parque grande donde todos quepamos, con un campo donde se pudiera jugar y poner un bosque para ver la naturaleza y respirar aire puro” (estudiante de octavo); “Debe haber zonas verdes, con flores, una piscina, computadores y laboratorio, clases de danzas” (estudiante de noveno); lo físico, viene acompañado del segundo aspecto que hace referencia a lo que debe ocurrir en ella, así lo expresan los niños, las niñas y los adolescentes. “Se nos debe permitir experimentar y poder equivocarnos, estar en contacto con los fenómenos de la naturaleza” (estudiante de once); “El deseo que me ronda es una escuela donde podamos aprender” (estudiante de décimo).

La vigilancia y el control como imaginarios poderosos están en el orden de Real-Imaginada-Real ($R > I < \text{Real}$): todos coinciden que están ahí, para vigilar o para ser vigilados y controlados, como su condición dominante.

Desde la teoría del asombro en el caso de los imaginarios, la familia pasa a ser un elemento más sobre el que se fundan las condiciones de posibilidad para la emergencia de la escuela, bajo dos elementos: la influencia y la obediencia, producto de una relación asimétrica en virtud de una cláusula eje de la misma: el niño es heterónomo por ser niño o niña mientras el adulto es autónomo por ser adulto; los padres y madres manifiestan en su clara convicción, que están ahí para cumplir una función de cuidado y orientación a un ser que los necesita como complemento, o como se pensaba en siglos anteriores, para domesticar, civilizar y domar desde una perspectiva de autonomía y represión, de manera intencionada y regulada. Sin embargo, la emergencia de instituciones con la función de enseñanza llega a establecer una clara división del trabajo que legitima el desplazamiento de la función educadora de la familia del niño hijo o niña hija y de la autoridad del padre y de la madre, a la escuela.

Esta posición de “niño alumno” o “niña alumna”, coloca a los estudiantes y a las estudiantes en una posición en torno a la autoridad y a la obediencia que se sitúa en el orden imaginario dentro de lo Real-Imaginada-Real ($R > I < \text{Real}$). Autoridad y obediencia generadoras de un imaginario que hoy es considerado un imaginario global: el miedo, miedo ante el rector o rectora, los coordinadores y coordinadoras, los maestros y maestras, los compañeros y compañeras; miedo a los castigos, a no “saber” la respuesta correcta, a ser pillados y pilladas,

todo esto dentro de lo que existe y como tal se le imagina.

La Formación⁷. Dentro del orden imaginario es un real existente; proceso que se ha impuesto desde siglos anteriores a la educación y que por ende ha designado la función de la escuela, pues es en ella — como lo afirma Álvarez Uria (1991, p. 33)— *“donde se ensayan formas concretas de transmisión de conocimientos y de moldeamiento”* (o donde se moldean los hombres y mujeres del mañana); la formación ha sido el producto de la confluencia de múltiples acciones y factores dados al interior y al exterior de la misma, y se ha hecho realidad no sólo en los modelos y prácticas pedagógicas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico, sino en las mismas concepciones sobre enseñanza, transmisión, instrucción...

La educación forma; si el escenario por excelencia para la educación es la escuela, entonces la escuela forma. Ahora, si la escuela forma y formar es unificar, moldear, entonces las palabras para ejercer esa función han sido las indicadas: instrucción y enseñanza. Palabras que han moldeado a la escuela y a quienes hacen parte de ella. Aquí pretendemos poner en suspenso —como diría Foucault— el cuento de la formación, elemento que ha trazado los contornos de la escuela y que la hacen ser hoy lo que es, para mirarla desde los imaginarios de los únicos estamentos invisibles —*“a nosotros nunca nos tienen en*

⁷ La formación se hace evidente en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI); así lo demuestran las 225 escuelas públicas de Bogotá consultadas: Formación de sujetos generadores de progreso, comunicación y convivencia; sujetos hacia una convivencia armónica y participativa; sujetos con capacidad de autogestión empresarial, tecnológica e informática; sujetos comprometidos en el desarrollo de procesos de aprendizajes significativos. Formación de personas que buscan mejorar su calidad de vida y aportar para la creación de una sociedad más justa. Formación de ciudadanas y ciudadanos con compromiso social y ético. Formación de mujeres y hombres nuevos para el mañana. Formación de estudiantes con sentido de pertenencia, comprometidos con la filosofía y los principios institucionales. Formación de líderes en educación técnica para el nuevo milenio. Formación de una comunidad comprometida con el desarrollo social. Formación de competencias en informática para el desarrollo humano. Formación del ser creativo en busca de una mejor convivencia. Formación en la comunicación y los valores. Formación en procesos de expresión democrática y cultura empresarial. Formación para el desarrollo humano y formación para la ciencia.

cuenta” — de la escuela: los niños, las niñas, las jóvenes y los jóvenes⁸.

Este aspecto es claro en las respuestas que los niños, niñas y adolescentes dan a la pregunta por la importancia de las personas que comparten en el escenario educativo. Así, para los niños del ciclo primario están en el mismo lugar de importancia los coordinadores o coordinadoras, el rector o rectora y las profesoras y profesores con un 38%, seguidos de las aseadoras y aseadores con un 31%, y los porteros y porterías con un 28%; para las niñas de este mismo ciclo se encuentra el rector o rectora con un 40%, como la persona más significativa de la escuela, seguida de coordinadoras y coordinadores con un 36% y profesores y profesoras con un 31%. Para los adolescentes del ciclo secundario el rector o rectora sigue a la cabeza con un 36%, seguido de los aseadores y aseadoras y los coordinadores y coordinadoras con un 30%; en las adolescentes se sostiene el rector o rectora como el más importante seguido de las profesoras y profesores con un 35%, y en tercer lugar las coordinadoras y coordinadores. Los estudiantes y las estudiantes se ven como uno de los estamentos menos importantes, al compartir un 22%. No podemos desconocer el poder de las aseadoras y aseadores; bien lo manifiestan las niñas del ciclo primario: *“Yo quiero que abran las puertas del baño a todas las horas y que las señoras del aseo no se pongan bravas cuando pegamos cosas en el salón”*, (transcripción de parte del escrito de una niña del grado quinto).

Con relación a la no visibilidad de los escolares y las escolares, ésta se hace evidente en sus narraciones: *“La escuela deseada es una escuela en donde los niños seamos importantes se nos pregunte y podamos hablar”* (transcripción de parte del escrito de una niña del grado octavo), o *“Yo quisiera que haya personas que nos puedan escuchar pues no más nos tienen en cuenta cuando hay conflictos con los de bachiller”* (transcripción de parte del escrito de un niño del grado cuarto).

Esta jerarquía *Rectoría, coordinación y profesorado*, como los pilares de la escuela, muestran la distribución del poder y la detección del saber de unos sobre otros, es decir, se le imagina, existe y así se usa.

⁸ Desde el orden imaginario y desde el punto de vista de la dominancia imaginaria, no se evidencia una diferencia significativa entre niños, niñas y jóvenes frente a su imaginario de escuela. La escuela es percibida como un espacio cerrado donde priman la vigilancia, la obediencia, el castigo..., y deseada como “el paraíso”, (un espacio con jardines, canchas, lagos, animales, laboratorios, libertad, música, entre otros).

Aprender: para los niños, niñas y jóvenes de nuestras escuelas oficiales, la función de la escuela no es la formación; no, ellos no van a formarse, ellos van a aprender, y aclaran: “si los profes supieran que venimos a aprender, venir a la escuela sería muy agradable”. Aquí, la preocupación no es si esta concepción de la escuela, como el lugar para aprender, es producto de todos los cambios que se vienen sucediendo específicamente en el campo de las tecnologías; por el contrario, lo que nos interesa es ver cómo el imaginario de los estudiantes y las estudiantes pinta una forma y una dinámica diferente de la escuela de hoy. Podríamos pensar que los niños, niñas y jóvenes siempre la han visto como el lugar para aprender, y por esta razón la escuela siempre se encuentra en deuda con ellos.

Dicen los niños y niñas que “el lugar” para aprender no es igual “al lugar” para formarse. La forma *escuela* que conocemos hoy, es el lugar perfecto para esto último: muros, rejas, horarios, vigilancia, castigo, obediencia..., que también lo tienen la cárcel, el convento, la casa... instituciones que forman, aspectos que existen y así se lo imaginan. Se forma en la casa, en la ciudad..., se forma mediante el encuentro con el otro llámese padre, madre, vecino, pero también en el encuentro con lo otro, con la TV, con el computador..., con las nuevas tecnologías. Todo parece indicar que los entornos para acciones de formación están claros y bien relacionados en las características dadas por los niños, niñas y jóvenes.

Consideremos lo que viene ocurriendo en nuestras escuelas; pensemos en aquellos escenarios caracterizados por su organización dentro de espacios cerrados que a medida que se avanza, se hacen más cerrados (el patio, las aulas); en el patio —dirán los estudiantes y las estudiantes— sólo cemento, gris, mugre, frío, no hay un lugar para sentarse, no hay comodidad; peligro, peleas, como ocurre en la cárcel donde las amenazas se presentan en los “patios”, en la celda o en los baños.

A este respecto tanto los niños, como las niñas y jóvenes manifiestan: “El patio me produce miedo, siempre tengo que estar acompañada porque las del otro curso me la tienen montada”, o como se lee en los periódicos: “El matoneo se toma la escuela: apodos, chismes, insultos, exclusión del grupo y golpes mortifican a estudiantes que son blanco de sus compañeros” El Tiempo (2006, pp. 3-9).

La consideración de imaginar a la escuela como escenario para el aprender acentúa la implicación activa del alumno o alumna en el proceso; la atención a las destrezas emocionales e intelectuales

a distintos niveles; la preparación de las jóvenes y los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los estudiantes y de las estudiantes para entrar en un mundo laboral. Esto supone unos estudiantes donde el énfasis se traslada de la enseñanza o la instrucción al aprendizaje, lo que se caracteriza por una nueva relación con el saber, y por ende unas nuevas prácticas de aprendizaje adaptables a situaciones educativas en permanente cambio.

Las implicaciones desde esta perspectiva son claras en los imaginarios de niños, niñas y jóvenes, y ello tiene que ver con los dos rasgos característicos de los mismos: la posibilidad y la imposibilidad, aunque todos los imaginarios están impregnados de valoración positiva.

En sus imaginarios los niños, niñas y jóvenes imaginan al unísono tener acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje, lo que implica tener acceso a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, software de juegos, paquetes multimedia, laboratorios..., con la idea de poder descubrir, experimentar, ensayar, preguntar, equivocarse y corregir —“control” de los recursos de aprendizaje—, de tal manera que puedan manipular activamente la información; deben por tanto ser capaces de organizar información de distintas maneras, ir más allá de la simple respuesta; participar en experiencias de aprendizaje individualizadas basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos, pero también trabajar en grupos, trabajar con otros para alcanzar objetivos en común para maduración, éxito y satisfacción personal. Todo esto no debe limitarse a un solo espacio, a una sola aula; por el contrario, en su imaginario deben existir aulas “especializadas” con muchos recursos y comodidades.

Esto supone para los profesores, profesoras, directoras y directores, un nuevo rol y, también, un conjunto de cambios desde el modelo de escuela tradicional, cambios en la forma de percibir a los niños, niñas y jóvenes, cambios en el manejo del poder y en la forma de relacionarse. Guiar, potenciar, asesorar, gestionar, parecen ser las palabras con que los estudiantes y las estudiantes identifican a los profesores y profesoras. Todo bajo la premisa *“nosotros también sabemos muchas cosas que los profes ignoran porque no nos dejan hablar”*.

Todo lo anterior tiene implicaciones en la preparación profesional de los profesores y profesoras quienes deben conocer su saber, pero

también saber cómo se enseña ese saber y como se generan escenarios para su aprendizaje, partiendo del conocimiento de los estudiantes y las estudiantes.

V. Conclusiones

Una mirada nos lleva a pensar que la “formación”, función de la escuela, ha re-producido la organización de los espacios cerrados, vigilados, controlados, de la enseñanza vertical, del saber en cabeza del maestro o maestra, de la obediencia y el temor, del castigo y del poder de unos sobre otros; llevamos en estos espacios desde el siglo XVII, XVIII, XIX, XX, y XXI, cuatrocientos y más años en el poder de los espacios cerrados impuestos por el Rey, la Iglesia y el Estado.

En estos espacios aparece el poder, el saber, la autoridad, el reglamento, la disciplina, la evaluación. Así, la escuela es una y hasta ejemplar. No podemos negar que avanza y progresa, que avanza y se desarrolla, que “avanza por sobresaltos”, y lo hace para favorecer tanto la vida interna como la externa, las transformaciones educativas y pedagógicas, las transformaciones políticas, económicas, sociales, tecnológicas...

Es claro; la escuela está diseñada específicamente para hacer realidad el fin de la educación: la formación (esto, por supuesto, no excluye otras formas); por ello se mira, observa y analiza desde el imaginario de la formación que la quiere ver unitaria, igual, coherente, como una forma compacta que obedece a una única voz. Formar “todos, todo y totalmente”, siempre iguala lo que es diferente, unifica la diversidad y crea la imagen de la unidad rompiendo con ello la importancia de la individualidad. Con esta mirada, la escuela marcha día a día haciendo costumbre, creando hábitos sociales que a través de la repetición se convierten en la base de un orden de comportamiento social.

No podemos negar que la escuela aún conserva el imaginario de “formar a los ciudadanos para...”, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. Schnapper (2001), en su libro *“La comunidad de los ciudadanos”*, documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela pública ha desempeñado un papel de primer orden en la creación y formación de la comunidad de ciudadanas y ciudadanos.

Tal como se ha señalado, imaginar la escuela como escenario para aprender nos está diciendo que los niños, niñas y jóvenes piden

autonomía, y ejercer esta autonomía por parte de las estudiantes y los estudiantes supone cambios en el proceso de diseño de los escenarios de aprendizaje. Este nuevo marco para el diseño nos lleva a un nuevo modelo de “diálogo o conversación” que hace hincapié en los aspectos de interacción y cooperación del proceso de aprendizaje e integra como esenciales la indagación y la exploración, generalmente ausentes en los diseños tradicionales. Desde estas concepciones, se exigen currículos flexibles y abiertos, materiales que al estar centrados en el alumno o alumna incluyan entre sus cualidades instruccionales la flexibilidad y la adaptabilidad a las distintas situaciones y necesidades de aprendizaje, y estrategias que proporcionen control sobre el propio proceso de aprendizaje.

Imaginar la escuela como escenario para aprender exige cambios en la institución. Exige cambios en la configuración y funciones de diseño y producción, de ejecución de los programas. El sistema educativo tendrá que responder progresivamente a situaciones de aprendizaje diversas. Darling–Hammond (2001) propone una interesante reflexión frente al verdadero sentido de la escuela: el aprendizaje; pero no cualquier aprendizaje. *El aprendizaje es un derecho fundamental de todo alumno, que ha de estimularse para ayudar a desarrollar ciudadanos libres, autónomos, capaces... y no esponjas dispuestas a llenar sus cerebros de contenidos.* El cambio educativo, los buenos diseños curriculares y las prácticas interesantes de aprendizaje sólo tienen sentido si estimulan, dinamizan, guían, provocan, median, retan a que los propios sujetos asuman el desafío de desarrollarse y de aprender. Estos indicadores serán pues las bases sobre las cuales pensar estándares de calidad democráticos y sin estandarización. Se recolocan y deslindan los procesos de aprendizaje, marcando las dimensiones, detalles y cuestiones vitales de lo que es un “buen aprendizaje” en el seno de “buenas escuelas”.

“Imaginar la escuela como el escenario para aprender y como lugar no de encierro, sino, de libertad, expresión, paz, alegría..., no es sólo el imaginario de nuestros niños, niñas y jóvenes, es el imaginario de muchos niños, niñas y jóvenes del mundo”.

Bibliografía

- Álvarez, U. (1991). *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid: La Piqueta.
- Bachelard, G. (1994). *El aire y los sueños*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1985). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Mello, A. (1997). *La oración de la rana*. Santander: Colección <<El Pozo de Siquem>>. Sal Térrea.
- Derrida, J. (1967). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Durand, G. (1964). *La imaginación Simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Durkheim, E. (1993). "La educación, su naturaleza y su papel" y "Naturaleza y método de la pedagogía", en *Educación y sociología*. Buenos Aires: Altaza.
- Foucault, M. (1979). *Arqueología del saber*. Bogotá: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1995). *Historia de la sexualidad*. 1 La voluntad de saber. México, D. F.: Siglo XXI.
- Georges, J. (1989). *Bachelard la infancia y la pedagogía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, S.A.DE C.V.
- Jitrik, N. (1988). *El balcón barroco*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lacan, J. (1960). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Martirena, Ö. (1996). *Michel Foucault: Historiador de la subjetividad*. México, D. F.: Ítems, El Equilibrista.
- Rhodes, D. (1994). *Sharing the vision: Creating and Communicating Common Goals, and Understanding the Nature of Change in Education*. En: Kearsley, G. y Linch, W. *Educational Technology: Leadership perspectives*. Educational Technology Pub. Englewood Clips.
- Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos*. Barcelona: Alianza Editorial S.A.
- Silva, A. (2004). *Imaginarios urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos*. Bogotá: Convenio Andrés Bello – Universidad Nacional.
- Silva, A. (2005). *Archivos imaginarios*. Barcelona: Fundación Antoni

Tapies.

Silva, A. (2007). "Imaginarios urbanos en América Latina: archivos".
En *Imaginarios urbanos en América Latina: urbanismo ciudadano*.
Barcelona: Fundación Antoni Tapies.

Periódicos:

El Tiempo, "El matoneo se toma la aulas". Septiembre 10 de 2006.