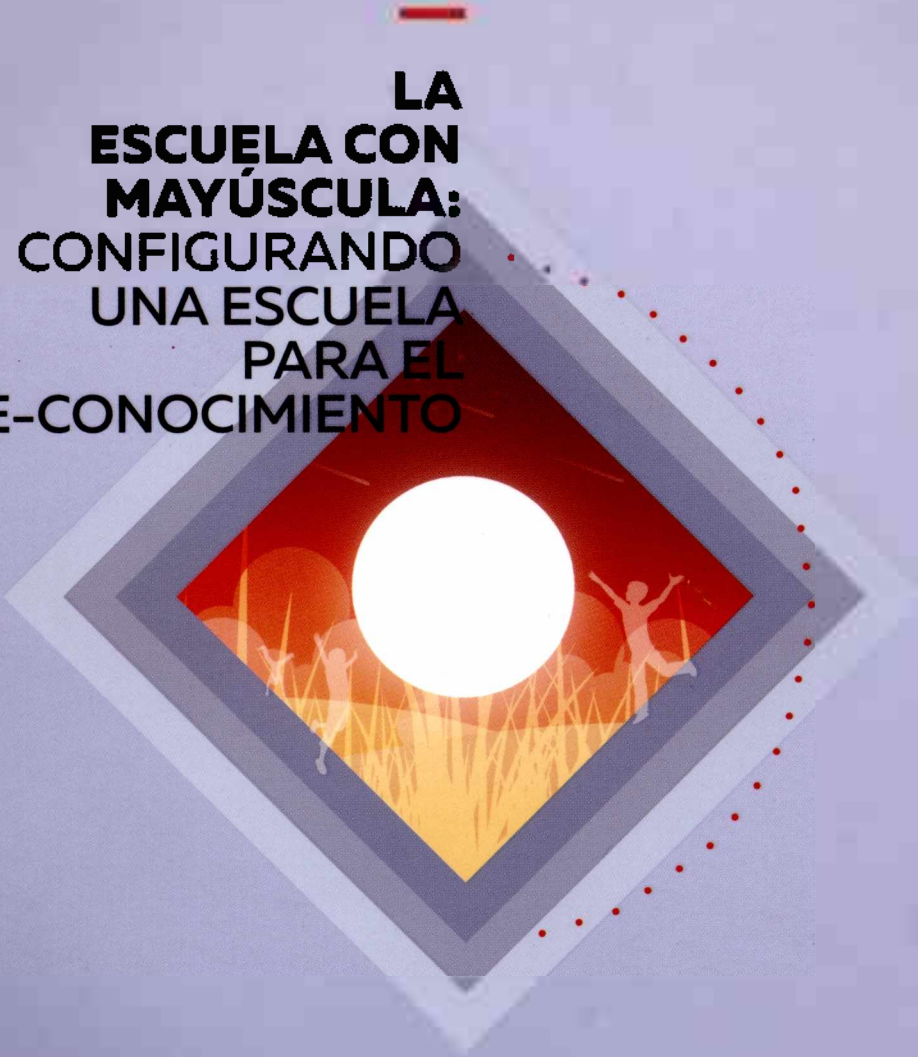


MINEDUCACIÓN

Napoleón  
Murcia Peña  
Diego Armando  
Jaramillo Ocampo

**LA  
ESCUELA CON  
MAYÚSCULA:  
CONFIGURANDO  
UNA ESCUELA  
PARA EL  
RE-CONOCIMIENTO**



Murcia Peña,  
LC189 M8 2017  
*La escuela con  
Mayúscula :*



CIDU1 9030148



Universidad<sup>®</sup>  
Católica  
de Manizales



---

# LA ESCUELA CON MAYÚSCULA: CONFIGURANDO UNA ESCUELA PARA EL RE-CONOCIMIENTO

## **Autores**

Ph.D. Napoleón Murcia Peña

*Universidad de Caldas*

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo

*Universidad Católica de Manizales*

Agosto de 2017

Copyright©

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Vicerrectoría Académica - Facultad de Educación

ISBN: 978-958-8022-70-3

**Editora:** Carol Castaño Trujillo - **Corrección de estilo:** Alexander Monroy Henao - Centro Editorial UCM - **Diseño:** Juan Andrés Mejía Londoño - Coordinación de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

[centroeditorialucm@ucm.edu.co](mailto:centroeditorialucm@ucm.edu.co)

Manizales - Caldas

Hecho en Colombia

#### **CATALOGACIÓN EN LA FUENTE**

Murcia Peña, Napoleón

La escuela con Mayúscula: Configurando una escuela para el Re-conocimiento / Napoleón Murcia Peña, Diego Armando Jaramillo Ocampo. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2017.

139 páginas

Equipo de Investigación Grupo Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida Cotidiana (Universidad de Caldas). Grupo de investigación Educación y Formación de Educadores (EFE) (Universidad Católica de Manizales)

Incluye bibliografía

ISBN 978-958-8022-70-3

1. Escuela 2. Educación 3. Pedagogía 4. Escuela – Aspectos Sociales

**CDD 372.07**

**BIBLIOTECA UCM**


### **Dedicatoria**

*A quienes dudan de lo existente porque están siempre abiertos a lo posible.*

*A quienes nos enseñan la inefable manera  
de aproximarnos a la alteridad del Otro.*

*A todos aquellos que desean una Escuela más responsable  
con la humanidad del Otro y los otros.*



Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.	
Clasif. <u>LC137 47</u>	
No. adq. <u>682</u>	
Procedencia <u>La Católica de Manizales</u>	
Fecha <u>13 Marzo 2019</u>	
Tipo de publicación <u>Art.</u>	
Código de barras <u>0519050048</u>	
No. de inventario <u>20190500682</u>	

#### **Equipo de Investigación**

Grupo Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida Cotidiana.  
Universidad de Caldas

Investigadores:

Napoleón Murcia Peña

Hernán Humberto Vargas López

Auxiliares de investigación:

Natalia Guacaneme Duque

Paula Tatiana Barbosa

William Orlando Arcila

Julián Andrés Bonilla

Grupo de investigación Educación y Formación de  
Educadores (EFE)

Universidad Católica de Manizales

Investigadores

Diego Armando Jaramillo Ocampo

Elsa Victoria Mazonett Gonzalez

Ministerio de Educación Nacional, Universidad Católica de Manizales,  
Universidad de Caldas, Red Escuela Dinámica por la Paz



Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.	
Clasif. <u>LC189 47</u>	
No. adq. <u>682</u>	
Procedencia <u>Unión de Manizales</u>	
Fecha <u>13 Marzo 2019</u>	
Tipo de publicación <u>Artículo</u>	
Código de barras <u>4105170330098</u>	
No. de inventario <u>30173.00 672</u>	

**Equipo de Investigación**

Grupo Mundos Simbólicos: estudios en Educación y Vida Cotidiana.  
Universidad de Caldas

**Investigadores:**

Napoleón Murcia Peña  
Hernán Humberto Vargas López

**Auxiliares de investigación:**

Natalia Guacaneme Duque  
Paula Tatiana Barbosa  
William Orlando Arcila  
Julián Andrés Bonilla

Grupo de investigación Educación y Formación de  
Educadores (EFE)

Universidad Católica de Manizales

**Investigadores**

Diego Armando Jaramillo Ocampo  
Elsa Victoria Mazonett Gonzalez

Ministerio de Educación Nacional, Universidad Católica de Manizales,  
Universidad de Caldas, Red Escuela Dinámica por la Paz

### **Dedicatoria**

*A quienes dudan de lo existente porque están siempre abiertos a lo posible.*

*A quienes nos enseñan la inefable manera  
de aproximarnos a la alteridad del Otro.*

*A todos aquellos que desean una Escuela más responsable  
con la humanidad del Otro y los otros.*

## Índice de contenidos

---

<b>Introducción</b>	<b>9</b>
<b>Preámbulo</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I: Configuraciones sociales de la Escuela</b>	<b>27</b>
1. De la inserción social al empoderamiento social comunitario	27
2. El reconocimiento social como proceso de formación: ¿dar forma o ayudar a buscarla?	32
3. Tendencias de la nueva pedagogía crítica	33
4. Rescatar el cuerpo en la pedagogía	37
5. Pedagogías de la alteridad	46
6. El origen de la Escuela en Colombia	54
<b>Capítulo II. Reconfiguraciones para pensar una Escuela con mMayúscula</b>	<b>71</b>
1. Palabrear la Escuela	72
2. Las generalidades de un sueño. El programa de investigación	74
3. La Escuela desde los imaginarios sociales	78
4. La Escuela como una institución imaginaria social	85
5. La Escuela desde la in-determinidad y el reconocimiento	88
6. La Escuela como creación y generatividad	91
7. La Escuela como práctica social/expresión de humanidad	96
8. La Escuela desde la experiencia como acontecimiento	104
9. El Recreo: la Escuela como asunto de todos	111
10. La gestión del conocimiento educativo como empoderamiento social	123
<b>Referencias</b>	<b>128</b>





## Introducción

La Escuela con mayúscula surge como una iniciativa configurada desde diferentes análisis de la dinámica escolar que se han desarrollado en la Escuela colombiana, procesos en los cuales han participado los autores del presente texto.

Es una propuesta que busca una salida a la crisis de la Escuela, tomando como eje de reflexión la Escuela misma y configurando desde sus referencias cercanas algunas reflexiones que podrían ser punto de partida para pensarla de otra forma; de una manera en la que el centro de análisis no sea la teoría pedagógica, didáctica o curricular desde la cual se deduce la escuela, sino que ella como escenario simbólico social, sea el eje y centro de la configuración teórica.

Se toman dos estudios como referencia crítica que dan luces a las reflexiones desde las cuales se propone la Escuela con Mayúscula. En un estudio realizado por varios grupos de investigación, se muestran las tendencias investigativas en la primera década del siglo XXI, a partir de las investigaciones que realizan maestrías y doctorados en Colombia. El estudio se recoge en el texto *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia* (Ospina y Murcia, 2012), en el que se aprecia el movimiento de las formas de hacer investigación en el campo de la educación y la pedagogía en los últimos 20 años; cuando se compara con la última década del siglo XX se evidencian con claridad los desplazamientos y estatismos en algunas regiones investigativas y se definen las fuerzas sociales que tienen en la actualidad ciertas posturas y temáticas, opacando algunas y resaltando otras.

Uno de los análisis que se hace evidente en el estudio es lo referente a la región investigativa “títulos y temáticas” sobre los cuales se realiza la investigación; se muestra que la educación y el desarrollo humano configuran un núcleo sobre el cual realizan la mayoría de los estudios en educación y pedagogía en Colombia, esto representa el 25% del total de las tesis de maestría y doctorado; le siguen los estudios en didáctica con un 21%; los saberes y prácticas pedagógicas tienen una relevancia social del 14%; las modalidades educativas el 12% y los actores y escenarios educativos el 10%. Se dice en el texto:

Las otras regiones aparecen con porcentajes menores en un rango que va desde el 8% como es el caso de problemas sociales educativos y culturales contemporáneos hasta organización y gestión de la calidad con 1% pasando por currículo con 5% y evaluación educativa con 4% (Ospina y Murcia, 2012, p.128).

Es evidente la emergencia de un imaginario (social instituyente) en la investigación en Colombia, en el que el interés se vuelca hacia aquellas condiciones de acción/interacción cotidiana desde las cuales se van configurando el niño y la niña como sujetos de imaginación, creación y experiencia. Un imaginario central que asume el ser humano en un entramado de múltiples influencias y direcciones, en medio de las cuales se configura la subjetividad, pero que a la vez, ayuda a establecer ese escenario de configuración: “la educación y el desarrollo humano”.

Pero también es evidente que los investigadores en Colombia muestran un enorme interés por aquellas cuestiones del orden de lo práctico, el cómo generar, aplicar y validar formas que faciliten ese proceso de aprendizaje/enseñanza: los estudios sobre cuestiones de la didáctica ocupan el 21% de las investigaciones realizadas en maestrías y doctorados en Colombia.

El gran problema en esta segunda perspectiva es que en el *ethos* de fondo de este interés subyace un imaginario central de control y dominio. Un imaginario que fuera analizado por Foucault desde la perfección de los dispositivos de poder y que ha sido corroborado en otro de los estudios tomados como referencia para este texto, en el cual participaron los grupos de investigación “Mundos Simbólicos” y “Educación y Formación de Educadores” (EFE) (Murcia y Jaramillo, 2014; Jaramillo, Murcia y Mazonett, 2014). En estos trabajos se deja entrever que los imaginarios del maestro en formación se expresan en un marcado interés por el control y la vigilancia encubierto en la planeación, las herramientas didácticas, la tarea, la evaluación, incluso en el recreo. Esta consideración se expresa en el texto *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*, en los siguientes términos:

Las formas de control es una de las coordenadas que transversaliza los programas, fundamentalmente desde los procesos naturalizados de la realidad pedagógica. Las formas de control históricamente, han conducido los procesos pedagógicos en la escuela configurándose como un imaginario central en torno al cual se dinamizan dispositivos de diferentes tipos (...) lo que se evidencia en el presente estudio es que el imaginario central del control no ha desaparecido en la escuela, sino que por el contrario, persiste con gran fuerza (...) transformando los dispositivos hacia formas más sofisticadas de control, como por ejemplo: la utilización de herramientas didácticas, la evaluación y la clase con el propósito de mantener dicho control (Jaramillo, Murcia y Mazonett, 2014, p.281).

Una tercera evidencia en el aparte del informe dirigido por Ospina y Murcia, es que los estudios orientados a resolver “problemas

educativos sociales y culturales”, son apenas una pequeña mancha en los mapas que configuran la investigación en educación y pedagogía en Colombia. La perspectiva social de la educación, aquella que está orientada a comprender la educación desde las racionalidades sociales apenas si se nota como posibilidad en los estudios que se realizan en maestrías y doctorados en Colombia.

De forma similar, los resultados obtenidos en el estudio dirigido por Jaramillo et al. (2014), muestran la fuerza de las prácticas hegemónicas hacia el dominio y control del estudiante. Pese a ello, surgen emergencias radicalmente diferentes, las cuales comienzan a surtir de otras posibilidades las realidades de la práctica educativa y pedagógica. Como emergencias apenas visibles, dicen los investigadores, surgen “categorías que empiezan a generar fisuras a las formas convencionales de asumir los procesos de educabilidad” (p.281).

Pese a estas emergencias, es evidente que se siguen imponiendo esas prácticas fundamentadas en pedagogías eudemónicas, en las cuales, en el centro del proceso están el niño y la niña, porque se supone que es sobre ellos que se ejerce la función de educar. En estas prácticas, el interés se centra fundamentalmente en las formas como se aprende y como se enseña. Desde estas dimensiones se asumen las reflexiones sobre lo educativo y el saber pedagógico que el formador debe considerar. Son innumerables los grupos dedicados a generar conocimiento en este sentido, así como las reflexiones que al respecto se encuentran en la literatura, desde las cuales se han logrado sendas tendencias para su abordaje, siendo la tendencia cognitiva del aprendizaje todavía la más fuerte en los maestros.

Este desconocimiento, en la gran mayoría de los estudios sobre las relaciones que la escuela tiene con las dinámicas sociales, ha configurado una escuela centrada en individuos particulares, una escuela que se edifica a espaldas de las realidades de la sociedad y que solo se reflexiona desde las teorías. En una sociedad que requiere con urgencia el re-conocimiento del otro para enseñar/aprender a ser y estar en el mundo, enseñar/aprender el re-conocer el mundo como parte del ser humano, se está configurando una escuela para enseñar/aprender a manipular el mundo y al ser humano, incluso para aprender a normalizar la “reflexión” sobre ese aprender a manipular.

Esto se ve reflejado en la poca o nula presencia de la escuela como escenario de construcción social o por lo menos, como centro de análisis en los temas de interés de los trabajos de investigación realizados en maestrías y doctorados en Colombia; de igual forma, las dinámicas sociales que se viven en la escuela orientadas a los procesos

de construcción de realidades o reconocimiento, que también son muy poco referidas en los relatos de los maestros en formación, ocupándose de cuestiones del orden de recursos didácticos que faciliten el control y dominio y mejoren el aprendizaje.

Se muestra en el trasfondo de los análisis que los procesos que vive la educación, tanto en su investigación como en sus imaginarios de formación, siguen una racionalidad altamente deductiva, mostrando la Escuela como un reducto de teorías didáctico-pedagógicas o curriculares que no alcanzan a situarla y asumirla desde su dimensión social. Lo anterior se constituye en el eje central en este texto.

En síntesis, en los dos escenarios centrales de la construcción académica analizados: las investigaciones que desarrollan los maestros en formación, "Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia" (Ospina y Murcia, 2012) y los "Imaginarios que configuran los maestros en formación sobre la educabilidad del sujeto" (Jaramillo et al., 2014), se muestra, en primer lugar, la orientación fundamentalmente instrumental de los procesos que se desarrollan en la educación y la pedagogía; segundo, la poca relevancia de lo social que se da a la hora de realizar los estudios en estos campos; tercero, la reducción de la escuela a procesos altamente deductivos; y por último, la síntesis de una Escuela invisibilizada se traduce en un desconocimiento de su capacidad de ser una institución que a la vez que es creada por las sociedades, crea sociedades y con ellas realidades.

En la racionalidad de una Escuela con Mayúscula, que implica asumirla como "institución imaginaria social", se consideran las dinámicas socio-históricas y particulares (psicosomáticas) como fuente de su génesis permanente, por tanto, origen y posibilidad de re-conocimiento social/humano.

De ahí que se parte de reconocer las formas como la Escuela ha sido palabreada, ubicando en el primer capítulo sus configuraciones sociales desde algunas teorías que dieron origen a la escuela social, orientándola hacia los procesos de inserción social y empoderamiento comunitario; en este capítulo se aborda otra forma como ha sido nombrada la Escuela en la cual el reconocimiento social como proceso de formación se constituye en el eje central de análisis. Las tendencias de la nueva pedagogía crítica son otro escenario de reflexión en el que se presenta un recorrido por algunas perspectivas que han logrado desarrollar sus apuestas desde las pedagogías críticas, configurando fuertes tendencias en los análisis sociales de la escuela; se reconoce también algunas perspectivas que recuperan el cuerpo como posibilidad de reflexión pedagógica, en cuyos referentes se asume el otro como posibilidad.

Las pedagogías de la alteridad es otro puntal de referencia tomado en este capítulo para sintetizar. En un último análisis, sobre la razón del origen de la Escuela en Colombia se esboza la forma como esta ha sido configurada en su génesis, y la necesidad que sea tomada en cuenta su naturaleza social para lograr profundos procesos de transformación.

En el segundo capítulo se palabrea la Escuela desde la Escuela misma, buscando renombrar algunas prácticas y discursos hacia la reconfiguración de una teoría sustantiva que tome como eje central la Escuela con Mayúscula. Para esta racionalidad se parte de un sueño construido por un equipo de investigadores que piensa la Escuela de forma diferente y que anhela, mediante un programa de investigación, proponer una Escuela que, a partir del reconocimiento de la dinámica social, movilice las prácticas sociales hacia una nueva Escuela y hacia una nueva sociedad: una Escuela orientada hacia las paces significativas de la vida cotidiana. En ese sueño se continúa palabreando la Escuela desde las significaciones imaginarias sociales para situarla como un escenario simbólico e imaginario que implica en sí mismo generación y generatividad, acuerdo y desacuerdo social, ante todo, reconocimiento de lo novedoso.

Otro punto desde el cual se palabrea la Escuela es como institución imaginaria social; en este aparte se muestra cómo la Escuela que nos convoca es originada de las significaciones imaginarias sociales y que a la vez es creadora de nuevas significaciones imaginarias sociales. La indeterminidad y el re-conocimiento son otros de los enclaves desde los cuales se palabrea la nueva Escuela; la indeterminidad como movilidad constante y el re-conocimiento como situar el Otro y lo otro en el marco de sus particularidades. Un foco desde el cual se palabrea la posible Escuela es como creación y generatividad en sus procesos, perspectivas, realidades y dimensiones.

En estas apuestas por palabrear la Escuela se asume que lo que se hace, dice y proyecta en la ella funge como práctica social; esta no es una actividad únicamente mecánica, también es una expresión de toda la humanidad de quien la realiza. La Escuela como escenario de libertad es otro de los esbozos tomados en consideración para palabrearla; en ella, el recreo es un eje de análisis, en tanto en él se manifiesta la posibilidad de los niños y las niñas para ser, sentir, decir, hacer y representar desde sus más profundas motivaciones, lo cual implica en sí mismo, un escenario de creación y libertad.

La Escuela desde la experiencia y el acontecimiento es otro de los focos de análisis tomados en este capítulo, aquí se proyecta una Escuela que rompe las naturalidades de la vida cotidiana dando paso a prácticas

efectivamente significativas para cada uno de los actores sociales. Por último, se palabrea la Escuela como gestión del conocimiento educativo; en esta perspectiva, los saberes que circulan en ella se configuran y reconfiguran constantemente desde el reconocimiento de lo que fue, está siendo y está por ser, dando la voz a todos los actores sociales con sus múltiples saberes.

Es importante considerar que los títulos tomados en el texto también adquieren una forma crítica en tanto la teoría sobre la Educación; la reflexión sobre ella se ha denominado “pedagogía”, lo cual corresponde, justamente a un imaginario social altamente racionalista, en el cual se privilegia lo teórico y se reduce la escuela a planos terciarios que la hacen ver como reducto de las reflexiones más elevadas sobre el educar, de ahí que la palabra “pedagogía” se tome con cierta reserva.

### Preámbulo

La Escuela con Mayúscula es un constructo social definido en el marco de las aspiraciones sociales para formar a sus generaciones. Como escenario simbólico, es configurado por la sociedad, atendiendo a sus más profundas convicciones y creencias sobre lo que debe ser el ser humano y el mundo.

Lo anterior implica que las personas acuerdan asuntos que consideran importantes y fundamentales para la sociedad que aspiran, y, desde estos asuntos sancionados socialmente, generan las instituciones para que puedan llevarse de la mejor manera por los sujetos de ese grupo social. La Escuela entonces, es esa institución creada para llevar a cumplimiento las más altas aspiraciones de la sociedad, las cuales están fundadas en lo que estas personas consideran como realidad, en sus convicciones y creencias sobre el mundo y el ser humano.

Según Castoriadis (1989), en la generación de las instituciones sociales, las sociedades crean para sí mecanismos funcionales, que son considerados como verdaderos acuerdos que les permite 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*).

Las formas de ser/hacer, decir/representar, entonces, son los dispositivos funcionales de que se vale la sociedad para poner en posibilidad de realización sus significaciones. Efectivamente, la Escuela con mayúscula es una institución creada desde las más profundas significaciones sociales, las cuales se han traducido en el deber ser del maestro y la maestra, del y la estudiante, y de la comunidad. El deber ser de cada uno de los actores, pero también el deber ser de los dispositivos creados, se edifica justamente en las formas de ser/hacer en la Escuela, en ese *Teukhein* social que expresa los ideales del ser humano y el mundo que se espera con la institución creada; pero también la sociedad, desde sus significaciones imaginarias crea las formas de decir la Escuela, sus formas de representarla, o sea, crea ese *Legein* social en cuyo trasfondo está manifiesta la cosmología de lo social, todas sus convicciones, motivaciones y creencias. Solo así es posible que la Escuela creada funcione.

En la complejidad de las construcciones sociales, esta institución creada, crea también formas de ser/hacer, decir/representar que re-configuran la sociedad que las ha creado.



Regularmente, las instituciones imaginarias sociales, en tanto corresponden a las significaciones sociales, son justas y equitativas y se movilizan en el marco de las movibilidades de lo social, aunque también, la misma sociedad puede generar clausuras a esta movilidad natural, asunto que implica gran cuidado y vigilancia social. En esta dinámica y dado que la Escuela es un constructo simbólico, este puede manipularse por algunos pocos que la generan como un organismo funcional.

Los organismos económico/funcionales son generaciones externas a las dinámicas sociales y se constituyen desde las sociedades ideales propuestas por Weber, en ellas se definen desde afuera funciones que deben ser cumplidas por los miembros de la comunidad, quienes fungen como un apéndice del organismo creado, siguiendo los modelos productivos y de consumo. Entre tanto, las instituciones imaginarias sociales son entidades que se configuran desde las significaciones imaginarias sociales. Se constituyen figuras de orden, jerarquías y funciones, pero en la lógica de lo social, quien participa en la institución creada no lo hace para cumplir funciones, sino para hacer parte de dicha institución (Castoriadis, 1983).

Así que es posible crear una Escuela para un propósito: la paz o la guerra; eso depende de las significaciones que se tengan y se proyecten. Si se tiene la creencia y convicción profunda de que el ser humano debe dominar el mundo, entonces las escuelas creadas se orientarán a esta formación; pero si la convicción profunda es el re-conocimiento del ser humano como ser que vive, habita y es en el mundo, la escuela debe ser de otro tipo. Las escuelas discriminadas según estratos sociales que se difunden en Colombia cada vez con más fuerza, no son otra cosa que la expresión de imaginarios (convicciones y creencias) de la segregación entre ricos y pobres. Las Pruebas de Estado que privilegian aprendizajes en competencias lingüísticas, matemáticas y pensamiento racional, están amparadas en profundas convicciones y creencias sobre un ser humano hábil y útil a la sociedad, por el contrario, unos procesos evaluativos realizados sobre el campo real de la vida cotidiana, que valoren además de estas competencias y las que están orientadas a las dimensiones éticas, estéticas o axiológicas, estará amparado en un imaginario de ser humano multidimensional y complejo con gran pertenencia social.

Estas significaciones sociales surgen de muchas formas, desde las tradiciones, las representaciones racionales, ensídicas o simbólicas/imaginarias, definidas por entidades psicosomáticas como creaciones radicales o por los colectivos anónimos. En la medida que son referidas, tratadas, palabreadas, ellas se van configurando como figuras, convicciones y creencias que rigen los comportamientos del

grupo social, además logran estatus de entidades autónomas en tanto los colectivos sociales las asuman como realidad. Por eso los medios masivos de comunicación son una fuente de gran importancia en la configuración de representaciones de todo tipo y dentro de ellas, las representaciones simbólicas, subsidiarias de los imaginarios sociales.

La configuración y estabilidad de las significaciones imaginarias sociales depende de las referencias que sobre ellas se realicen, así que para poder transformar la Escuela debemos comprender a fondo las significaciones que sobre ella tienen las comunidades y la genealogía de estas representaciones. Solo de esta forma será posible re-edificar nuevas significaciones que nos lleven a transformarla.

Teóricos de referencia en este texto, algunos de los cuales se tomarán con insistencia en el presente ejemplar, asumen que los imaginarios sociales, por ser configuraciones socio-históricas, son removibles y sujetos a transformaciones, siempre que medie para ello un profundo proceso de comprensión de esos sentidos o significaciones que las personas construyen sobre el mundo y el ser humano; entre otros, Cornelius Castoriadis, en todas sus obras, algunas de las cuales se citarán en el texto; Jhon Shotter, en particular en *Realidades conversacionales: la construcción de la vida a través el lenguaje* (2001); Charles Tylor, con las referencias en *Imaginarios sociales modernos* (2006); Manuel Antonio Baeza, en su trabajo de sociología profunda desde el texto *Los caminos invisibles de la realidad social* (2000); Juan Luis Pintos, centrando la referencia en *Construyendo realidad-es* (2000) y los trabajos realizados por Murcia, en particular el texto *Imaginarios sociales: preludeos sobre universidad* (2011); y por supuesto, los estudios desarrollados por Moscovici y Jodelet desde las representaciones sociales (1986).

Por origen y desarrollo hacia y desde los imaginarios sociales, la Escuela con Mayúscula es un escenario más de la vida social, un escenario que, como otros, se configura en las dinámicas propias de las prácticas y discursos de la vida cotidiana; que al ser reflexionado se matiza con influencias de la sociedad, los sujetos particulares, la cultura, la ciencia, la tecnología, el ambiente; todo esto en un universo simbólico que se traduce en la práctica pedagógica.

Como escenario social y socializador, es, en primer lugar, creación surgida en las voces y en las experiencias de los sujetos de carne y hueso que se relacionan siempre con el otro y con el mundo; por tanto, la Escuela con Mayúscula es constante movilidad y transformación que se dinamiza en el marco de las transformaciones de lo social expresadas en acuerdos sociales sobre a quién educar, cómo, cuándo y, sobre todo, el por qué y para qué educar.

En segundo lugar, a la vez que es creación, la Escuela con Mayúscula crea formas de ver, ser y estar en el mundo que se traducen en verdaderos universos simbólicos de los actores sociales o comunidad educativa. En consideración a ello, la Escuela es un escenario de acogida de lo socio-histórico; con lo cual, además de mantener los acuerdos sancionados por lo social, reconoce la constante transformación y generatividad humana. Efectivamente, por su naturaleza socio-histórica, la escuela propone cierres a las formas de ser en ella, de hacerla, de decirla o representarla; cierres que se definen desde las significaciones imaginarias sociales y que son sancionados por los grupos sociales que la configuran. Pero, tal como se expondrá más adelante, esos cierres son relativos y transitorios, pues la misma consideración socio-histórica imprime en la Escuela la responsabilidad de ser dinámica, móvil y transformativa. Lo anterior, dado que la historia muestra en su dinámica la permanente creación del ser humano y del mundo.

En tercer lugar, el sujeto creado por la Escuela es creador de sentidos, significados que originan también y a la vez, formas de ver, ser y estar en el mundo; por tanto, hace de ella un escenario de re-conocimiento y transformación. La Escuela con Mayúscula a la vez que es creada, crea y se transforma con dicha creación.

En cuarto lugar, la Escuela con Mayúscula es reconocimiento del otro y de lo otro. Este reconocimiento no implica volver a conocer para esquematizar en marcos pre-establecidos, sino conocer de nuevo sin prejuicios, sin etiquetar al otro o a lo otro en sus diferencias radicales. Re-conoce para diferenciar, no para unificar; re-conoce para acoger en la radical diferencia, no para discriminar; re-conoce para incluir respetando lo diverso, no para unificar; re-conoce para acoger, acompañar y guiar, no para enajenar o conducir; re-conoce para reflexionar, persuadir, excitar, estimular y no para mecanizar o seguir a ciegas.

En quinto lugar, se asocia con la figura compleja de los magmas en sus diferentes dinámicas: por un lado, se configura fundiendo constantemente diferentes superficies y sustancias; y por otro, pese a que existe un aparente estado de normalidad en la superficie, en su interior hay una constante ebullición y movilidad y, por último, el magma emerge para formar superficies radicalmente nuevas (como los continentes) o para transformar las superficies existentes.

En efecto, en la Escuela con Mayúscula se funde lo social, lo particular, lo estético, lo ético, lo político, lo religioso, lo científico, lo común... para formar el saber pedagógico. El saber que el maestro tiene sobre el enseñar y aprender: para que enseñar/aprender, el por qué, cuándo,

cómo, a quién enseñar, se configura en el marco de múltiples mixturas y relaciones que se funden en un saber práctico; ese saber que lo involucra como todo lo que el maestro es: el saber pedagógico.

Además, como el magma externo, en la Escuela con Mayúscula, se considera que los acuerdos que la han definido son apenas superficies móviles que, al ser reflexionadas constantemente desde las dinámicas mismas de lo social, pueden transformarse generando posiblemente otras superficies. Esas aparentes estructuras son en realidad esquemas de comprensión que las comunidades acuerdan desde lo que consideran como sus realidades (desde sus convicciones y creencias) para hacer posible una educación como se la imaginan, como la sueñan, como la proyectan para sí y sus congéneres. Por eso, cuando estas convicciones y creencias se transforman, también lo harán esos esquemas o acuerdos sobre la Escuela.

En la Escuela con Mayúscula como en los magmas, se reconoce la generatividad constante. Sobre las superficies ya existentes se pueden generar nuevas, en cuyo caso se hablará de innovaciones en la Escuela, pero también se pueden generar transformaciones radicales, esto es que no sigan la forma de la escuela existente. En este caso, estaríamos hablando de emergencias totalmente creativas sobre la escuela o sus dinámicas.

En sexto lugar, las efervescencias que genera el magma, sacan a la luz eso que se creía inexistente u oculto bajo la tierra (en la escuela emergen y se ocultan historias de la vida de los actores, conocimientos, saberes y experiencias que se encuentran fuera de la institución, salen de la vida cotidiana al aula, al patio, a los pasillos y allí toman fuerza y posibilidad de realización). No porque no tengan existencia evidente quiere decir que no existan.

Por último, una Escuela con Mayúscula debe configurarse desde las realidades mismas de la vida social que en ella se vive; esto es, que la construcción de la teoría sobre la Escuela y sus prácticas discursivas, debe generarse desde las narrativas, relatos e historias de quienes la viven, de todos aquellos que la habitan, con lo cual se da voz a los actores sociales desde cuyos trasfondos comprensivos es posible levantar el discurso educativo y pedagógico. Esto implica el reto de asumir la teoría sobre la escuela desde la sustantividad de sus realidades.

### **La lógica del reconocimiento<sup>1</sup>**

Para Paul Ricoeur, filósofo de la fenomenología hermenéutica, la máxima expresión del reconocimiento está en la mutualidad, en esa expresión simbólica del don, que implica dar sin esperar nada a cambio. Consideración lograda luego de un riguroso estudio sobre este concepto, en el cual acude a dos momentos, en el primero agrupa las regularidades lexicales del vocablo y en el segundo realiza un análisis filosófico de cada una de las agrupaciones en el marco de estudios derivados de la agrupación lexical.

Desde su análisis lexical asume la necesidad de hacer una distinción sobre la voz activa a la voz pasiva del reconocer, pues en la primera y en calidad de verbo, el reconocimiento podría verse como reconocer, lo cual implica múltiples acepciones básicamente funcionales, entre ellas: “restablecer en la mente la idea de alguien o de algo que ya se conocía” o “conocer por algún signo, por alguna señal o indicación, a una persona o cosa que jamás se ha visto” (Ricoeur, 2006, pp.19,20).

Estas expresiones tomadas a partir del significado léxico, otorgan una pretensión, en la primera, de capturar, volver sobre lo ya conocido que ha sido forjado y representado en la mente; en la segunda, asociada a una marca, una huella definida por alguien, algo o un lugar que aparecen y movilizan otras formas de pensar y sentir.

Sobre el vocablo *reconocer*, las ideas madres se reducen a tres:

1. Aprender (un objeto) por la mente, por el pensamiento, relacionando entre sí imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer mediante la memoria, el juicio o la acción.
2. Aceptar, tener por verdadero (o por tal).
3. Confesar, mediante la gratitud, que uno debe a alguien (algo, una acción) (Ricoeur, 2006, p.26).

El reconocimiento desde la racionalidad asumida en el texto toma distancia de las dos primeras referencias que lo pudieran vincular con el reconocer, en tanto que atrapan la relación y el encuentro con el Otro y lo minimizan a una representación mental, de tal forma que su humana condición, su presencia y su rostro es identificado, clasificado y distinguido (o relacionado) con otros, quedando en la generalidad y en la homogeneidad su radical particularidad, su propia singularidad.

---

<sup>1</sup>En este apartado se analiza el texto *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* de Paul Ricoeur (2006).

Ahora bien, pudiera entenderse en este trabajo el reconocer como gratitud, como deuda hacia el otro, como deber para con el otro, donde la respuesta, la palabra y el gesto puedan ser formas comunes de entrega en una Escuela como escenario social que atiende la vida del Otro.

Sin embargo, como se expresaba en líneas anteriores, existen ciertos límites y linderos que son necesarios establecer entre reconocer y reconocimiento, el primero asociado más al verbo y a la acción (activo, de conocer) y el segundo mucho más vinculado con la subjetividad (pasivo, de relacionamiento); en palabras de Ricoeur (2006): "Reconocer en cuanto acto expresa una pretensión (...), de ejercer un dominio intelectual sobre el campo de las significaciones (...) reconocimiento expresa una expectativa que puede ser satisfecha sólo en cuanto reconocimiento mutuo" (pp.33-34).

Un re-conocimiento mutuo es la puerta de entrada para que el mismo conocimiento circule en la Escuela con mayúscula, es decir, la posibilidad de empalabrar a los distintos actores sociales que construyen y deconstruyen dicha institución social, la oportunidad de otorgar la palabra, de concederla, de entregarla y de recibirla, así mismo, de valorar la presencia de todos y de cada uno según sus talentos, habilidades, incluso, sus incapacidades para hacer de los instantes de aprendizaje momentos llenos de experiencias y de trascendencias en la Escuela; por tanto, plantea: "El reconocimiento no sólo se aparta del conocimiento, sino que le abre el camino" (Ricoeur, 2006, p.36).

Podríamos decir, en principio, que abordar el reconocimiento en una Escuela con mayúscula es tratar con seres humanos llenos de ambigüedades y contradicciones que nos hacen ser eso que somos, por lo que no hay una reducción de la humana condición a categorías hegemónicas o dominantes, sino que somos un todo en un mismo lugar y mejor aún, somos posibilidad de lo que está por venir.

Ricoeur (2006) plantea: "El reconocimiento adquiere un estatuto cada vez más independiente respecto a la cognición como simple conocimiento" (p.34), lo que hace que el primero sea condición de posibilidad para que se genere el segundo, además, no se trata con mentes en la vida cotidiana ni con procesos cognitivos, estos ocurren en los cuerpos de las personas, en los seres de carne y hueso que identifican, que se identifican, pero que también reclaman reconocimiento.

En sus discusiones filosóficas, Ricoeur analiza tres estudios: en el primero, investiga el reconocimiento como identificación y

conocimiento; en el segundo, lo analiza como reconocimiento de sí mismo; y en el tercero, lo compara como reconocimiento mutuo.

En el marco de sus análisis, deja claro que el primer problema (desde la filosofía de Descartes y Kant) confiere al reconocimiento el papel de identificar, distinguir. "Aprender por el pensamiento una unidad de sentido" (Ricoeur, 2006, p.55). Reconocer es en esta lógica, un proceso de representación en el que intervienen la sensibilidad y el entendimiento, la primera desde el reflejo del objeto y la segunda desde el pensamiento sin el *a priori* de lo sensible. Pero se reconoce cuando el pensamiento subsume el *a priori* formando desde este un esquema como síntesis de las intuiciones sensibles bajo un concepto. "Lo importante es que la unidad de la conciencia se produzca en el concepto para reconocerse ella misma en él" (Ricoeur, 2006, p.66). Es la representación general del conocer.

Para abordar el segundo problema muestra la crisis de la teoría de la representación desarrollada por Kant y Descartes, asumiendo en síntesis, que desde las críticas de Husserl y Heidegger se profundiza esta crisis hasta mostrar, en el artículo de Lévinas "La ruina de la representación", la caída del reconocimiento como representación, identificación o conocimiento, lo cual se debe a la imposibilidad de Kant y Descartes para comprenderse en el mundo de la vida, en el cual el horizonte no es el concepto que subsume el *a priori*, sino el cuerpo como ser en el mundo (Ricoeur, 2006, p.83).

Desde este análisis crítico, el reconocimiento no puede entenderse como dotar de identidad *a priori* (viéndola desde la lente del conocimiento científico), sino que debe ser visto como experiencias significativas, como maneras de ser en el mundo. Ello implica que antes que ser analizada desde la lógica del juicio, debe ser asumida desde las cosas mismas. "A la filosofía del ser-en-el-mundo interesa la variedad de los modos de ser a los que atañen a las cosas del mundo" (Ricoeur, 2006, p.86).

Una primera entrada a esta perspectiva fenomenológica la realiza desde el reconocimiento como auto-reconocimiento, "la capacidad de reconocerse a sí mismo". Tomando como eje de análisis la filosofía griega, ve el reconocimiento como responsabilidad de acción y juicio de valor no solo para reconocerse a sí mismo, su capacidad y límite, sino para asumir la afectación del otro con las decisiones tomadas, referidas desde Aristóteles en el tratamiento de la decisión "en la decisión halla su concepto guía del reconocimiento" dice Ricoeur sintetizando en esta perspectiva la "fenomenología del hombre capaz" (Ricoeur, 2006, p.114).

Dando paso al análisis de la capacidad “yo puedo”, de auto-reconocimiento y reconocimiento mutuo, en cuyos senderos se rescata el papel de la alteridad “al dar valor reflexivo al sí mismo se añade un tercero, constituido por la dialéctica entre identidad y alteridad” (Ricoeur, 2006, p.125), y con esto el papel de la palabra como enunciado que hace del ser capaz de... El ser capaz de narrarse y ser narrado, trasciende la identidad numérica y aboca al juicio a la valoración, evaluación que vincula al hombre con su dimensión simbólica de la práctica social.

Desde la idea de representación propuesta por Bernard Lepetit, Ricoeur plantea:

Las representaciones no son ideas flotantes que se mueven en un espacio autónomo, sino, como acabamos de expresar, mediaciones simbólicas que contribuyen a la instauración del vínculo social (...) el vínculo social se instaura mediante acuerdo, como reto de la búsqueda de identidad (p.176).

En este análisis de las luchas por el reconocimiento, toma como gran referencia a Amartya Sen para recuperar en él la teoría de la libertad como expresión máxima de reconocimiento en la economía, en contraposición a las teorías utilitaristas de las necesidades humanas.

En síntesis, en el segundo problema pese a los avances del concepto en términos de la atestación, o sea, el autoexamen, la responsabilidad, la capacidad, la palabra: yo puedo, yo soy capaz, juzgar lo que hago o dejo de hacer; es una auto-representación de mi capacidad que afecta al otro y a mí. Siempre el reconocimiento se da en la lógica del yo hacia el otro. Ipseidad, o sea, quien conoce soy yo.

Tras el análisis crítico de la perspectiva eidética del Husserl, en la cual el ego es asumido como otro, como sujeto de experiencia particular, en tanto es representación que me hago del otro y el excesivo peso al cuerpo vivo que Husserl propone, sin referencia alguna a un otro exterior a la esfera de lo personal. Solipsismo: yo soy el que re-conozco desde mi experiencia de vida con el otro. Ricoeur (2006) resalta el giro dado por Lévinas con el cual da entrada al tercer estudio, referido justamente al reconocimiento mutuo y la reciprocidad que es donde encuentra las bases más potentes para un verdadero reconocimiento.

La fenomenología presenta dos versiones opuestas a esta disimetría: la planteada por Husserl, en el sentido de la percepción (teorética), y la postura de Lévinas que es ética (anti ontológica), en la cual el reconocimiento no es identificación, sino sentido de estar y ser en el



mundo (Ricoeur, 2006, p.191). En *Totalidad e infinito*, Lévinas propone el giro en el cual coloca la ética del rostro del otro para conquistar la exterioridad. En esta perspectiva el yo está en el mundo que habita el extraño, es quien turba, en tanto el rostro expresa no aparece como representación que yo me hago del otro. En esta relación la palabra resalta sobre la visión del rostro. El rechazo del rostro a ser contenido. El rostro une trascendencia y epifanía. El rostro interpela y esa interpelación desequilibra, por eso la responsabilidad no es afirmar la ipseidad, sino de alteración del "heme aquí", "eso es diferente a la aprehensión analogizante en Husserl" (Ricoeur, 2006, p.203).

Pero en esta perspectiva aparece otro elemento novedoso en la consideración del reconocimiento: el "entre nos"; el rostro me pone en presencia de un tercero en forma de un tercero, "en forma de un nosotros" (Ricoeur, 2006, p.204).

Sin embargo, más allá del rostro está la fidelidad expresión máxima del reconocimiento; en una "fenomenología del eros" donde expone sus ideas sobre la caricia, la belleza femenina y la fecundidad.

El análisis de las luchas por el reconocimiento lleva al autor a detenerse en la perspectiva de Hobbes, quien considera que la naturaleza del existir entre y con el otro, es fundamentalmente política. Y ese orden político es posible solo si el ser le teme a las reacciones sociales de su acción, como lo es el temor a la muerte.

Según el autor, el problema es que no considera la dimensión de la alteridad en el pacto; por eso "no todo pacto es positivo pues es en el otro donde debe colocarse el centro de cualquier relación de derecho". Somos responsables del otro que está en nuestro poder. "sentirse a gusto con la felicidad del otro" (Ricoeur, 2006, p.217). Más adelante asegura: "un orden político puede fundamentarse en la exigencia moral que sea tan originaria como el miedo a la muerte violenta y el cálculo racional que esta opone a la vanidad" (p.219).

Al analizar a Hegel en Jena, encuentra bases profundas para hacer el estudio del reconocimiento como libertad:

Tal es el reconocimiento de la persona- es el reconocimiento del otro como "concepto absoluto", "libre", "posibilidad de ser contrario de sí mismo respecto a una determinidad", pero es un reconocimiento aún formal al que le falta el momento de la diferencia. Es este momento el introducido por la relación de dominio y de servidumbre, potencia más alta del reconocimiento por ser real, mientras que la precedente solo es ideal y formal (Ricoeur, 2006, p.225).

Es momento de legitimación del otro, momento de la libre aparición del otro que irrumpe en la diferencia y en la posibilidad de ser sí mismo.

Luego, el filósofo francés hace referencia al multiculturalismo propuesto por Charles Tylor en sus debates sobre una política de la diferencia, y asegura que “nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia o también por la mala percepción que de ella tienen los demás (Ricoeur, 2006, p.271). En consideración a ello, el autor propone una política de las diferencias, en la cual los estados nacionales abarquen el mapa total de las diferencias etnoculturales. De esta forma se podría pensar en que un Estado realmente liberal es el que singulariza las minorías y reconoce los derechos a todos sus miembros.

Pero sería en el análisis de “La lucha del reconocimiento y los estados de paz” donde Ricoeur encuentra la mayor posibilidad para referirse al reconocimiento como mutualidad. Toma en consideración de entrada el ágape (de origen bíblico) relacionado con el *philia* Aristotélico y el *eros* platónico, en tanto asume que el reconocimiento en estas consideraciones no es mutuo, sino acogida sin prejuicios ni beneficios de quien acoge. Es una práctica generosa del don que no espera recompensa a cambio, con lo cual se podría considerar la colaboración como verdadero reconocimiento, el *reconocimiento simbólico*. “La mutualidad del don es fundada en el reconocimiento simbólico” (Ricoeur, 2006, p.278).

El único sentimiento que guía al ágape es el dar, un sentimiento de altruismo que solo se compara con la felicidad y paz de “ver feliz al otro”; por eso el Don es el mayor acto de paz y reconocimiento. El ágape siempre fue considerado como una práctica generosa del Don. En consideración a lo cual, quien dona no espera don a cambio, por eso la paz es el estado privilegiado y es opuesto a los estados de lucha. Pero el don obliga al don, o sea el contra don; justamente como una de las grandes paradojas planteadas por el autor, pues ello implica reconocimiento mutuo. Paradoja porque muchas formas sociales como el mercado son prácticas recíprocas de dones.

Sin embargo, el mercado es la reciprocidad y no mutualidad, pues obliga al retorno del Don, obliga a ese retorno como acuerdo de reciprocidad; lo cual difiere profundamente con el Don como generosidad del primer donante, en cuyo caso hay mutualidad, por cuanto quien dona no lo hace con propósito de recibir nada a cambio, por lo menos nada de valor material como en el don del mercado. Por eso ese Don es simbólico.

En la mutualidad no se valora el regalo, solo lo que este significa, es ceremonial.

El intercambio de Don no es ni ancestro, no el competidor, ni el sustituto del intercambio mercantil. Los presentes no figuran en absoluto como bienes mercantiles, en el sentido de cosas que se pueden comprar o vender. Pues no tendrían valor "en absoluto fuera de esta función de prenda y de sustituto respecto a la relación del reconocimiento mutuo (Ricoeur, 2006, p.297).

El reconocimiento en una Escuela con Mayúscula debe asumirse como un acto simbólico de dar sin esperar nada a cambio, como ese acto que implica antes que reciprocidad, mutualidad. Una mutualidad en la cual el maestro dona todo su saber, pero también lo hace la comunidad cuando acoge al Otro en la dinámica misma de sus diferencias, donando los egos y pre-juicios; en tanto se entiende que es en el Otro donde está la posibilidad de que su rostro sea visto como exterioridad al mío propio, pues él no depende de mi estereotipo o pre-juicio. Por eso, el acto de donar en el reconocimiento del Otro en una Escuela con Mayúscula estará cifrado en la desestructuración de los mundos comunes; pues ellos son los que con mayor fuerza me pertenecen en una lógica del no don.

## Capítulo I

### Configuraciones sociales de la Escuela

#### 1. De la inserción social al empoderamiento social comunitario

Hoy muchas propuestas rondan las reflexiones sobre la educación, fundados en una fuerte crítica a la educación hegemónica, la mayoría devenidas de unas convicciones y creencias en las cuales el niño y la niña no son sujetos individuales, ellos son sobre todo, actores que en procesos fuertemente articulados con el medio de interacción, configuran su identidad en la medida de estas relaciones, dando una enorme apertura a la educación y la pedagogía como posibilidad de reconocimiento de lo social; pese a ello, estas perspectivas no asumen la Escuela como el epicentro de las reflexiones, en tanto sus análisis son centrados en los aspectos ideales de la educación, en el marco de los cuales se definen las funciones que la escuela debe cumplir.

Uno de los pioneros de estas propuestas asume la pedagogía social como educación comunitaria, orientada a formar las personas regularmente adultas en procesos no formales de educación, es el caso de Paul Natorp (1854-1924), considerado como el padre de este tipo de pedagogía, quien bajo la influencia de Kant y Pestalozzi, desarrolló un modelo de educación moral en el que se aprende desde las relaciones sociales.

Natorp ve la necesidad de intervenir educativamente las sociedades, dada la crisis generada por las profundas alteraciones de la industrialización que segregaron el saber, la ciencia y el conocimiento social. Propuso un triángulo relacional que hoy resulta ser central en las racionalidades amparadas en pedagogías del reconocimiento: individuo, comunidad y educación, ya que desde su perspectiva la pedagogía social es interacción cultura-sociedad y condiciones educativas de la vida social.

En su propuesta la base de cualquier actividad educadora es la comunidad, en tanto el individuo es y se hace en ella. En su racionalidad, las sociedades definen las direcciones que las comunidades deben seguir, lo cual es imposible si ellas no están educadas adecuadamente. Su propuesta se centra entonces, en realizar procesos fuertes de educación comunitaria para que ellas logren comprender sus entornos y llevar a cabo en ellas posibles intervenciones y transformaciones. Natorp reconoce la práctica social devenida de los acuerdos que la sociedad establece para regular su funcionamiento, por eso y para

que ella pueda ser efectiva, las comunidades deben ser educadas en estos acuerdos, lo cual no solo les permite a las personas actuar en consonancia, sino también desarrollar sus propias iniciativas.

Por eso, dentro de la pedagogía social planteada por el autor, se toma como referencia para la enseñanza: las costumbres, la historia y los valores sociales, los cuales, además de aproximar al sujeto a las realidades cercanas, son básicos para socializarlo en busca de satisfacer sus necesidades fundamentales e incorporarlo en el ámbito social; lo anterior centrado en la idea de cumplimiento positivo con el papel que la sociedad le ha encomendado. Pese al enorme aporte generado en la propuesta de Natrop en la lógica del reconocimiento, sus razonamientos son en dirección a los individuos que se socializan desde la educación comunitaria en el marco de criterios establecidos desde afuera de las mismas comunidades. No se establece además en su propuesta, la idea de que es la escuela el epicentro del conocimiento pedagógico o didáctico, pues este deviene de lo establecido por lo social.

Una propuesta de alto impacto en las racionalidades del reconocimiento social en la Escuela, es la educación popular impulsada por Paulo Freire, ubicada en este marco de la educación comunitaria. En lo que se ha definido como el nacimiento de las pedagogías críticas, Freire interpreta las realidades sociales desde la forma como ellas se educan, criticando los modelos de educación bancaria, por su concepción para favorecer los intereses de las clases dominantes y propone una educación del pueblo para el pueblo, basada en las realidades cercanas que generan profundos procesos de reconocimiento crítico y educación política en las comunidades que se educan.

En la pedagogía de la esperanza y la educación como práctica de la libertad, Freire asume la posibilidad y necesidad de transformar las estructuras de dominio legitimadas desde la educación hegemónica, volcando la mirada hacia una educación que, en el proceso mismo de transformación cognitiva, modifique las formas de asumir y vivir las realidades sociales. Freire toma como eje el re-conocimiento de lo diverso, argumentando que ello mismo implica multiculturalidad, en tanto, es permitir que se aprecien y tomen en cuenta las diferentes culturas en la educación. Afirma la confianza en articular la unidad en la diversidad como forma de lucha y emancipación en contra de aquellas perspectivas que al asumirse como monádicas, solo toman en cuenta la voz del opresor.

Freire (1993) expresa: "Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer" (p.63). Así hace referencia a lo que significa conocer, en su refuerzo desde la pedagogía

de la esperanza. Efectivamente, la pedagogía de la liberación es en sí misma una pedagogía del reconocimiento. El estudiante y el maestro se re-conocen cuando acceden al conocimiento, descubren que son capaces de conocer y crear en ese proceso, crear su propia personalidad anclada en un pensamiento crítico que lo hace sujeto cognoscente.

El ejemplo en su texto *Pedagogía de la esperanza*, al palabrear una clase con campesinos, muestra cuando les expone el juego del saber, el cual busca inicialmente mostrar que cada uno sabe en su campo lo que le corresponde, aunque también el determinar que, si uno no sabe más, es por culpa del sistema que no le ha permitido acceder a esos procesos de conocimiento. En forma magistral va llevando al campesino a la reflexión, incluso de sus creencias más profundas (Freire, 1993, pp.67-69).

Su propuesta orientada hacia una pedagogía de la liberación parte de reconocer la forma como ha sido manipulada la Escuela por unas clases opresoras, quienes han legitimado prácticas y discursos de dominación que hacen difícil el que los oprimidos asuman la posibilidad de la educación como práctica de libertad. Lo anterior, porque está tan arraigado el imaginario de opresión en quienes son oprimidos, que no encuentran una salida a esta situación y buscan, por el contrario, reproducir estos dispositivos en la medida en que adquieren su libertad; asumen entonces, que la libertad es para oprimir. En estos términos lo expresa Freire (1985):

Casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de buscar la liberación en la lucha y a través de ella, tienden a ser opresores también o subopresores. La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, en que se forman. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores (p.29).

Efectivamente, este fenómeno se trasluce en las experiencias pedagógicas de la vida cotidiana de la escuela; un estudiante que es promovido como docente genera en ocasiones más mecanismos de opresión que el propio docente que genera la designación, lo cual concuerda con los hallazgos de Jaramillo et al. (2014) en lo relacionado con las formas de control en los procesos de formación de maestros.

Freire lo enuncia desde la humanización como tarea central de la Escuela; en ella se trata de recuperar la humanidad del otro, tomando como posibilidad el reconocimiento mutuo que libere de forma efectiva

las ataduras de la opresión; o sea, un proceso en el cual, a la vez que el oprimido rompe sus propias cadenas, sea liberado quien ejerce la opresión:

Solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 1985, p.25).

La humanización en la pedagogía de la liberación invita a que la escuela sea un escenario de diálogo reflexivo en el cual, los actores sociales deben auto-liberarse de cualquier mecanismo o dispositivo que pretenda sujetarlos, buscando con ello un verdadero empoderamiento que los lleve a reconocerse a sí mismos y al Otro como posibilidad, no importa su condición. Solo serán más humanos en la medida en que se reconozcan a sí mismos y se encuentren con el Otro y con el mundo.

La pedagogía de la liberación tiene sus cimientos en el diálogo, el cual transita en las relaciones establecidas por los seres humanos que viven la Escuela; en la pedagogía de la liberación, educar es un acto de amor y el diálogo que permite un reconocimiento mutuo es el cauce a través del cual este se expresa. En consideración a ello, el diálogo es un acto creador de visiones, perspectivas, mundos posibles, de reconocimiento de lo inusitado, en últimas, creador de imaginarios sociales.

Una pedagogía liberadora implica alegría y descubrimiento, alegría de asistir a un proceso en el que los actores sociales son validados como sujetos que cuentan historias; sus historias, que acceden y reflexionan el conocimiento, que generan alegría por ser capaces de aprender a aprehender, aprender a descubrir, esencialmente, aprender a reconocer la sabiduría y la experiencia sociocultural. Paulo Freire considera que, en una pedagogía liberadora, el proceso de construcción tiene que hacerse desde adentro, no implica lo anterior, quedarse en lo local, a lo cual el autor propone que se recorre de lo local a lo regional, de lo regional a lo nacional y de lo nacional a lo mundial, con lo que se tiene un cubrimiento de lo sociocultural e histórico.

La crítica desarrollada por Freire a la educación bancaria conduce a un análisis definitivo de la Escuela de los opresores como generada desde teorías deductivas impuestas por las mismas clases dominantes; una Escuela que es dictada desde arriba y que enuncia las formas de ser o

hacer desde la perspectiva de unos pocos que la han creado y que la dominan. Esto no hace posible, en sus términos, una educación centrada en la acción y la reflexión, que es otro de los principios destacados del diálogo propuesto por el autor.

El diálogo entonces, en su perspectiva, implica acción y reflexión, acción en términos de los reconocimientos de las problemáticas vividas por las comunidades, problemáticas que en síntesis, son fuente de opresión, y que deben ser reflexionadas como ejercicio en los procesos de aprendizaje. Este proceso no es para Freire un acto sencillo, sino que requiere sacrificio tanto de quien educa como de quien es educado. La esperanza, el compromiso, la fe en los hombres y el pensamiento crítico son para este pedagogo otros elementos que deben ser tomados en el diálogo como epicentro de una pedagogía liberadora.

Más recientemente se ubican las propuestas de Orlando Fals Borda. En su nutrida obra, Fals Borda transita por las investigaciones sociológicas, siendo el fundador de las primeras facultades de sociología en América Latina, centradas en devolver la voz a los sectores populares, fundamentalmente al proletariado campesino. Ahí se ubican la mayoría de sus estudios, que amparados en el firme imaginario del autor por empoderar las sociedades desde su propio re-conocimiento, dieron origen a la investigación - acción - participativa (IAP), como método de investigación social.

En su racionalidad, la ciencia no es neutra, pues se ha utilizado para manipular, pero puede ser asumida como posibilidad de liberación y emancipación, por tanto, tiene un compromiso social que debe estar centrado en la capacidad de auto-agenciamiento de las comunidades, cifrado en el reconocimiento de sus problemas y la capacidad de solución de ellos.

Desde la IAP procura que las personas con las cuales se investiga se apropien de sus problemas, de manera tal que puedan situarse como comunidades autónomas capaces de transformar las condiciones de vida en las que viven. Algunas ideas son centrales en sus planteamientos, la ciencia popular y los niveles de producción del conocimiento (dominante y emergente).

Una de las defensas expuestas a lo largo de su vida fue la referida a la ciencia popular, en la que expresa:

La ciencia popular - o folclor, saber o sabiduría popular - se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión



cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos directos que la naturaleza ofrece al hombre (Fals Borda, 1997, p.91).

Ese conocimiento común que ha sido desplazado y suplantado por el conocimiento propiamente "científico" es el que reconoce Fals Borda y releva en el contexto de lo social, un conocimiento que sienta sus bases sobre una fuerte dimensión imaginaria social, cuya principal posibilidad bordea lo radical/instituyente.

Precisamente, es ese conocimiento que hace posible la creación al que Fals Borda presta su mayor interés, lo cual coincide con una propuesta de re-conocimiento que busca potenciar en las personas eso que saben, pero al mismo tiempo, considerar y reconsiderar lo hegemónico en el marco de una Escuela que atienda los sujetos culturales que asisten a ella.

En una referencia realizada por el académico Javier Ocampo, rescata "las ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana" desarrolladas por Fals Borda. Reconoce que su propuesta educativa estaba centrada en el alumno bajo la idea del aprender haciendo, en lo cual se sujeta su perspectiva metodológica, la IAP (Ocampo, 2009). Es en la compenetración de los procesos de reconocimiento social de sus problemáticas, donde está la posibilidad de aprender sobre ellas y desde ellas, pero también la posibilidad de que ellas mismas aprendan desde el reconocimiento de sus propias dinámicas.

## **2. El reconocimiento social como proceso de formación: ¿dar forma o ayudar a buscarla?**

En un análisis de aquellas pedagogías que toman lo social como base para los procesos de formación, algunas enfatizan en la función social y otras en el papel que deben jugar las realidades sociales en los procesos de formación escolar.

Sus orígenes se podrían rastrear en el sociólogo francés Emile Durkheim (1956), quien asume que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y en el medio especial al que está particularmente destinado (p.11).

La pedagogía social lo es, en tanto toma la sociedad como el eje sobre el cual se edifican los asuntos de la educación. Como tal, parte de la premisa de que la educación analiza un conjunto de prácticas y de instituciones sociales. La educación hay que estudiarla como lo que es, o sea, como un hecho social. La educación para Durkheim no es universal, pues ella corresponde a las particularidades de las sociedades, por eso no es natural, sino que en sí misma es creación social, cada sociedad define su propia educación y con ella crea las personas que considera para mantener esa sociedad configurada, de ahí que no podemos educar a nuestros hijos como queremos, pues hay cuestiones sociales, leyes y costumbres que estamos obligados a seguir (Durkheim, 1956, p.63).

En su perspectiva es tan fuerte el poder de lo social, que el lugar de la Educación es donde se definen las cuestiones de lo social como conservación de lo que ella es; en sus palabras, la educación tiene por objeto fijar las conciencias, por eso es similar la educación del rico que la del pobre, cada uno las fija desde sus necesidades o status ocupado en lo social.

En esta, el maestro y el padre son quienes tienen la posibilidad de desarrollar los pre-destinos de la sociedad mediante la autoridad que ejercen sobre quienes aprenden; “mediante el lenguaje que es el medio de la educación, se revela al estudiante el deber. La autoridad no es el castigo, implica la responsabilidad y confianza, la capacidad del maestro para sentirse maestro” (Durkheim, 1956, p.96); pero también en la Educación se debe formar para reconocer los problemas de lo social.

En síntesis, en esta lógica, si bien se educa tomando en consideración las relaciones del entorno, estas interacciones son trazadas intencionalmente para dar forma al sujeto, la forma social requerida. Esta perspectiva es retomada por Luzurriaga (1964, 1981), quien asume la educación como la influencia sistemática que genera la sociedad adulta sobre el ser juvenil con el propósito de formarlo y desarrollarlo; la influencia, dice el autor, de una sociedad sobre las generaciones jóvenes con el fin de conservar o transmitir su existencia colectiva.

### **3. Tendencias de la nueva pedagogía crítica**

En una dirección que busca resignificar el control de lo social sobre la escuela, se perfilan diferentes propuestas; algunas con gran influencia del racionalismo buscan escindir lo social de los procesos de aprendizaje, otras pretenden reconocer la articularidad multidimensional en estos procesos de formación, argumentando que en ellos deben considerarse

los escenarios sociales, no como fuerza de control sobre la formación del sujeto, sino como escenario de referencia reflexiva para dichos procesos. En estas perspectivas no es la sociedad la que da la forma al sujeto a través de la Escuela, sino que ella, como parte integrante de la Escuela, acompaña al sujeto a buscar esa forma.

Actualmente están tomando fuerza aquellas pedagogías que buscan reconocer de forma efectiva el papel del otro en los procesos de construcción del sujeto y del conocimiento; pedagogías que pueden ubicarse en la línea de aquellas que asumen lo social como posibilidad, de las cuales son subsidiarias las pedagogías del reconocimiento. Hablar de estas aportaciones es considerar que las primeras han sido los manantiales desde los cuales las pedagogías del reconocimiento han bebido, fundamentalmente en la apuesta por la polifonía y multidimensionalidad que debe dinamizar una nueva forma de asumir lo pedagógico, articulada a las reflexiones por la condición socio-histórica del sujeto en la relación con el Otro y lo otro, aunado a las responsabilidades socio-políticas de la Escuela en el marco de las configuraciones de la contemporaneidad.

Un campo de reflexión que se viene desarrollando desde las pedagogías sociales aplicadas a la Escuela es una tendencia derivada de las pedagogías críticas de Freire; en ellas se expresa una resistencia hacia la reproducción de prácticas legitimadas en los discursos clásicos de la educación, en los cuales el poder recae en los mecanismos de control que relevan la lógica del mercado, la competitividad y la desigualdad social; en esta racionalidad se busca por el contrario, la prioridad ética, en la cual el poder se desplaza hacia el sujeto y la sociedad como actores capaces de reconocer, reparar y transformar el mundo.

MacLaren (2003) es uno de los pedagogos contemporáneos que viene desarrollando esta línea de pedagogía crítica, para él:

Los teóricos críticos sostienen que las escuelas siempre han funcionado en formas que racionalizan la industria del conocimiento en estratos divididos de clase, que reproducen la desigualdad, el racismo y el sexismo y que fragmentan las relaciones sociales democráticas mediante el énfasis en la competitividad y el etnocentrismo cultural (p.257).

Esas denuncias que se matizan con los pedagogos críticos, reconocen que la Escuela legitimada y tradicionalmente instaurada en occidente, tiene sus propósitos de formación direccionados fundamentalmente hacia el desarrollo de competencias “útiles” para el mercado dominante, reproduce tanto las prácticas como los discursos desiguales entre los

sujetos y aumenta dicha desigualdad en el capital cultural simbólico en ellos.

Una cuestión que surge con gran fuerza en la pedagogía crítica con miras al reconocimiento del sujeto como actor social, se expresa en la perspectiva ética que McLaren (2003) argumenta en el siguiente texto:

La pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una *prioridad ética* dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante (p.258).

Si bien el desarrollo de habilidades técnicas en la Escuela es importante, en este no se puede concentrar el proceso de formación que en esta institución se debe generar, pues ante todo, para dinamizar una educación política que se manifieste como escenario de libertad y emancipación capaz de empoderamiento y autonomía social, es requisito el desarrollo de una concienciación en la cual el sujeto tenga la posibilidad de re-conocer y re-conocerse al lado del otro en proyección a reparar y transformar el mundo.

En este escenario de las pedagogías críticas, las aportaciones de Giroux son de una gran relevancia para una Escuela con Mayúscula. El autor propone una pedagogía de la representación, situada en la racionalidad de lo posmoderno, en la cual se valoren las representaciones, los textos, las imágenes, las multiformidades, las polifonías, los nuevos lenguajes, en la producción de entidades y la configuración de las relaciones entre la sociedad y el mundo.

Su propuesta se sustenta en la crítica rotunda a las teorías y prácticas pedagógicas y algunas teorías filosóficas que se dedicaron a cuestionar las singularidades del posmodernismo y a demostrar su no existencia, mientras que los medios masivos se valieron de esta condición para generar imaginarios de consumo, mostrando falacias de equidad, reconocimiento y solidaridad en sus anuncios, que llevan a las personas a consumir sin remordimientos sociales un producto determinado, naturalizando este consumo como forma de aportar a las prácticas de reconocimiento social.

Mientras que la teoría posmoderna usaba conceptos como el sujeto descentrado, o las identidades plurales para analizar la aparición de cambios culturales y sociales más amplios, los enunciadores de un mercado de masas se valen de la lógica cultural del posmodernismo

para cambiar política y diferencia con el estilizado mundo de la estética y del consumo (Giroux, 1996, p.18).

Partiendo de una crítica a los estudios culturales, en términos de cómo estos se han divorciado de la pedagogía, incluso la han rechazado, asume que una pedagogía moderna debería sustentarse, justamente en los estudios culturales, puesto que estos podrían penetrar esas diferencias de comunicación, mediante representaciones basadas en convenciones de la moda, el estilo y el espectáculo. Desde los estudios culturales, la Escuela podría utilizar los mismos elementos de la cultura popular como vehículo pedagógico, mediante el cual se abordarían las preocupaciones cotidianas de las comunidades (jóvenes, niños y niñas) generando imaginarios reales y evidentes de solidaridad, respeto, equidad, paz y reconciliación; al tiempo que se aprovecha para desdibujar (desenmascarar) la cultura del comercio y el consumo indiscriminado y los engaños que viene orquestando en sus difusiones ordinarias.

Al realizar un estudio sobre cómo estos medios masivos han logrado posicionar algunos productos en los imaginarios de los y las jóvenes (caso de Benetton), Girox muestra la manera en que han ido penetrando las racionalidades sociales desde la promoción supuesta de valores axiológicos que hacen natural su consumo como forma de solidarizarse con estos anuncios que toman como centro al Otro.

Los grandes medios de comunicación y las grandes marcas han descifrado una nueva forma de unir conocimiento y poder, mediante fuentes engañosas que conmueven a las comunidades para que desde estas nuevas motivaciones y creencias, generen consumos; es ahí donde, en sus palabras, las pedagogías de la representación deben incidir para generar mentes críticas y nuevos imaginarios de transformación social. En una pedagogía de la representación:

Se debe desmitificar el acto y el proceso de representar mediante la revelación del modo en que se producen los significados en el marco de unas relaciones de poder que narran las identidades mediante la historia, las formas sociales y los modos de tratamiento ético que parecen objetivos, universalmente válidos y consensuales (Giroux, 1996, p.141).

La idea es proporcionar a los estudiantes instrumentos críticos para descodificar las maquinarias dominantes de representación y que entiendan sus propias posiciones y estructuras, o sea, que tengan un sentido de lo político que implica la consideración del poder; eso tiene mucha pertinencia en el marco de una Escuela con Mayúscula, en

tanto esta no solo se debe dar en términos de sujeto, sino de aquellas cuestiones que bloquean las libertades y no permean escenarios de emancipación.

Tres situaciones plantea el autor en una pedagogía de la representación: en primer lugar, no solo pone a los estudiantes a descubrir sus historias ocultas, sino a recuperarlas para ver en ellas su dinámica histórico - social; segundo, debe servir para que los estudiantes puedan movilizar propuestas dentro del contexto de la cultura de masas y producir relaciones particulares entre las márgenes y los centros de poder; en tercer lugar, se trata de comprender que las representaciones se producen siempre dentro de los límites culturales y fronteras teóricas, por ello están necesariamente aplicadas en economías concretas de verdad, valor y poder (Giroux, 1996, p.144-167).

En síntesis, una pedagogía de la representación debe trabajar para crear las condiciones institucionales, políticas y discursivas de reconocimiento social como eje transformador y generador de poder, eliminando o por lo menos desenmascarando las falsas promesas de aquellas entidades que se muestran con privilegios para la manipulación. Es el aporte a una Escuela con Mayúscula que en sí misma debe buscar la emancipación.

#### **4. Rescatar el cuerpo en la pedagogía**

Otras perspectivas que aportan a la Escuela en Mayúscula desde las pedagogías del re-conocimiento son aquellas que dan prioridad al ser humano desde la corporeidad. A continuación, se transitará por algunas de ellas.

Uno de los autores que inaugura una reflexión centrada en el cuerpo y desde el cuerpo es Merleau-Ponty (2000), quien al profundizar los postulados de Husserl, propone la fenomenología de la percepción, en la cual el sujeto tiene una existencia corpórea a partir de su ser cuerpo, de su movimiento en el mundo.

Para Merleau-Ponty la existencia corpórea del sujeto radica en la experiencia que este tiene en el mundo, es decir, el ser humano se encuentra en un mundo desde el estar en él, desde la ocupación del lugar; somos cuerpo y no solo tenemos un cuerpo, por eso, la existencia del sujeto está atravesada por su cuerpo; tener experiencias en el mundo en el que se vive es tenerlas en el cuerpo, es sentir las y padecerlas en ese paso por la vida. El cuerpo es el escenario que hace posible que las experiencias pasen en la vida de cada quien, él guarda en sus cicatrices

historias vividas de dolor o de alegría y es capaz de narrar lo que las palabras a veces no pueden decir, el cuerpo dice a través de sus gestos, además, contiene el lenguaje y el pensamiento que lo habitan.

Para el autor el "cuerpo es el vehículo del ser-del-mundo" (Merleau-Ponty, 2000, p.100) y como tal, permite la conexión, el viaje que posibilita el ponernos en relación a otros y a lo otro; el cuerpo que somos nos proporciona ir por el mundo desde nuestros primeros años hasta el último aliento de vida, un vehículo que nos hace ser en carne propia; que se configura y nos configura durante nuestro paso por este mundo, el cuerpo somos en cada lugar en el que nos encontramos y nos ausentamos del mundo y de nosotros mismos.

Llama la atención que en la perspectiva de Merleau-Ponty el cuerpo no es un objeto más en el mundo, sino todo lo contrario, es un medio de "comunicación con él" (Merleau-Ponty, 2000, p.110) y ello sucede desde la experiencia. Podría suponerse que la comunicación con el mundo se da en la manera en que nos relacionamos, en que sentimos y percibimos el mundo, es decir, en las formas en que establecemos contacto con todo aquello que se encuentra fuera de lo que uno es, pero también con eso que nos ayuda a ser, eso que somos y que podemos llegar a ser; eso que ocurre en el propio cuerpo, eso que el Otro no puede sentir, pues no le ha ocurrido en su piel y tampoco ha sido captado en su consciencia. Cada quien en su cuerpo y desde su cuerpo interpreta el mundo y lo hace suyo mediante la percepción que tiene de este y en la medida en que el mundo se ofrece, así in-corpora el mundo a su ser.

A propósito, desde la tradición fenomenológica en la que se inscribe este filósofo, la experiencia que parte de su ser cuerpo, se origina en lo que él denomina un "arco intencional" como una "unidad de los sentidos, la de los sentidos y la inteligencia, la de la sensibilidad y la motricidad" (Merleau-Ponty, 2000, p.153); por tanto, existe una relación importante entre la intención y el movimiento, un movimiento que no es solo el desplazamiento en el espacio de un "objeto", sino que es la presencia inevitable de un ser cuerpo con todo lo que ella implica: afectos, deseos, pensamientos, entre otros aspectos en el mundo social, aquel que articula la vida como "seres humanos".

En síntesis, podría decirse que para Merleau-Ponty el cuerpo es el nicho donde se hace posible que existamos en el mundo, no podemos ocupar la tierra sin un cuerpo que la viva, un cuerpo que perciba el mundo tal y como es, como está ahí; por eso, el ser humano es un ser expuesto y, sobre todo, expuesto al mundo, no solo para conocerlo, sino para hacerlo experiencia a través de su consciencia. Ello implica que es a través de lo que nos ocurre día a día que vamos conociendo el mundo,

conociendo a los otros y conociéndonos a nosotros mismos; son ese cúmulo de historias vividas en carne y hueso las que permiten entender lo que nos rodea y lo que podría existir. El cuerpo es “ese conjunto de significaciones vividas o es un constructor de nuevas significaciones” (Merleau-Ponty, 2000, pp.164 -170).

A pesar de que son muchos los autores que han desarrollado reflexiones sobre el cuerpo/motricidad desde perspectivas filosóficas, antropológicas, sociológicas, incluso psicológicas, para este texto solamente tomaremos como referencia genérica a Merleau-Ponty, dado que se ha convertido en uno de los autores inspiradores en las reflexiones sobre la corporeidad/motricidad desarrolladas en Colombia.

Justamente, otra mirada que rescata al cuerpo como eje de reflexión pedagógica se ubica en un grupo de autores colombianos entre los cuales se encuentra Armando Zambrano. El autor reconoce tres dimensiones centrales en la constitución de sujeto: el cuerpo, el gesto y el deseo:

El cuerpo es la relación primera que establecemos, una vez percibimos que tiene un rostro (...) el rostro es la puerta de entrada al cuerpo (...) por eso, cuando hablamos de sujeto, lo hacemos en referencia a ese Otro que está ahí, libre, procurando siempre establecer, desde su rostro, un llamado a su esencialidad (Zambrano, 2005, p.160).

El rostro como puerta de entrada al cuerpo implica presencia-ausencia de la esencialidad misma del ser humano, porque en el rostro se reflejan nuestras angustias, tristezas y alegrías, pero también los trazos que la vida ha ido construyendo como huellas imborrables en nuestro cuerpo; de ahí que el naturalizar el rostro como experiencia meramente física como entrada al cuerpo, pueden generar estereotipos que limitan el reconocimiento del otro como diverso.

El autor privilegia el cuerpo en el proceso pedagógico, porque es mediante el cuerpo que se tiene acceso al mundo natural y social, porque es a través del cuerpo que se genera el auto-reconocimiento. Reconocimiento de ese Otro que es lo diverso, por tanto, posibilidad de educar y ser educado en lo diverso; es en el cuerpo donde habita la posibilidad de educar y ser educado, es en el cuerpo donde habita la esencia de la libertad o la esclavitud, es, en síntesis, la puerta de entrada al mundo. El Otro está ahí para ser reconocido, el Otro está ahí, en un mundo impregnado de cultura, creencias, costumbres, representaciones e imaginarios que hacen que se reproduzcan y generen prácticas, discursos y comportamientos que van cobrando sentido y significado social.



Ahora, en el cuerpo y por el cuerpo nacen gestos, expresiones que dicen en ocasiones más que las palabras, el gesto es evidencia de lo que no soy, o sea, del Otro, lo cual coincide con el pensamiento de Zambrano (2005) al sugerir que el “gesto, es la manifestación de la exterioridad” (p.160). El gesto precede cualquier intento de captura, de objetivación, el gesto como huésped del cuerpo se convierte en lugar donde habita el lenguaje, ese que hace que los hombres y las mujeres puedan ser; por lo tanto, permite la construcción con el Otro y con lo otro.

Así pues, estando el sujeto configurado por un cuerpo y un gesto, aparece eso que va de adentro hacia afuera, el deseo. Se podría sintetizar esta perspectiva desde Zambrano, quien aporta indudablemente en la reflexión acerca del sujeto, planteando que la existencia corporal del ser humano está cargada también de dimensiones fundamentales que se potencian en el encuentro; tanto el gesto como el deseo son elementos constitutivos para llegar a ser, para ser con el Otro, para dejar de ser y darle cabida a otra relación generada y generadora de sentidos y significados socialmente compartidos.

En este grupo de autores colombianos se encuentra uno de los autores de este texto, Napoleón Murcia, quien desarrolla una apuesta en la cual la corporeidad está articulada a la motricidad en una imbricada relación que se define desde las dimensiones simbólicas del movimiento/cuerpo. “La motricidad estudia el movimiento humano en su dimensión simbólica e imaginaria, o sea, aquellas expresiones no sólo somáticas del movimiento humano, sino y sobre todo, su fuerza dinamizadora, de realización que hace de éste algo intencionalmente creativo” (Murcia, 2013, p.13). Esa dimensión simbólica e imaginaria del movimiento humano no puede darse por fuera de la corporeidad, puesto que es ahí donde tiene el sostén como parte de sí. La motricidad no se da en abstracto, se genera en las dinámicas mismas de la corporeidad como algo que la constituye y genera, pero que a la vez, constituye y genera corporeidad.

La motricidad/corporeidad entonces, se define en la lógica de la inmanencia del ser humano como expresión de todo lo que es, está siendo y puede llegar a ser. No nacemos con un cuerpo/motricidad del todo definidos; es la articularidad magmática entre lo socio-histórico y lo psicósomático lo que define finalmente lo que llegaremos a ser. Por tanto, la motricidad/corporeidad es expresión del sentido humano, de ese sentido socio-histórico y psicósomático que vamos configurando respecto de cuestiones referidas a lo ético, lo estético y comunicativo de nuestra motricidad/corporeidad; lo bonito o feo, lo bueno o malo, lo expresivo o mecánico de nuestro cuerpo/motricidad, no son más

que generatividades definidas desde las significaciones imaginarias sociales (Murcia, 2013).

Esta racionalidad ubica el autor en una postura de alteridad, emancipación y creación; en tanto la motricidad, definida desde significaciones imaginarias sociales, parte de reconocer tres escenarios básicos de realización: la actitud de sujeto cuerpo/motricio<sup>2</sup>, la motricidad/corporeidad como entidad política y la motricidad/corporeidad como expresión de acuerdos sociales (Murcia, 2013, 2011). En estos tres escenarios, la necesidad del reconocimiento del Otro incuba la presencia-ausencia de un sujeto corpóreo/motricio que se configura en la relación con otros sujetos, cuyos cuerpos/motricidades son escenarios de significación imaginaria social.

En la lógica de los imaginarios sociales, la motricidad es una entidad política con proyección de llegar a ser, cuyo escenario y posibilidad es el ser motricio en el mundo social (...); por ser entidad política, no sólo tiene existencia ontológica, en tanto configura ser humano, sino que se define desde el proceso mismo de humanización y hominización (...) con un propósito, y ese propósito siempre está relacionado con lo social (Murcia, 2011, p.7).

Rubiela Arboleda es otra autora colombiana que recupera el cuerpo como centro de reflexión en el escenario de lo pedagógico; realiza un aporte orientado a reconocer las expresiones motrices desde un sentido político. Esta perspectiva tiene claramente una pretensión antropológica y pedagógica que excava en las raíces de la significación y la intencionalidad sus horizontes formativos, ello desde la importancia que tiene el cuerpo intencionado, ese que es direccionado por la conciencia hacia el mundo y hacia sí mismo.

Para Arboleda (2010), las expresiones motrices hacen referencia a

Prácticas motrices que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la propositividad y que tienen al cuerpo y la motricidad como sentido fundamental; su fin último es el acto mismo, está autocontenido en la acción, lo que constituye una diferencia sustantiva con la denominada motricidad cotidiana, para la cual su propósito está por fuera del acto mismo (p.14).

<sup>2</sup>El autor emplea la categoría motricio para referirse a la expresión más pequeña del movimiento humano con sentido, en el marco de la cual se establece la diferencia con lo motriz, que en su naturaleza etimológica implica movimiento como desplazamiento de un objeto en el espacio.

Las aproximaciones que la autora ha realizado, son producto de sus investigaciones con distintos actores sociales entre los que sobresalen desplazados y víctimas del conflicto armado colombiano; son ellos los que tomando como base las experiencias de su cuerpo sufridas en los contextos y tatuadas en la piel y en el recuerdo, constituyen su propia existencia como ciudadanos en la acción y la interacción consigo mismos y con otros.

Precisamente, son las expresiones motrices las que a decir de Arboleda posibilitan el ser ciudadanos, sostiene:

Las expresiones motrices promueven aspectos fundamentales de nuestra existencia: la identidad, la interacción, la inclusión, la interculturalidad, el respeto, la resistencia, el control, la vinculación, la transformación, la diferenciación, la autonomía, la visibilización, la democracia, el arraigo y la potencialización del sujeto. Dichos aspectos son el sustrato para la consolidación de la ciudadanía (Arboleda, 2010, p.20).

Todas estas categorías propias de lo que somos humanamente se hacen posible por medio de expresiones motrices; expresiones que fundan nuestra propia existencia, que la ponen en relación a los demás, que generan nuevos vínculos con el entorno y que resisten también imposiciones externas y ajenas al sujeto.

Deibar René Hurtado es uno de los pedagogos colombianos que comienza a generar propuestas de gran valía para considerar la pedagogía desde la dimensión de lo motricio. En su consideración general, la motricidad se define en el marco de los imaginarios, en particular desde la referencia de Gilbert Durand, con la figura de los regímenes diurno y nocturno. Desde esta figura, el autor define la motricidad como un campo de lucha que se configura constantemente.

La Escuela como institución disciplinaria del estado-nación, se ubica en dicha constelación simbólica, dice Hurtado refiriéndose al poder de lo establecido y normalizado del régimen diurno. En esta racionalidad, el origen de la Escuela Colombiana se fundamenta en dos claras pretensiones: la primera, formar el ciudadano racional y la segunda, formar al sujeto trabajador; ambas pretensiones ubicadas en el régimen diurno definido por Durand, en tanto sus configuraciones se realizaron desde la imposición de lo ascensional a lo luminoso, buscando el control y la vigilancia en este proceso (Hurtado, 2013, pp.63-64).

En oposición a esta perspectiva, está aquella devenida del régimen nocturno, en el cual el autor considera que, si la ascensión es un llamado a la exterioridad a un más allá de lo carnal, el eje de descenso

es un eje íntimo, frágil y mullido; el régimen nocturno es un laborioso y lento descenso, una “penetración”; un régimen imaginario en donde la consideración del cuerpo es uno de los más significativos cambios (Hurtado, 2013, p.69).

Una pedagogía desde la figura del régimen nocturno, es una invitación a tomar como eje de formación lo corporal, ese camino hacia la intimidad, la interioridad y la profundidad. Sin embargo, esta consideración implica asumir una vigilancia epistemológica constante, en tanto, en su propia consideración, este camino también puede traer ensimismamiento y define un dualismo profundo entre lo que se observa como dado, lo establecido, lo común y lo que está como posible, lo incierto y desconocido (no por su inexistencia, sino por su ocultamiento).

Desde su consideración crítica, sería en el tránsito entre lugares comunes y no comunes donde encontraremos la verdadera salida a una pedagogía que reconozca las prácticas cercanas de los actores sociales, en la cual la “materialidad y el lenguaje” estén siempre relacionados. “Volver sobre las prácticas significa entonces comprender la potencia de la experiencia corpórea en el contexto del aula” (Hurtado, 2013, pp.74-75).

El autor va más allá de la dicotomía de estas dos figuras planteadas por Durand y propone una pedagogía desde la complementariedad; una pedagogía donde la motricidad se configure en el marco tenue de las claridades del ascenso del régimen diurno y los imaginarios profundos del descenso en el régimen nocturno; una motricidad ubicada en un régimen crepuscular. Desde sus estudios en prácticas culturales juveniles, el pedagogo comprende que adentrarse en el mundo de la vida del joven, es comprender su cuerpo que ocupa un lugar central en la configuración de sus identidades, que son acuosas, pero sólidas a la vez.

En este adentramiento a la naturaleza de la práctica social, Hurtado considera que la motricidad es un campo de fuerzas, de luchas, que se configura y reconfigura en el marco mismo de las racionalidades de los grupos que definen el campo. Acudiendo a los desarrollos de Bourdieu sobre este concepto, resalta las analogías del campo con el juego, en el cual hay tensiones y luchas, particularidades con otros campos e intereses sociales, estatus y compromisos, normatividades y acuerdos sociales, seguimientos y modificaciones. Por eso, para lograr tal dimensión, la motricidad obedece a las dinámicas descritas por Noltbert Elías, en términos de que los acuerdos sociales son siempre inestables y, por tanto, solo configuraciones que se mueven en la misma forma

que las significaciones e intereses de lo social. De ahí, la motricidad como campo será un lugar de luchas y confrontaciones constantes.

Luis Guillermo Jaramillo (en Hurtado y Murcia, 2013), otro pedagogo colombiano, presenta una tentativa de gran valor en la re-significación de las perspectivas hegemónicas de la motricidad. Su propuesta busca considerar la relación con la hermenéutica de la facticidad apoyado en las reflexiones de Heidegger sobre el ser y el tiempo, donde se contempla la posibilidad de salir de la racionalidad antropométrica de la ciencia orientándola hacia la comprensión profunda. Heidegger propone una hermenéutica como des-cubrimiento, facticidad y acontecimiento, que implica en sí considerar que esta tiene que ver con

Ese fluir constante del ser mismo que se proyecta o arroja como un sujeto interpretador de un andar que pasa por su piel (...) la facticidad que supera la logicidad de una conciencia abarcante a fin de involucrarse en la corporeidad del sentido, del acontecimiento que tiene que ver con lo contingente donde se va expresando la misma existencia. Hablaré entonces de las entrañas de una motricidad hecha persona, la cual se rescata así misma en un constante fluir hermenéutico (Jaramillo, 2013, p.103).

Una consideración que remueve las perspectivas meramente funcionales de la motricidad, las cuales se centran en el hacer motriz, como mecanización y estereotipación del organismo biológico. La motricidad como fluir hermenéutico implica reconocimiento de lo que está pasando en el mundo de la vida, implica apertura hacia una pregunta por el sentido crítico del cuerpo. Es buscar en la motricidad las preconcepciones que la inauguran, entendiendo que esa motricidad que comprendo ya está llena de sentido, de saberes previos, pero también la necesidad de ir sobre lo novedoso que se expresa cuando el ser humano se mueve. Es buscar en su trasfondo el sentimiento y el deseo de lo expresado, es como dice el mismo autor, buscar esa "expresión hecha carne" (Jaramillo, 2013, p.111).

En estas lógicas que buscan recuperar la motricidad/corporeidad como inmanencia, se ubican las aportaciones de Luz Elena Gallo, quien asume sus argumentos desde las prácticas corporales. A decir de Gallo, la motricidad es una práctica corporal asociada con la dimensión simbólica del cuerpo,

Son modos de decir del cuerpo modos y formas de uso del propio cuerpo, y se refieren a las disposiciones, disponibilidades y no disposiciones del propio cuerpo. Dichas prácticas son corporales porque se generan

mediante un uso del cuerpo, es decir, se generan por medio de un modo de expresión de la corporeidad, son performance (Gallo, en Hurtado y Murcia, 2013, p.125).

Es desde las prácticas corporales (motricidad) que el cuerpo manifiesta experiencias de las personas, modos de ser y saber. Por eso, desde ellas es posible conocer de la experiencia del cuerpo.

Resulta importante el valor que la autora le otorga a la motricidad como dimensión simbólica del cuerpo en tanto no solo es actividad, sino que constituye significación. Es una unidad significativa y no un dispositivo meramente mecánico, puesto que está dirigido a una intencionalidad determinada.

Finalmente, en esta referencia son significativos los aportes de Margarita Benjumea, quien analiza la motricidad como dimensión humana. Su perspectiva se asume desde análisis de la motricidad en diversos campos y su entendimiento como área que los transversaliza para dar origen a un verdadero campo de conocimiento. Como dimensión humana la motricidad es

Manifestación física-acción, movimiento ya dotado e impregnado de esa realidad total del ser de mundo (...) la motricidad se constituye en la fuente de expresión más completa de la integralidad humana; denota manifestación, acción y comunicación de vida; implica inteligencia, sentido, intención conciencia y trascendencia (Benjumea, 2013, en Hurtado y Murcia, 2013, p.166).

En su perspectiva, la motricidad no expresa, trasciende las prácticas corporales como actividad e integra la totalidad del ser humano; esa totalidad que se deja ver en el movimiento humano y que no lo fracciona en la manifestación de lo corporal. Como son de naturaleza fáctica, ellas pueden ser vistas e interpretadas en cualquier escenario de la vida humana y ligadas a contextos de desarrollo específicos. Define cinco elementos constitutivos de la motricidad: la espacialidad, la temporalidad, la intencionalidad, la percepción y el movimiento humano (Benjumea 2013, en Hurtado y Murcia, 2013, p.169).

Es evidente que en estas aportaciones que toman como eje la motricidad/ corporeidad, los investigadores re-significan el concepto funcional de la motricidad hacia sus dimensiones simbólicas, considerando un giro de gran significancia para la práctica escolar; pues en estas, la motricidad/ corporeidad recobra su estatus ontológico, en tanto es configuración de ser humano. Un ser humano que refleja la fuerza y dinámica de

lo socio-histórico, pero que a la vez, configura lo socio-histórico en la consideración de que la motricidad/corporeidad es también reflejo de las creaciones de la psique-soma particular, desde la cual se fuerza también la tradición, transformación y la historia.

No es entonces la clase de educación física el único escenario de la escuela en el que se potencia y educa la motricidad/corporeidad, sino que ella se desarrolla y educa desde los escenarios posibles donde haya presencia de la corporeidad; pero además, al no considerarse como una mera manifestación corporal, sino expresión de lo que se configura y reconfigura en el ser histórico-social y psicosomático, la motricidad/corporeidad no solo educa el movimiento, ni mucho menos lo mecariza, también lo proyecta como parte integral del desarrollo humano. Así, en una Escuela con Mayúscula lo que se reconoce en el otro desde su corporeidad/motricidad es su expresión de sentido, su construcción simbólica expresada en la motricidad/corporeidad y, por tanto, el ser humano en su totalidad y no solo la técnica o la destreza motriz.

Dado que el *eidos* (la forma) social/psicosomática del ser humano que se mueve, es la motricidad/corporeidad, entonces cuando esta se educa, se debe hacer desde los más profundos significados de lo social. Esto implica una postura siempre ética de la motricidad/corporeidad, en tanto cómplice de los valores culturales y de sus aspiraciones y sentimientos en concordancia con las particularidades del sujeto.

## 5. Pedagogías de la alteridad

Otras corrientes que dan relevancia a lo social en la pedagogía, asumen la alteridad como su centro de reflexión para la configuración de subjetividades en dimensiones del mundo social, ambiental, cultural, ético-político y comunicativo. En ellas, la relación humana se funda en el otro, como alguien que irrumpe en la vida para ser tomado en cuenta tal y como es. Emerge en esta perspectiva la ética como primacía del otro, en la cual es fundamental el lugar que este ocupa y la forma como se establece la relación con él/ella. Tal es el caso del encuentro generado en la escuela entre maestros - estudiantes, en el que el maestro acoge al estudiante sin reparar su estado o procedencia con la idea de generar un acompañamiento en ese proceso de descubrimiento y creación de la realidad.

En esta acogida, antes que buscar que el estudiante siga el modelo del maestro, este debe desplegar las potencialidades del alumno para que llegue a desarrollar su autonomía en un acompañamiento permanente; de igual manera, el estudiante estará dispuesto a la irrupción del

maestro, quien ayuda a definir y desplegar esas potencialidades del estudiante.

En concordancia con los pensamientos de Lévinas, Mèlich, Skliar, Larrosa y Bárcena, esa primacía invita a pensar en el otro desde su radical alteridad, o sea, desde la presencia-ausencia de alguien que puede ser totalmente diferente a mí: diverso, y que debe ser acogido con todo lo que es; ese otro que aparece con un rostro único y que puede ser radicalmente diferente al mío; sin embargo, tengo la responsabilidad ética de acogerlo, un rostro que dice todo lo que es y sueña ser.

Uno de los principales autores que ha aportado en la re-significación del rostro es Emmanuel Lévinas, quien, a partir de la ética centrada en la relación responsable y privilegiada con el otro, da cuenta de esa solicitud del que llega inesperadamente con la idea de ser acogido.

Este fundamento que configura la teoría central del autor, se podría catalogar como la ética del rostro; la cual, justamente se configura frente a la responsabilidad que tenemos con el otro, aquel que siempre será único y por tanto, nunca dejará de ser sí mismo; esto es, un otro que no soy yo, ni tiene porque parecerse a mí para ser acogido, pues si fuera como yo o se identificara con lo que yo me identifico, no se presentaría la alteración que implica una verdadera alteridad. El pensamiento sobre esta radical alteridad lo expresa Lévinas (1977) en los siguientes términos:

El otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede sermos común (...) el rostro se niega a la posesión, a mis poderes (pp. 208 - 211).

Lo que me acerca al otro es el rostro, es la acogida de ese que es diferente, lo que genera alteración en mí, lo que hace que ocurra algo, que pase algo; eso que en la perspectiva del autor tiene que ver con el acontecimiento. El acontecimiento ocurre con la aparición del rostro, pues al llegar a mi vida debe romper con la forma naturalizada de "ver" los rostros, debe romper con los esquemas hegemónicos desde los cuales se tipifican los diferentes rostros; el rostro que irrumpe es único y por tal razón debe transformar mi cotidianidad; en eso consiste el acontecimiento.

Acontece una demanda del otro por ser tomado como otro. Al no poderse reducir el rostro a lo comúnmente dado, se genera el reconocimiento de lo diverso (esta no es precisamente la idea de Lévinas),



en una especie de ética del rostro, que en términos de Lévinas implica la desnudez del rostro que me invita a verlo tal y como es, me hace ser responsable por el otro, por tanto, el rostro es lo infinito del otro.

Como vemos, el rostro es de entrada ético para Lévinas, su argumento va a estar dirigido en contra de la totalidad, esa que sumerge al sujeto en su mismidad egocéntrica que lo encarcela en su yo y no le permite salir y dejarse alterar; de ahí que “en este recibimiento del rostro (recibimiento que ya es mi responsabilidad frente a él y en la que, en consecuencia, me aborda a partir de una dimensión de altura y me domina) se instaura la igualdad” (Lévinas, 1977, p.227). La igualdad no está en la posibilidad de uniformar al otro desde los pre-juicios de lo normalizado; por el contrario, esta solo es posible cuando se recibe al otro como lo que es, un rostro con su radical particularidad. Lo anterior lleva a que en una pedagogía de la alteridad, cada niño y niña deben asumirse como sujetos particulares, lo cual está en contra de aquellos modelos que buscan homogenizar al estudiante.

La relación con el otro se “da” precisamente en esa desigualdad, en la asimetría de términos, en ese lugar que no es común; allí es donde no basta con aceptar la diferencia; no basta tolerarlo e incluirlo en la vida social, sino que es necesario asumirlo como radicalmente otro. A propósito, a esa fuerza que me lleva a asumir al otro en su radical particularidad, es que Lévinas denomina el eros; este acontecimiento es absolutamente desinteresado y entregado al otro, por tanto, es un ser-para-el- otro que emerge y se realiza por amor. (Lévinas, 1977, 2006)

En esta perspectiva, cualquier proceso de formación de maestros debería orientarse a desarrollar el eros como esa potencia que lleva a reconocer al estudiante en su radical alteridad.

Joan-Carles Mélich, siguiendo a Lévinas, también ha realizado grandes aportes a la alteridad desde la filosofía de la educación, configurando lo que se podría denominar una filosofía de la finitud, en la cual ese límite es atravesado por el cuerpo (la corporeidad) desde su fragilidad y vulnerabilidad, desde su misma ambigüedad.

En esta perspectiva, el sujeto es un ser corpóreo, es decir, que su existencia humana está atravesada por su piel, que no es la extensión de su alma o de su pensamiento, sino que es la manera en que estos se hacen vida, se “encarnan” en el mundo social y llenan de sentido su frágil y vulnerable condición de ser humano. El rostro no se reduce a su “cara” ni se limita a “tener una cara”, sino que se asume como señal de alteridad e infinitud; esto es, que en el rostro se manifiesta todo lo que la persona es, en él está expresado su sentimiento derivado de la

experiencia, pero también su proyección como ser posible, como ser de finitud y esperanza; “la presentación del rostro me pone en relación con el ser” (Lévinas, 1977, p.225).

Se destaca en la propuesta de Mèlich la ética de la compasión en la que el sujeto se ubica ante el sufrimiento humano al lado del otro, al ponerse junto a él, al acompañarlo con todo lo que el otro trae consigo. Esta consideración hace que el autor desarrolle una crítica profunda a la piedad y a la moral: “sufrimos porque no controlamos nuestras vidas, porque no podemos evitar los afectos y las pasiones, porque no estamos fijados del todo, porque vivimos <en fractura>, porque somos siempre <en despedida>” (Mèlich, 2010, p.19).

El sufrimiento a que hace referencia Mèlich es indefectiblemente el que genera la desesperanza de no poderlo controlar todo, de no saber lo que pasará con los rostros que no se pueden fijar a lo que está dado como normal, pero también, por la imprevisibilidad que tenemos frente a las cuestiones de la vida, a esas cuestiones que los rostros de los otros pueden generar por nuestra condición de ser siempre posibilidad, de poder estar siempre frente a los rostros irreductibles a nuestros propios rostros. Efectivamente, el acto educativo es un acto en permanente creación, por tanto, el control punitivo no es la alternativa para lograr el reconocimiento y eso implica un esfuerzo constante del maestro; en primer lugar, por entender que pierde el poder sobre quien controla y, en segundo, por el reto que implicaría generar en él y la estudiante su propio autocontrol.

En esta comprensión, el autor propone una crítica frente a la forma en que se da respuesta a los sufrimientos del otro desde posturas que toman los rostros como lejanos y distantes a lo que uno mismo es, en tanto el dolor del otro se queda en quien lo sufre y no traspasa las fronteras de quien lo contempla; quien llega a sentir el dolor, pero como dolor del otro, a tal punto que la contemplación de ese dolor se vuelve algo natural en su vida cotidiana, es denominado por Mèlich como piadoso. Así lo expresa:

El piadoso no siente dolor (ni el suyo ni el del otro), al contrario, se sabe inmune, sabe que el dolor que contempla en el otro nunca será el suyo. Tampoco siente el dolor del otro, porque es incapaz de estremecerse con su rostro. El piadoso posee poder (Mèlich, 2010, p.251).

Este profundo cuestionamiento pone en tela de juicio la contemplación externa, de la cual disfruta el piadoso, porque al situarse como un sujeto que observa a quien sufre, solamente expresa pesar por su padecimiento; es al fin y al cabo, el padecimiento del otro, es una

alabanza a la crueldad, a aceptar que el otro puede sufrir por fuera de lo que yo sienta o viva, pero además al aceptar ese sufrimiento; de ahí que la ética de la compasión expresada por Mélich implica no asumir una postura neutra frente al sufrimiento del otro, sino reaccionar proactivamente ante su dolor; toma como base el relato del samaritano, desde el cual se ayuda a alguien sin tener la obligación de hacerlo, incluso por encima de los acuerdos sociales.

En la Escuela es posible que el maestro asuma el papel del piadoso cuando ve al estudiante como lejano a él y por tanto, sus enseñanzas no acogen las realidades cercanas del estudiante, las cuales pueden estar preñadas de sufrimientos, dolores, angustias que son totalmente desconocidas por el maestro o que en el mejor de los casos son conocidas, aunque no son tomadas en cuenta por este; pero también, puede asumir la ética de la compasión, la cual implicaría la proximidad con todo lo que el alumno es y lo que puede llegar a ser para ponerse a su lado y acompañarlo desde la comprensión de sus problemas.

Otro de los aportes en esta racionalidad se encuentra en Carlos Skliar, quien siguiendo los planteamientos de Lévinas, ha sostenido la necesidad de que la educación se funde en el otro; es decir, en la presencia/ausencia del otro, considerando el acto educativo como un acontecimiento con orientación hacia la construcción de alteridad. En sus hermosas propuestas matizadas entre la literatura y la poesía, el autor busca conmover a los educadores hacia el rescate de la mirada, el rostro y la palabra, en gestos de donación y entrega hacia el otro.

Que la educación sea del otro, para el otro y por el otro, sin duda, es una apuesta definitiva en las reflexiones de Skliar, quien reconoce la necesidad de que el otro no se tematice, no se señale, para que su rostro pueda seguir siendo reconocido con nombre propio; en sus términos propondrá que:

Bien alejados de la tematización del otro y de la didactización de una pretendida relación con el otro, podríamos recordar aquí que el otro posibilita al sujeto decir "yo", esto es, que no existiría ninguna identidad sin la presencia del otro (Skliar, 2007a, p.109).

Efectivamente, al poner al otro en una categoría, una clasificación o un lugar específico para nombrarlo, es ya reducir su alteridad, eso es lo que plantea con claridad este poeta de la educación. Justamente, la poética es esa posibilidad que se dirige a nombres propios, a sujetos de carne y hueso, a rostros y no a caras; es en ella donde la sensibilidad y el pensamiento se confunden o se tejen el uno con el otro, en términos de Paul Eluard, citado por Skliar (2007a, p.59) "la poética es un dar a ver,

un dar a tocar, un dar a oír". Ese dar se expresa en lo que el maestro hace en la escuela, no solo "da" información, contenidos o conocimientos, sino que "se da" en su completa humanidad, en lo que es y en lo que le falta, en la palabra, así como en el suave y pasivo silencio, pues "los poetas quieren sobre todo oír y no hacerse escuchar, a no ser en el sígilo revoltoso de sus versos" (Skliar, 2007a, p.59).

En esta lógica, el papel del maestro en la educación es la de un poeta, ese que escucha atento lo que se dice en la escuela (y lo que no se dice, sobre todo aquello que ni siquiera se pronuncia), para que en el escuchar, el otro y los otros puedan irrumpir y alterar con sus presencias y con sus ausencias lo cotidiano de la escuela, los instantes de la relación educativa, para que pueda dar cabida al acontecimiento. El acontecimiento como ese momento en el que todo lo "normal" y cotidiano se ve interrumpido por lo novedoso, por lo inesperado, por lo imprevisto. En Skliar (2007a) el acontecimiento es "Una determinada experiencia de la vivencia del tiempo (...) una ocasión, como lo imprevisible, como un instante del todo original, como aquello que irrumpe por sorpresa y que resquebraja la continuidad del tiempo" (p.39).

El autor centraliza gran parte de sus apuestas educativas a partir de la idea del acontecimiento, ya que considera que es en él, donde se interrumpe la continuidad del tiempo "escolar"; es en el acontecimiento donde es posible ampliar los horizontes de formación y dar cabida a las posibilidades y los encuentros con los otros. Es en este donde se puede llegar por sorpresa, ser sorprendido por el rostro del otro, apelar a su presencia para actuar de manera responsable y hospitalaria para con el que llega.

En Jorge Larrosa se ubican importantes aportes acerca de la experiencia, dando otras perspectivas a la manera en que habitamos el mundo. Para el autor, la experiencia y el lenguaje son el sustrato sobre el cual se configura el discurso de la educación.

La experiencia, esa que tenemos y que hacemos, más que padecemos, es una categoría existencial, un modo de estar en el mundo, de habitarlo. La experiencia está en lo que nos acontece, en lo que nos ocurre, en "eso que me pasa" y me pasa a mí, únicamente a mí, en un acontecimiento que es auténtico, genuino, que no se repite, que rompe en el tiempo y el espacio con lo que soy, que altera todo lo que soy y sobre todo, lo que no soy; sin embargo, aunque "me pase a mí", no ocurre al margen de los otros, de la relación que establezco con ellos, o sea, la experiencia "me pasa" como propone Larrosa, pero no "me pasa" aislado de los demás, no me pasa sin exponerme al otro y a los otros (Larrosa, 2009, en Skliar y Larrosa, 2009, p.14).

Es en el encuentro, en la relación con el otro y con lo otro donde ocurre la experiencia, es decir, donde la experiencia habita todo aquello que he sido, que soy y eso que aún no logro ser. En los procesos educativos el estudiante llega a la escuela con todo aquello que ha vivido en su cotidianidad, historias, relatos, experiencias, pero también sueños y proyecciones que deben ser reconocidas por el maestro en la escuela. Por eso, la experiencia soy en tanto la vivo en carne y hueso, la experiencia me habita porque yo soy la experiencia misma, pero también es algo que se encuentra en el mundo; es decir, algo que no soy yo, pero que me altera. La experiencia se encuentra en los bordes de lo propio y lo extraño, en la intimidad entre el otro, lo otro y yo, en eso que sobrepasa el ser y se lanza hacia lo desconocido.

Es la corporeidad el lugar donde se alberga la experiencia; en otras palabras, la corporeidad es experiencia y la experiencia es sensibilidad, es cuerpo y está situada; no solo es vivida, también es posibilidad de lo novedoso. En este sentido, la experiencia se “encarna”, se matiza en relaciones entre los sujetos y el mundo: sus voces, miradas, silencios, gestos y sus relaciones dan que decir, pero también dicen algo.

Junto a la experiencia que es cuerpo y sensibilidad, emerge el lenguaje o en otras palabras quizás más cercanas al pensamiento del autor, “el lenguaje es el horizonte general de todo” (Valverde, 1995, en Larrosa 2003, p.55), en el lenguaje es posible todo y también para el ser humano es su condición de posibilidad. Ocurre algo en ese lenguaje que no obedece a la lógica de las teorías del conocimiento que estudian el lenguaje ni a la filosofía del lenguaje; para Larrosa (2003) “el lenguaje es pura exterioridad” (p.61) y es precisamente eso que está afuera lo que permite la comunicación y la relación con el otro y con el mundo (lo otro). Por ejemplo, lo que ocurre en el salón de clase no es solo el lenguaje verbalizado, sino todo lo que el proceso comunicativo implica: los gestos, las intencionalidades, los silencios, y también las ausencias hacen parte de la exterioridad que debe ser tomada en cuenta por el maestro.

Siguiendo a Gádamer, Larrosa (2003) sostiene que el lenguaje ni siquiera puede entenderse como un mero instrumento para la comunicación, sino que “constituye el modo primario y original de experimentar el mundo” (p.74); el lenguaje es experiencia misma que se abre a los otros, que recibe a los otros, que permite que esos otros vivencien el mundo, que lo conozcan y lo reconozcan.

Esto tiene enormes implicaciones y desafíos en el ámbito de lo pedagógico, tomar en cuenta que la acogida y el recibimiento al otro ocurren en y por el lenguaje. Larrosa (2003) señala:

La educación es el proceso por el que los recién llegados, que no hablan, son introducidos en el lenguaje (...) la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir (p.81).

La educación es un proceso de múltiples lenguajes que se construyen y de-construyen permanentemente, por tanto, que no termina y que es siempre plausible, móvil y dinámico como lo es la vida misma; en ese tránsito de lo que es (y no es) educación o de lo que está siendo o podría llegar a ser, llegan nuevos sujetos que poco a poco van tomando voz y palabra en la vida social, sobre todo, implica una actitud de dejar que el otro hable y se escuche su voz.

Desde las perspectivas poéticas educativas, Fernando Bárcena ha lanzado significativos aportes para entender la educación como un acontecimiento ético junto a Mèlich, así como en plantear una experiencia desde la natalidad y el recibimiento, razón por la cual también se sitúa en las contribuciones a estas pedagogías de la alteridad de las que venimos hablando.

La educación no consiste solo en la conservación de la cultura, en la preservación de lo que está socialmente acordado, también es una salida hacia lo desconocido y lo posible. Para Bárcena (2006), “la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse” (p.237). La educación es una experiencia que va de adentro hacia fuera del sujeto, pero que al mismo tiempo retorna (según las travesías que toma y los recorridos que se asuman); en ella surge la idea del acontecimiento que rompe con lo instituido y da paso a lo creativo, inquietante, inesperado e imprevisto.

El acontecimiento se va a configurar desde Bárcena en complicidad con Mèlich, en una propuesta para asumir la educación como lugar de encuentro, de relación, de recibimiento y natalidad para con el otro que llega; por ello, la educación será un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000, 2014), una respuesta ante el sufrimiento del otro. A propósito del acontecimiento, sostiene que “es lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo. Siempre que ocurre algo nuevo irrumpe algo inesperado e imprevisto” (Bárcena, 2006, p.241).

Como ya se ha expresado desde otras posturas tratadas y que coinciden con estos planteamientos de Bárcena, el acontecimiento es ruptura y tejido de lo novedoso, es experiencia vivida y creada. La educación entonces, desde el acontecimiento aboga por el encuentro y la aparición

del otro que llega y es recibido, que nace desde su cuerpo a una corporeidad en el mundo para relacionarse con los otros y con lo otro.

En este sentido, su propuesta filosófica educativa estará dirigida hacia el otro, asumiendo que la educación como acontecimiento ético surge finalmente como una educación de la natalidad, de la aparición del otro como radical novedad (Bárcena y Mèlich, 2014); la relación con el otro es un acto de acogida, de hospitalidad, de compasión para con ese que sufre, ese que es necesitado y necesita ser atendido responsablemente.

## 6. El origen de la Escuela en Colombia<sup>3</sup>

En la Escuela colombiana no hemos tenido tiempo para el Tiempo, pues desde su comienzo ha sido una acumulación de eventos de discriminación, exclusión, imposición, violencia y desconocimiento. El tiempo que se nos han impuesto es el tiempo cronológico, ese tiempo devenido de las racionalidades conjuntistas, de aquellas que ven el mundo solo desde su determinidad<sup>4</sup>.

Justamente, el tiempo en la teoría de los imaginarios sociales es alteración, posibilidad, reconocimiento y transformación, con lo cual se rompe la monotonía de la repetición del conjunto unificado, de la idea ya configurada del pasado, presente y futuro como cronos, y se da cabida al tiempo como transformación constante, en algunos casos, acuerdo parcial, dinámica y efervescencia.

Para Juan Luis Pintos, en la lógica de los imaginarios sociales, el tiempo debe asumirse como ruptura y continuidad, lo cual descarta el tiempo como permanencia y pone en primer plano la lógica de la sospecha que plantearía Ricoeur como método de conocimiento (Pintos, 2005, 2004).

<sup>3</sup>En el artículo "La escuela como imaginario social" (Murcia, 2012), se realiza un análisis de cómo la escuela en Colombia ancla sus orígenes en perspectivas impostadas desde la ilustración sin considerar esos imaginarios sociales que la definirían como una escuela dinámica y con proyección a institución imaginaria social. Dada la importancia del artículo para el presente texto se toman algunos apartes en este título.

<sup>4</sup>Nos referimos a aquellas racionalidades que asumen la realidad únicamente relacionada con lo determinado, con lo estable, con aquella dimensión del mundo que puede ser percibida desde nuestros sentidos. En esta ontología heredada, el tiempo está determinado por las dimensiones cronológicas que permiten agruparlo en eventos del pasado, presente y futuro; así mismo, el Ser significa determinado. Es lo que Castoriadis (en Poirier, 2004, p.80) denomina la dimensión conjuntista, identitaria o dimensión ensídica del mundo, por contracción de estos dos términos. Las formas de decir/representar social (*Legein*) son, justamente la operación conjunta de la sociedad en tanto colección de objetos definidos. Es esa dimensión del mundo que permite medir, unir, formular, distinguir y que es la base ontológica en las lógicas racionales.

Castoriadis propone esta ruptura en toda su obra, pero lo enfatiza en *El mundo fragmentado* (1990), al descifrar la desmembración de la lógica conjuntista en la consideración del ser y tiempo. El tiempo es alteración, transformación, cambio constante, el tiempo está siempre en relación con quien realiza dicha alteración y transformación, el ser social.

En su consideración, el tiempo es movimiento, inestabilidad, y quien realiza dicha movilidad, dicha creación, es el ser humano, por tanto, una ontología del ser humano es una ontología de la creación. Creación radical, imaginario primero, dada desde la psique/soma, que como entidad política se revela permanentemente ante el acuerdo social que lo coacciona, ante el imaginario plenamente instituido que lo empuja a realizaciones comunes y naturalizaciones (Castoriadis, 1997).

Ya Lévinas en su crítica a Heidegger dejaba sentadas las bases en la consideración creativa y creadora del ser y el tiempo, al considerar el *Dasein* como el "tiempo sin el otro" y proponer el ser como acontecimiento y el tiempo como ese proceso de comprensión del acontecimiento, posibilidad, es un poder ser y por tanto, dinamismo que le permite al ser ese "ser ahí" en la experiencia misma de lo estético.

El ser como creación y el tiempo como alteración, son categorías para las cuales no hemos tenido tiempo en la Escuela colombiana; son dimensiones que incitan al descubrimiento en la escuela de lo novedoso, al reconocimiento constante de aquello que nos configura como sujetos y que puede estar en eso que es común o diferente, pero también en eso que aún no está dicho. El conocimiento, tanto social como científico, pasa a ser en la escuela un acuerdo social sobre lo que existe o no, pero sobre todo, algo a ser descubierto. La configuración del sujeto (estudiante o maestro) en esta perspectiva se logra con el encuentro y desencuentro con el otro y lo otro, con la presencia y el vacío, con el reconocimiento y acogida de lo que fue, está siendo y lo que apenas está por ser.

El yo se configura en el marco del reconocimiento del otro como parte de sí. Porque se entiende que el otro no es un conjunto diferente al nuestro, sino que configura mi propia vida, me altera y esa alteración genera una transformación constante en mí ser.

Mi ser entonces, es un estar siendo, en tanto creación y posibilidad permanente que se dinamiza con la presencia y ausencia del otro y lo otro. En esta perspectiva, el estar presente como corporeidad genera apropiación de esa presencia, pero también lo hace lo que aún no está. Es el vacío de lo que no existe aún, lo que provoca el reconocimiento



de lo diverso y la acogida del otro y de lo otro (considerado como el ambiente) que se vivió, se vive y se podría llegar a vivir, o no vivir.

En una escuela para re-conocimiento, desde esta consideración, el énfasis está en lo novedoso y en la comprensión del otro; sin desconocer lo existente, lo valioso es lo que está por venir. Lo posible no es consecuencia, aunque se configure desde el reconocimiento de lo que ya está dado. En figuras de lo pensable, considera la radical creación del ser psicossomático y social. “El ser humano es creación, y esa creación se genera como imaginario” (Castoriadis, 2005), profundizando esta consideración de lo social en la institución imaginaria de la sociedad (Castoriadis, 1983, 1989).

Pero el tiempo de la escuela colombiana ha sido un tiempo de constantes acumulaciones, de permanentes repeticiones de violencia, de tiranía, de discriminación y guerra; por eso en Colombia no hemos tenido tiempo para crear la Escuela, mucho menos para transformarla; en un estanco de permanentes repeticiones seguimos con pequeñas modificaciones de las formas de representarla sin exigir sus transformaciones de gran fondo, sin comprender que las verdaderas transformaciones se dan desde los *ethos* más profundos del ser humano, desde sus imaginarios sociales. Como se argumentará posteriormente en este texto, solo si transformamos los imaginarios sociales respecto de la escuela y sus relaciones con el mundo y el ser humano, será posible una nueva escuela, de lo contrario estaremos siempre ceñidos a pequeñas modificaciones que siguen ajustándose a los imaginarios hegemónicos.

Dos condiciones definieron la escuela en Colombia: el modo del ser del pensamiento de la época y el poder (Álvarez, 1995); dos condiciones que se anclaban en fuerzas y creencias sobre el ser humano y el mundo, pero que nada tenían de próximas a las formas de ver el mundo y el ser humano que hoy se precisan como requerimiento social.

Precisamente, la escuela en Colombia tiene sus orígenes en los orígenes mismos de la Conquista y la Colonia, en esos intereses expansionistas y de dominio colonial que investían los más altos anhelos de la corona española del siglo XIV y que fueron explotados por los tiranos que invadieron nuestros territorios. Paralelo a la conquista y como estrategia, se creaban formas inhumanas de tratamiento para los esclavos y los nativos; dispositivos que llevaron a la pérdida sistemática de las identidades y la imposición de costumbres foráneas amparadas en implacables imaginarios de represión, discriminación y violencia.

En síntesis, se podría decir que los orígenes de la Escuela colombiana están centrados en tres imaginarios centrales: el primero devenido de la Conquista y la Colonia, con grandes repercusiones en el desconocimiento de las diferencias, es el imaginario de normalización. Así lo manifiesta Zandra Pedraza cuando muestra cómo la Escuela de la Colonia no solo rechazaba los cuerpos: sus olores, formas y atuendos, sino que forzaba a que ellos fueran transformados por los olores, formas y atuendos que se imponían en las monarquías (Pedraza, 1999).

Una de las formas más fuertes de discriminación y violencia en la educación de la Colonia, fue el imaginario del asco y la repugnancia hacia los cuerpos de los nativos indígenas, naturalizado en las generaciones de las naciones conquistadas (de ahí su nombre: indígena implica-indi-gencia. Etimológicamente, *indi-indu* -de allí, pero también, endemia- gens -población, pero también genere, estar necesitado, delincuente-).



Catecismo de dibujos de fray Pedro de Gante, siglo XVI

Ya en la Colonia, la escuela inicia con lo que se ha llamado la “evangelización de la nueva España” en 1521, mediante “caetera” (una especie de bula menor) dada por el papa Alejandro VI a los reyes católicos Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, autorizando la evangelización de las tierras descubiertas.

En los claustros religiosos se consideraba las costumbres indígenas como pecados capitales y quien las intentaba mantener era castigado con látigos. Lo anterior, pese a las críticas de algunos freiles, como la realizada por Fray Antonio de Montesinos, quien desde los pulpitos criticaba la forma como era tratados los indígenas (Equía, 1956).

En los procesos de evangelización general, se persuadía a los indígenas a ver el mundo y la vida desde la religión católica, mostrando incluso con estrategias visuales, los cuerpos gloriosos, vestidos y adornados con las parafernalias propias de los españoles.

La educación de las nuevas generaciones afroamericanas e indoamericanas se desarrolló de forma rotundamente diferente, en términos de sus propósitos, pues de una educación doméstica se pasó a una educación colonial. El respeto por la corona y las órdenes religiosas.

A través de la educación el Estado mantenía el orden establecido y controlaba el vicio y la holgazanería garantizando de esta manera la seguridad pública y la privada. A partir de este momento la educación colonial queda ligada al Estado por la utilidad que ella representa como mecanismo ideal de uniformidad, control, vigilancia, mantenimiento del orden, difusión de las ideas políticas y religiosas y mantenimiento de la productividad económica (García, 2005, p.221).

De hecho, en los trabajos realizados por Simón Rodríguez se señala de manera contundente cómo estos procesos de segregación eran definitivos en la escuela colonial y también en la escuela poscolonial. Así, entre 1750 y 1810 en la Nueva Granada la exclusión de muchos sectores de la población era tan evidente que los esclavos eran castigados con mutilaciones si eran sorprendidos alfabetizándose. Denuncia el ilustre educador que los blancos y nobles se educaban para ocupar empleos políticos y militares, mientras que la educación de los pobres era para la servidumbre en "oficios no menos importantes", por lo cual deberían ser atendidos para la instrucción (Rodríguez, 1975, p.19).

Y entre 1787 y 1813 los notables desde los cabildos, crean una gran cantidad de "escuelas para las primeras letras" que, a diferencia de las creadas en la colonia, buscaba sacar a los niños a los niños de su "estado de barbarie".

El segundo gran imaginario central desde el cual se genera la escuela colombiana es el imaginario de la guerra. Un imaginario que ve en la barbarie y la muerte, las alternativas para poder vivir en común. Un imaginario que, amparado en un concepto primario de paz perfecta, utiliza la guerra como medio para llegar a ella.

Virtualmente y encadenadas a estas humillaciones y vejámenes a que estaba siendo sometida la sociedad del nuevo Estado Nación, aparecen las guerras en Colombia; las cuales, por supuesto, han dinamizado un tipo de Escuela para la barbarie, la enemistad, el desconocimiento, el

terror y la exclusión. No es más que pasar un vistazo por las guerras que se han dado en Colombia para entender que es imposible desconocer que la escuela se ha configurado en medio de ella y, en muchas ocasiones, para ella.

### **Guerras en Colombia**

- 1) 1808-1829: Guerra de Independencia.
- 2) 1812-1814: Guerra entre Centralistas y Federalistas.
- 3) 1828-1829: Guerra Colombo Peruana-La Gran Colombia.
- 4) 1832-1833: Ecuatoriana- Nueva granada.
- 5) 1839-1842: Guerra de los Supremos - Neogranadinos contra los Supremos (conventos).
- 6) 1851: Guerra Civil Bipartidista.
- 7) 1854: Guerra Civil Constitucionalista (contra la dictadura del general José María Melo).
- 8) 1860-1862: Guerra Civil Bipartidista. Estado Soberano del Cauca (general Tomás Cipriano de Mosquera y el presidente Mariano Ospina Rodríguez).
- 9) 1876 -1877: Guerra Bipartidista (fuerzas insurgentes y el presidente Aquileo Parra).
- 10) 1884-1885: Guerra Bipartidista (precursora de la Constitución de 1886).
- 11) 1895: Guerra Bipartidista (insurgentes y el gobierno de Miguel Antonio Caro).
- 12) 1899-1902: Guerra de los Mil Días.
- 13) 1932-1933: Guerra Colombo Peruana.
- 14) 1945: Segunda Guerra Mundial.
- 15) 1946-1958: Guerra Bipartidista (creación del Frente Nacional).
- 16) 1960: conflicto armado y el narcotráfico.

Dieciséis guerras consideradas claves en la historia de Colombia, en los cuales se ha cifrado en los imaginarios sociales la idea que es común vivir en ella, que es común matar, que es común responder con violencia a quien no está de acuerdo, que es común desconocer la diferencia, que es común desaparecer a quien se opone a mi éxito, que es común torturar para lograr verdades comprometedoras, que es común desconocer... se ha naturalizado la violencia en los imaginarios de los colombianos, pues se ve como la única salida a un conflicto. La guerra se ha quedado por dentro de los colombianos.

Es evidente que esa Escuela del encanto, del encuentro con lo diferente y novedoso, con el bullicio y lo múltiple, con lo polifónico y variado,

no ha tenido cabida en estos imaginarios hegemónicos impuestos. La Escuela soñada por Vottorino Dafeltre, en la cual se viviera solo alegría y condensada en la casa Giocosa (casa de la alegría) y que rompía dramáticamente con los discursos escolásticos de la Italia medieval; perspectiva que diez siglos atrás venía imperando en Europa, en la cual el castigo y sacrificio claustral eran los dispositivos de enseñanza, por excelencia, nunca sería reconocida en las influencias que fundaron la escuela en Colombia. Ese discurso anclado en 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 y que comienza a preparar la mudanza hacia la escuela secular.

El tercer imaginario central tiene que ver con el modo de ser del pensamiento poscolonial, centrado en la herencia fuertemente racional de la sociedad ilustrada. Este imaginario central es desarrollado por uno de los autores del texto en el artículo "Escuela como imaginario social: apuntes para una escuela dinámica". Al realizar el análisis de las condiciones que definieron la Escuela en Colombia, Murcia (2012) refiere:

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 social [11] del renovado granadino, existía la idea del ser ilustrado como posibilidad de libertad y sabiduría. Paralelo a los imaginarios de "progreso", como un proceso de transformación diacrónica del tiempo y la sociedad, que habían dado paso a la revolución industrial; perspectiva con la cual, el juego y la alegría se convertían en responsabilidad y mecanización de habilidades (p.55).

Y posteriormente se expresa:

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 creencias acerca de la importancia del saber ilustrado o, de la preparación técnica para la producción y la guerra (p.56).

Es en este modo de ser del pensamiento ilustrado que se genera la escuela en la Nueva Granada, cuando se desplaza el pensamiento meramente eclesial hacia un pensamiento secular, queda orientado fundamentalmente al conocimiento científico.

Estos tres imaginarios centrales empujaron una escuela de la desconfianza, del desconocimiento, de la inequidad y la segregación, que aún se mantiene: la más evidente demostración de esta segregación es el sistema de escuelas privadas en Colombia y el creciente *bullying*, matoneo y otras formas de violencia que hoy se viven en estos escenarios, que muestran los más profundos anclajes de los permanentes estados de guerra que hemos vivido y que definitivamente han hecho de la violencia una forma común de vida en la sociedad. Las formas de guerra se quedaron en nuestros cuerpos, en nuestros rostros, en nuestras ideas, en nuestras formas de relación, se hizo carne en nosotros y por tanto, se muestra como algo normal. Las violaciones a los derechos humanos, los crímenes, las masacres e incluso las desmembraciones, actos que deberían ser mirados con ojos de asombro, son vistas en Colombia como parte de la vida normal de la sociedad.

En síntesis, la escuela en Colombia requiere tiempo para un Tiempo como alteración; requiere Tiempo para ver lo diferente y diverso, para ver mundo como movimiento y el ser humano como creación, entre otras cosas, por cuanto:

En primer lugar, quienes impostaron unos ideales para imponer la escuela, impostaron también unas formas de ver y sentir el mundo (convicciones y creencias), perspectivas que se fueron instituyendo en unas formas de pensar la Escuela. Las formas de ver el mundo impostadas fueron las mismas de los crueles conquistadores, las mismas formas discriminatorias y segregacionistas de los colonizadores; las mismas convicciones y creencias de desconfianza, miedo y discriminación de la guerra, las mismas de la sociedad ilustrada donde se educaron las nacientes clases dominantes criollas. Basta recordar que la mayoría de la naciente sociedad neogranadina (de las clases sociales más altas) se educó en Europa, donde se suponía la preponderancia del conocimiento científico racional sobre cualquier otro tipo de conocimiento.

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 de la escuela en Colombia, fue la capacidad de crear desde afuera esas significaciones y posicionarlas como fuerza instituyente, mediante representaciones simbólicas con una gran base de proyección social.

Efectivamente, la forma como se crean los imaginarios sociales es generando las condiciones de posibilidad para que una idea se proyecte como entidad política; esto es, en primer lugar, que una idea generada

(bien por el colectivo anónimo o bien por una entidad psicosomática)<sup>5</sup>, se esboce con posibilidad de realización social y en segundo lugar, que conmueva a las personas para que genere representaciones de diversos tipos y, por último, que se haga mucha referencia a esta idea generada. Pues en la medida que se hable de ella se van formando figuras que llevan a ser apropiadas por el colectivo anónimo hasta influir en las formas en que las personas se relacionan. Se convierten luego en verdaderas guías que orientan las formas de ser/hacer, decir/representar de las comunidades.

En un principio, la existencia de esas entidades políticas reside en su mera subsistencia, en lo que la gente dice de ellas, pero, en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a construir nuevas formas de relación social, empiezan a asumir una existencia más real (...) cuanto más se habla de ellas, y dan origen a nuevas instituciones y estructuras sociales (Schotter, 1993, p.29).

En tercer lugar, la escuela se constituyó desde una base imaginaria funcional/racionalista, en la cual lo válido como ser humano NO estaba en la capacidad para ser/hacer y producir, sino en la y posibilidad de representar el mundo y el ser humano mediante sus posibles leyes. Las justificaciones de la sociedad ilustrada centradas en el predominio de la razón buscaron una escuela que favoreciera los intereses de un grupo social que proyectó una escuela que pugnaba entre la ciencia y el conservar los ideales religiosos. Las razones de lo pedagógico definidas en Europa no se tenían en cuenta con mayor preponderancia dada la tendencia supuestamente especulativa y no centrada en las lógicas de la razón, ni mucho menos se tuvieron en cuenta las dinámicas reales y cercanas de las sociedades.

Por último, dada la imposición de unas particularidades sociales, se logró consolidar una escuela que atendía esas significaciones imaginarias impostadas en el marco de la imposición misma de unas convicciones y creencias del progreso social, personal y la defensa de lo establecido; generando unas imágenes tan fuertemente cimentadas que han sido de difícil remoción y transformación profunda; por lo cual los movimientos que se dan en la Escuela Colombiana son solo fisuras tangenciales que buscan generar algunos cambios en las formas

---

<sup>5</sup>La psique no es más que la forma del cuerpo. O sea, el ser humano debe representarse y de ello depende su subsistencia. Pero la psique no es externa al cuerpo en cuyo interior se halla aprisionada y con el cual tiene como único punto de contacto la glándula pineal (cartesiana). "Hablamos de una psique/soma, de una psique que es la dimensión "imperceptible" del cuerpo, "revestido en toda su extensión. (Y toda socialización es evidente y simultáneamente socialización del cuerpo, así como recíprocamente el cuerpo apuntala esa misma socialización" (Castoridis, 1998, p.47).

de ser de la educación y no en el fondo de su configuración (en sus convicciones, motivaciones y creencias/fuerza), que son el sostén del ser de la Escuela.

Hoy, es claro que las escuelas hegemónicas están formando para el adiestramiento en las habilidades definidas en las Pruebas de Estado, para lo cual se requiere acudir a modelos direccionales que no solo desconocen las otras dimensiones del ser humano, sino que además enclaustran al estudiante en las dinámicas de las pruebas y en sus contenidos. El imaginario central de esta consideración de escuela es sin duda la formación de un ser útil a la sociedad, y la utilidad se mide en términos de la racionalidad funcional del conocimiento (Murcia, 2012).

En este breve recorrido es evidente que la Escuela en Colombia ha sido definida como organismo funcional, un constructo simbólico que históricamente ha respondido a las condiciones de la guerra, de la miseria y la exclusión. La Escuela como territorio de paz no puede ser un organismo económico/funcional sino una verdadera institución imaginaria social.

### *La profunda convicción deductiva de la Escuela en Colombia*

Tal como se afirmó antes, son tres los criterios que debe tener un imaginario simbólico para que funja como representación capaz de orientar las acciones e interacciones de lo social: la significación, el anclaje y la objetivación. Pese a su apariencia instrumental, las dos últimas características son en realidad condiciones para hacer posible una imagen más allá de la figura psicossomática de la imaginación.

Efectivamente, la imaginación es la capacidad psicossomática de generar múltiples imágenes y, por tanto, sustancia creativa del ser; no es que las imágenes estén en la psique acumuladas y cuando se quiera hacer una representación estas acudan al llamado y se agrupen para representar; lo que sucede cuando se define una imagen es una situación de creación única, definida por cada entidad psicossomática en un tiempo-espacio determinado. A esta característica Sartre (1964) la denomina "conciencia de la imagen" (pp.14-17), por eso Castoriadis (1998) diría que la psique es socio-histórica, en tanto esta creación de imágenes pese a su autonomía, está ligada a las determinaciones del tiempo social; sin embargo, ni la creación psicossomática ni la fuerza socio-histórica son reductibles entre sí.



A esto es que Castoriadis denomina la racionalidad magmática, desde la cual se configuran los imaginarios sociales, pues articulan de forma compleja e irreductible los componentes de la psique, de lo social y la fuerza de lo histórico como transformación; o sea que es imposible una imagen sin lo socio-histórico. Estas pueden ser de diversas formas, algunas buscan dotar de significado el mundo y otras de describirlo en términos de sus propiedades ensídicas o racionales. Entonces, se crearán imágenes representando la dimensión racional del mundo, imágenes representando la dimensión ensídica del mundo e imágenes representando la dimensión imaginaria del mundo.

Ahora bien, para que una imagen creada por la psique sea consolidada como imaginario social se requiere que esta sea proyectada como entidad política; esto es, que tenga propósito de realización social (Shotter 2001), de lo contrario, ellas se tornan en figuras caóticas sin ninguna organización posible (caso de la esquizofrenia). En esta lógica de análisis, una objetivación es en realidad, la consolidación de imágenes orientadas con un propósito de realización social, en cuyo proceso de consolidación van tomando una dirección de significación social.

En términos de Foucault (2003), se podría decir que las formas enunciativas van consolidando objetos discursivos; o sea, que lo que se objetiva no es la imagen en sí misma, sino ella ligada a su significación imaginaria. Lo anterior en consideración a que en la racionalidad magmática de la institución imaginaria social, no es primero la imagen y luego la significación ni al contrario, sino que su fusión simplemente ocurre para constituir lo radicalmente creativo.

El propósito de la significación imaginaria social es consolidar imágenes complejas para desde ellas dirigir las acciones e interacciones sociales (formas de ser/hacer, decir/representar), además, generar desde ellas los dispositivos simbólicos para que estas consolidaciones definan verdaderas organizaciones o instituciones sociales. Por eso, la Escuela como institución imaginaria social, es la organización social magmática, porque en ella se funde la dimensión ensídica y racional del mundo, en una gran dimensión: la dimensión imaginaria social, desde la cual se organizan los acuerdos sociales sobre lo que se debe o no hacer/ser, decir/representar en la institución formada. Desde estas significaciones se genera su misión, visión, proyectos, estatutos y reglamentos, y se organizan todos los dispositivos y mecanismos para que la Escuela sea posible.

Pese a que la institución imaginaria social está configurada por estas significaciones aparentemente estables (imaginarios instituidos), no se

reduce a ellas, pues al ser socio-histórica y psicosomática, en ella se conjugan a la vez, otros imaginarios que no instituidos, son ellos los imaginarios radical-instituyentes. Bajo esta consideración es imposible ver la Escuela como un estanco social, pues el origen magmático de los imaginarios que la definen la hacen también efervescencia constante y posibilidad permanente de transformación, asegurando con esta fusión la transformación constante en la dinámica de la Escuela.

En el marco de las consideraciones expuestas, las representaciones que configuraron la Escuela en Colombia lograron su nivel de objetivación y anclaje en dirección a unas significaciones imaginarias impostadas por aquellos ilustres granadinos que buscaban opciones en la ciencia y en la industria para sacar el nuevo estado-nación adelante y sostener los retos que ello implicaba. Pese a su posible importancia estratégica, este acontecimiento se realizó a espaldas de las reales dinámicas de lo social, en tanto los ilustrados posiblemente no representaban los intereses de las comunidades neogranadinas, que en su época estaban más interesadas en sobrevivir de los productos del campo y la minería (Jaramillo, 2015), por eso su configuración no se muestra como real institución imaginaria social, sino como un organismo funcional<sup>6</sup>.

Pese a esa imposición externa de las categorías que la definieron, ellas fueron encontrando desde los relatos mismos de la escuela y del Estado, una forma de consolidación en lo social que terminó por definir en las comunidades unos imaginarios sociales funcionales y similares a los que dieron su origen, esto en razón a lo ya expuesto por Shotter en el sentido que los imaginarios son

Esas entidades políticas que aún no existen del todo- pero que tampoco son del todo ficticias de acuerdo con las cuales organizamos retóricamente nuestras relaciones sociales (...) en un principio, la existencia de esas entidades políticas reside en su mera subsistencia en lo que la gente dice de ellas, pero-en la medida en que nuevas formas de hablar tienden a "construir" nuevas formas de relación social- empiezan a asumir una existencia más "real" (normalmente intransigente) cuanto más se habla "de ellas", y dan origen a nuevas instituciones y estructuras sociales. (Shotter, 2001, p.29).

---

<sup>6</sup>Castoriadis (1989) considera que las instituciones sociales pueden ser de dos tipos: organismos económicos - funcionales o instituciones imaginarias sociales. En el primer caso, son definidas por expertos quienes interpretan las necesidades y configuran la institución con dispositivos y funciones, orientadas fundamentalmente al rendimiento, eficacia y eficiencia; en el segundo caso, se considera que existe una institución imaginaria social cuando su origen está en las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se definen las formas funcionales del ser/hacer decir/representar de la institución y los dispositivos que permiten que estas funciones se hagan efectivas.

En concordancia con esto, las significaciones que antes eran apenas impostadas por un grupo de personas se convirtieron en la razón de ser de la Escuela por la sociedad, en el típico caso de las instituciones funcionales de Weber.

Es necesario volver sobre el análisis acerca de cómo estas significaciones imaginarias sociales (SIS) estaban sostenidas en las bases racionales de la Europa ilustrada y en la posterior perspectiva industrial, cuyo asiento imaginario es el racionalismo. En estas racionalidades el imaginario central está en la base racional del saber, en una pirámide que ajusta el hacer/ser al conocimiento racional, desde el cual se dice/representa la realidad; lo que fundamenta el pensamiento sobre la escuela es un saber meramente técnico, opacando las múltiples expresiones en que el saber social de la escuela se hace visible. Todo en la escuela se organiza desde esta racionalidad, la ESCUELA como organismo funcional y en su lógica, las funciones y dispositivos que ella debe cumplir: los PEI, los currículos, los asuntos de la didáctica, la evaluación y los otros procesos escolares.

Para las comunidades que asumen esta lógica abiertamente deductiva - positivista, la Escuela no es el centro del pensamiento educativo, porque ella es solo la derivación de las teorías que la sustentan (la pedagogía, la didáctica, el currículo) sobre las cuales se diluyen las elucubraciones realizadas, bien sea en discusiones acerca de si una de estas categorías domina sobre la otra o si sus estatus epistemológicos la proyectan como ciencia, disciplina o como saber, caso de las típicas preguntas: ¿la pedagogía es arte, ciencia o disciplina? o ¿la didáctica contiene el currículo y la evaluación o es la didáctica parte del currículo y la evaluación?. Preguntas que son relevantes en una racionalidad deductiva, pero que en sí mismas solo encierran un imaginario de poder en la relación razón-práctica social. En ella, se asume una educación donde la realidad de la vida cotidiana es subsumida por la lógica de la razón deductiva.

Las razones entonces, que incitan a las reflexiones sobre la educación en Colombia, son esas fuerzas instituyentes que han llevado a naturalizar esta premisa (la premisa de lo deductivo como imaginario central) y por tanto, a organizar los pensamientos, acciones e interacciones en esta dirección. Derivados de este imaginario, las reflexiones que valen la pena son las que asumen las cuestiones de la literatura filosófica, sociológica, psicológica, antropológica e incluso política, como opciones primarias para ver el "deber ser de la educación" y son consideradas de segundo orden aquellas surgidas de las realidades mismas de la vida cotidiana de la Escuela. De hecho, la Escuela y sus relaciones con lo educativo y lo formativo no son títulos comunes en los escritos; incluso,

la Escuela es poco referida como categoría de análisis en la literatura sobre pedagogía, didáctica o currículo en Colombia.

Varios imaginarios segundos se derivan de este imaginario central; el primero es que dependemos de alguna fuerza externa para poder funcionar. Este imaginario es herencia muy fuerte de los imaginarios religiosos, en los cuales es una fuerza superior la que guía y define el destino del ser humano y del mundo. El racionalismo de la sociedad ilustrada cambia lo externo de lo teocéntrico por lo externo de unas fuerzas devenidas de unas leyes universales; leyes que tuvieron su principal nicho de aplicación en el escenario socialmente creado para la “educación” de los seres humanos, ese lugar que nació también con los ideales ilustrados y se denominó Escuela.

Esta forma de asumir las realidades del mundo, la vida y la muerte, ha derivado otra convicción y creencia, en la cual los hechos de la vida cotidiana son secundarios y pocos dignos de atención reflexiva y mucho menos de construcción teórica, porque ellos devienen de los sentidos que son regularmente un acceso “falso” a la realidad. Desde esta perspectiva, la “escuela” es con minúscula, puesto que ella solamente es un lugar físico designado para ejercer el oficio de educar, ¿o formar? Porque en algunas discusiones derivadas de esta mirada dual del mundo, los asuntos del educar y formar no pueden estar en el mismo nivel de relevancia en una escuela (o se forma o se educa). Entonces, la escuela se reduce al sitio institucionalmente definido para ejercer dicha labor; el encierro, diría Bocanegra (2008).

Así, esta concepción lleva a reducir la escuela como ese lugar físico designado por el Estado para ejercer el sagrado derecho a la educación/formación; entonces, no vale la pena que sea reflexionado, que sea pensado como objeto discursivo de análisis, pues su naturaleza es forzosamente ensídica y no digna de reflexión; a no ser, desde categorías para ellos “superiores”: pedagogía, didáctica y currículo. La escuela como categoría inferior debe ser pensada por arquitectos e ingenieros, solamente con propósitos de administración de espacios y ambientes.

Pero no solo son estas las razones que definen la escuela convencional, también lo son sus formas de organización y generación, ella es solo ese organismo funcional encargado de mantener el estado de cosas descifradas por esos designados que definen cómo debe pensarse y hacerse la educación.

Un segundo imaginario derivado del imaginario central de la ilustración donde el conocimiento válido es únicamente aquel que tiene bases racionales, es el referido a la organización de los procesos de enseñanza/

aprendizaje, ellos también siguen la lógica de dependencia externa y de predominio de las hegemonías racionales. Los contenidos curriculares están organizados de manera tal que él y la estudiante accedan a ellos desde las bases de la literatura y no desde la sustantividad del fenómeno mismo. Esta particularidad se da regularmente en las formas de organizar los planes y programas y en la forma de orientar los contenidos; en el primer caso, se organizan los planes de estudio dando enorme prioridad a los componentes teóricos que deben ser dominados por él y la estudiante bajo la dirección del maestro como requisito para poder acceder a la práctica, que se reduce a la más mínima expresión en los planes de estudio.

De modo similar, los contenidos son regularmente teóricos y, en el mejor de los casos, finalizan con una práctica que busca llevar a la comprobabilidad empírica estas teorías, simulando los procesos meramente positivistas de investigación. En la mayoría de los casos, estos solamente se muestran como realidades evidentes en la vida cotidiana luego de un amplio proceso de elaboración/memorización literaria.

Estas dependencias excesivamente racionalistas y altamente deductivas han sido denunciadas por autores como Quiceno (2014), quien reflexiona sobre la preponderancia del pensamiento racional en la educación y el desconocimiento casi total de otras dimensiones como la emocional, motivacional, la dimensión corporal o las dimensiones ético-estéticas que han demostrado ser, hoy en día, las mejores fuentes de aproximación a una educación contextualizada y de calidad.

En esta misma línea encontramos a Sáenz (2003, 2007), quien cuestiona la fuerte tendencia “occidental racionalista” de la educación Latinoamericana y la imposibilidad que desde esta perspectiva tiene para el reconocimiento de esas nuevas sensibilidades sociales.

Justamente, la hipótesis de la cual parte el presente texto es que los problemas de fondo de la escuela en Colombia tienen su origen en el anclaje profundamente deductivo donde “la teoría es la que define la escuela”; en torno a esta premisa se han generado fuertes imaginarios centrales que inducen unos imaginarios segundos o subsidiarios en los cuales el último lugar que se reconoce es la práctica social de la escuela misma. En ellos la Escuela es el último reducto de la razón, por devenir de esta lógica es lo menos importante, pues debe ser el escenario donde tienen asiento las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares que la reflexionan y organizan.

Atendiendo a lo anteriormente planteado, es necesario decir la escuela de otras formas, unas formas donde sea asumida como “práctica social”, como ese escenario fenomenológico e imaginario donde se configura, pero a la vez, configura al ser humano como totalidad. Para asumir tal reto, consideramos en el siguiente apartado algunas formas de palabrear la escuela que nos lleven a perfilar una Escuela con Mayúscula. Esto implica palabrear la escuela desde las generalidades de un sueño que se ha venido configurando desde una red de maestros y estudiantes que busca proponer una escuela alternativa que parta del reconocimiento de las dinámicas sociales; una escuela dinámica para la paz. Es decir, es necesario buscar las formas de palabrear la escuela en la práctica social (de la escuela y de la comunidad que la habita), pues es ahí donde no solo tiene su origen como institución imaginaria social, sino que es el reconocimiento de esta, el centro de su funcionamiento. Solo de esta forma la teoría que se construya es desde la escuela y penetra su comprensión. Así, la teoría sustantiva que se proponga es aquella que se configura desde las *entrañas mismas de la Escuela*, desde el bullicio de la vida cotidiana que en ella se propone (Strasus y Corbin, 2002).

Esta escuela alternativa se hace posible, en nuestra consideración, palabreándola desde la teoría de los imaginarios sociales, teoría central que guía esta transformación; palabrear la escuela entonces, como institución imaginaria social dándole un lugar central a las significaciones imaginarias como dinamizadoras de la institución, a su capacidad de creación y transformación constante. Lo anterior, implica la necesidad de que la Escuela asuma la condición indeterminada del sujeto, del conocimiento y de las realidades sociales, dejándose alterar por el sujeto y el mundo; pero a la vez, implica palabrear la escuela como escenario de creación y generatividad, en tanto, a la vez que se crea por las significaciones sociales, crea significaciones sociales y realidades.

Configurar la Escuela con Mayúscula significa palabrearla como escenario de libertad, derribando los muros que la definen clásicamente como encierro, para lo cual hemos tomado el recreo como un escenario generador de libertad; es palabrearla desde la experiencia vivida y que se aspira vivir, desnaturalizando las prácticas hacia positivos acontecimientos que construyan escenarios de re-conocimiento. Finalmente, consideramos palabrear la Escuela desde las opciones de la gestión del conocimiento educativo como expresión de imaginarios sociales, potencializando el saber que es, está siendo y está por ser de las comunidades educativas que la constituyen.



## Capítulo II

### Reconfiguraciones para pensar una Escuela con Mayúscula

Hasta aquí se ha realizado la entrada al texto esbozando una referencia al deber ser de la Escuela, en la cual se insinúa una postura que la reconozca y configure desde adentro como institución que surge desde las significaciones imaginarias sociales y cuyo papel, además del re-conocer esas dinámicas del mundo social y humano, es, sobre todo, configurar en cada instante nuevas significaciones, en lo que consideramos podría ser una ESCUELA CON MAYÚSCULA, UNA ESCUELA PARA EL RE-CONOCIMIENTO. Se han expuesto ideas de gran valía de algunos académicos que piensan la pedagogía desde consideraciones que le aportan a esta idea, algunas de las cuales son muy próximas a la perspectiva que se pretende desarrollar de una ESCUELA para el re-conocimiento.

Transitando por pedagogos que dieron especial importancia al re-conocimiento de lo social, caso de Nartop, sumado a una profunda apuesta por el papel de la pedagogía en el empoderamiento social y su orientación a la emancipación crítico/reflexiva (pedagogía de la liberación) Freire y Fals Borda; se esboza además el advenimiento de una fuerte corriente pedagógica que propone la Escuela como un instrumento de la sociedad para mantener sus ideales y propósitos con Durkheim como su precursor.

Otras perspectivas son expuestas en esta línea de análisis devenidas de las pedagogías críticas que buscan ante todo, la formación de ese sujeto político; aunque no mantienen la base popular (que constituyen el centro de formación propio de las pedagogías críticas Freirianas), se centran el estudio de las formas de control y dominación que se vive en la Escuela, buscando con estos análisis crítico-reflexivos una educación para la emancipación; sus representantes tomados como referencia son McLaren y Giroux.

En este esbozo por las pedagogías que abren el camino a una propuesta de Escuela para el re-conocimiento, se refieren también aquellas perspectivas que toman el cuerpo/movimiento como eje de aprendizaje y formación. Estas racionalidades que parten del reconocimiento del papel que cumple el cuerpo en la configuración de conciencia experiencial se apoyan entre otros, en la fenomenología de la percepción, por lo cual la referencia central es la de Merleau-Ponty. También se esbozan las aportaciones de Murcia, en su consideración de la motricidad como escenario de configuración simbólica; en Arboleda,



con su propuesta de expresiones motrices; en Hurtado y Jaramillo, con sus desarrollos desde la motricidad humana; y en Gallo, con sus propuestas sobre educación corporal.

Aunque los pedagogos antes mencionados, en la mayoría de sus propuestas esbozan la importancia del reconocimiento del otro y la necesidad de dejarse alterar por lo social, su centro de análisis no lo constituye el fenómeno de la alteridad; en consideración a lo cual se presentan algunos académicos que han tomado como eje de análisis teórico esta categoría: Lévinas, Mèlich, Skliar, Larrosa y Bárcena, son asumidos como referencia en este esbozo.

Las propuestas que se presentan a consideración, se han construido desde los senderos mismos del camino recorrido por los investigadores y que llevan a trazar superficies de re-conocimiento tanto teóricas como prácticas, asimiladas desde la sustantividad de sus estudios. La sustantividad considerada como la referencia reflexiva de las prácticas cotidianas, parte de una actitud reflexiva frente a lo naturalizado en el mundo de la vida, por lo cual se toman las voces y las acciones e interacciones de los actores sociales para mostrar las realidades: las realidades que se viven, pero también las que se piensan y las que se proyectan. Por esto, la teoría que se muestra a continuación y el programa de investigación, son una propuesta desde la teoría sustantiva derivada de los estudios sobre la vida de la Escuela en sus diversas dinámicas.

## 1. Palabrear la Escuela

Palabrear la Escuela surge como posibilidad de decir la Escuela desde el bullicio de su vida cotidiana, en una mirada que aspiramos le aportará elementos a la crítica proactiva que se pretende desde el programa de investigación esbozado.

Las realidades conversacionales, son a decir de Jhon Shotter (2001), esos lugares y no lugares donde tiene asiento la vida cotidiana. Es ahí donde se configura y re-configura el "conocimiento de tercer tipo", que es aquel que representa el conocimiento social. Un conocimiento que, pese a no ser ni tuyo ni mío, se configura con lo tuyo y lo mío, y guía lo tuyo y lo mío. El origen está en las convicciones y creencias que las personas tienen sobre el mundo y, por tanto, se transforma en la medida de estas convicciones y creencias.

Cuando desde esta convicción o creencia surge una idea (imaginario), a medida que se socializa (que se habla de él), este va tomando fuerza instituyente; una fuerza capaz de direccionar las acciones e interacciones

de las personas que confirman el grupo social donde ella tiene asiento. Si el imaginario se insinúa desde la proximidad del bullicio de la vida cotidiana será asociada con mayor facilidad.

En esta racionalidad, palabrear una idea es el camino más expedito para hacer que ella se convierta en imaginario instituido, es decir, en un imaginario que lleve a las personas a ser/hacer y decir/representar desde esta idea. Es la estrategia que utilizan los medios de comunicación de masas para impostar imaginarios de consumo en los usuarios (palabrear el producto desde sus proyecciones).

Queremos comenzar algunas reflexiones palabreando la Escuela, diciendo de ella lo que consideramos podría llegar a ser, según las mismas dinámicas que en su efervescente ebullición hemos podido comprender. No se trata entonces, de seguir palabreándola desde la periferia de la realidad misma: desde las “teorías pedagógicas, didácticas o curriculares”; en el texto, pretendemos palabrearla desde las sustantividades que la misma realidad de la Escuela nos ha mostrado, desde esos *ethos* de significatividad que las acciones e interacciones nos ha permitido comprender; por esto, los escritos que se presentan son condensaciones de procesos de investigación que tomaron como centro las significaciones sociales y las dinámicas que desde ellas configuran la Escuela.

En el siguiente capítulo se pretende mostrar algunas líneas teóricas/sustantivas que constituyen la generalidad del programa de investigación que se ha venido configurando con la participación de varios grupos de investigación en Colombia, del cual hacen parte los autores del presente texto. En este escenario se han ido debatiendo diversas ideas sobre la Escuela, algunas de las cuales se muestran a continuación.

Los estudios que dan origen a las teorías sustantivas y proyecciones prácticas en el programa, han tomado como dirección de análisis algunas racionalidades crítico/constructivistas (teoría de los imaginarios sociales, teoría del construccionismo social, teoría de la acción comunicativa, teoría del análisis crítico del discurso, teorías del reconocimiento, teorías críticas de la pedagogía, entre otras), en su mayoría, como enfoque de investigación, la complementariedad, que proyecta en sí mismo la opción de estudiar realidades de gran complejidad como la Escuela.

## 2. Las generalidades de un sueño. El programa de investigación

En consideración a lo expuesto, palabrear la Escuela desde la investigación convoca a generar rupturas en las mismas formas de asumir los procesos investigativos, pasando de aquellas investigaciones puntuales y solipsistas a estudios que asuman la no determinidad de la Escuela y que vean la investigación como posibilidad de articulación de voluntades, perspectivas e intencionalidades. Lo anterior implica pensar que, para solucionar el problema de la Escuela en Colombia, antes que en un proyecto de investigación, es conveniente asumir programas que tomen como eje las consideraciones esbozadas.

Pensar en un programa de investigación es sumergirse en el más profundo de los sueños que escenifican lo imposible en realidades aparentemente tangibles y próximas. Es la opción de crear algo que como posibilidad aún no está siendo, pero que, si se generan las condiciones, será posible que sea. Ya Foucault lo había delineado en sus estudios sobre la genealogía y arqueología del saber, demostrando que en el estudio de lo social, no es tanto el objeto discursivo construido lo que marca la importancia del análisis cuanto las condiciones que lo hicieron posible; aquellas condiciones de posibilidad que hacen que la formación discursiva aparezca o desaparezca, se desvíe o transforme configurando finalmente un verdadero objeto discursivo, aquel que solo se visualiza en el trayecto de las discontinuidades y continuidades de esas formaciones discursivas (Foucault, 2003).

En esta idea, una red de académicos de diferentes grupos de investigación cuyo ejercicio los ha llevado a pensar la Escuela desde sus más diversos ámbitos y campos, se atrevió a soñarla, a proyectarla, a dilucidarla en la posibilidad de su re-invenición.

Ese sueño no puede ser otro que el sueño de una Escuela que es creada por lo social, pero que a la vez que es creada, crea lo social; de una Escuela que se mueve como figura inestable a los vaivenes mismos de la sociedad que crea y que la crea; una Escuela que asume como principal horizonte el RE-CONOCER. No reconocer como impregnar de un imaginario hegemónico lo que es o está por ser, no como etiquetar desde lo conocido como estereotipo, sino reconocer como conocer de nuevo. Ir a la naturaleza de lo que está siendo y está por ser, para dejarse impactar por ello, dejarse decir algo, dejarse alterar. Sueño que se condensó en una figura, la "Escuela dinámica para la paz", desde cuya naturaleza se configuró un programa de investigación.

El programa pretende como teleología configurar una "Escuela dinámica para la paz", en la cual su naturaleza esté mediada por la idea de una

ESCUELA con MAYÚSCULA, en tanto se considera como escenario de construcción social y reconocimiento de la alteridad, donde converjan todo tipo de prácticas sociales derivadas de los acuerdos sociales en torno a la paz, equidad, reconciliación, el post conflicto, la formación ético/estética, política y ciudadana, en relación con los conocimientos técnico/científicos propios de una educación contextualizada.

Es de común reconocimiento el hecho que en la Escuela se reproducen muchas de las dinámicas sociales (Bourdieu, 2002); sin embargo, la mayoría de estas reproducciones se hacen sesgadas a las prácticas que no favorecen los valores que tiene como propósito el programa: las exigencias actuales de la globalidad son asumidas desde miradas meramente funcionales, centradas en las tres funciones básicas del mercado y consumo: las matemáticas, la lectura y la escritura. Deja en segundos planos esas demandas sociales de alteridad, que implican una de las más importantes dimensiones humanas exigidas hoy para una nueva Escuela como la pretendida. Lo anterior, ha alejado a la Escuela del núcleo más cercano de lo social, como la familia, la cual ya no ve en ella una posibilidad real de educación y progreso. Así mismo, los procesos que se orientan reproducen las prácticas sociales que excluyen centrándose en seguir perfeccionando mecanismos de control.

Pero es reconocido también que en las realidades de la vida cotidiana, las sociedades dinamizan procesos efectivos en la solución de conflictos, en la inclusión, el reconocimiento de lo diverso, la educación ciudadana y las realizaciones de equidad y paz. Pese al papel reproductor de la escuela, estas dinámicas no son reconocidas de forma sistemática en estas instituciones, perdiéndose una gran posibilidad de educación para la vida y en la vida.

Efectivamente, los análisis realizados demuestran evidencias sobre la crisis de la escuela en Colombia, una crisis que se manifiesta desde la imposibilidad que ha tenido para cumplir con las encomiendas para las cuales ha sido creada; la más arraigada en los imaginarios sociales es aquella referida al conocimiento, donde se privilegian los procesos de aprendizaje, campo este, desde el cual se han desarrollado la mayoría de investigaciones sobre educación y pedagogía en Colombia (Ospina y Murcia, 2012).

Una segunda encomienda, la de socialización que implica en términos de Berger y Luckman (2001), un proceso de socialización secundaria, en la cual el niño y la niña asumen el reconocimiento del otro y lo otro, tampoco ha sido logrado efectivamente, ello se muestra en el constante crecimiento del *bullying* o acoso escolar y demás manifestaciones de violencia escolar. Y la tercera encomienda que implica transmitir y

mantener la cultura, con lo cual se aseguraría el sostenimiento de los estados de derecho, tampoco ha sido lograda por la escuela colombiana, toda vez que diariamente crece la intolerancia, la desigualdad, la falta de oportunidades, la violencia, entre otras manifestaciones.

Se han buscado soluciones desde diferentes perspectivas, la mayoría de ellas centradas en procesos cognitivos, pero en el marco del análisis realizado, el problema de fondo no se ha auscultado con severidad y contundencia, pues la mayoría de las referencias a este objeto discursivo se hace siguiendo una racionalidad deductiva, en la cual, la escuela es un reducto de la teoría pedagógica, curricular y didáctica.

Justamente, “Escuela dinámica” es una categoría sustantiva configurada en el marco de los análisis críticos de la literatura escolar y que se refiere a esa institución social que se crea y dinamiza constantemente en el seno de las significaciones sociales. “Escuela”, en tanto paisaje fenomenológico donde tienen lugar los procesos educativos. La constante efervescencia que se vive en esta institución evita que sea anquilosada en encierros mentales, conceptuales, ético/políticos, estéticos o físicos y por tanto es “dinámica”, pues lo que se deja ver es solo acuerdo parcial de una realidad que ebulle constantemente (Murcia, 2012).

Por lo planteado, el programa parte de la comprensión de las dinámicas de la Escuela y busca comprender, reconocer, documentar y validar socialmente experiencias que desde la práctica cotidiana sean significativas para la sociedad, en términos de las categorías definidas para una escuela dinámica, orientada hacia la construcción de paz. Su propósito central entonces, es proponer una Escuela para la Paz, la Equidad y la Convivencia Social, a partir de las experiencias validadas socialmente en los proyectos desarrollados por los grupos de investigación que configuran la red de investigadores.

El programa de investigación se apoyará en las teorías del construccionismo social, en particular, en aquellas que dan reconocimiento a la fenomenología social y los imaginarios sociales y desde ellas, en teorías pedagógicas, curriculares y didácticas críticas, constructivas y transhumanas.

Para la configuración del programa se parte de tres núcleos problemáticos, a saber:

1. Núcleo uno: estudios diagnósticos o estado de la Escuela. Muchos de estos estudios ya han sido realizados por los grupos que configuran la red, sin embargo, es posible realizar algunos

que aborden escenarios de la Escuela que no han sido analizados. Para ello, los diferentes grupos deberán realizar un estado del arte donde se visualicen los estudios realizados en el campo de la Escuela, en paralelo con las realizadas en otros escenarios geográficos de Colombia y el mundo. En estos estados de arte es importante destacar aquellos estudios que buscan comprender las dinámicas de estas instituciones educativas y aquellos que establecen relaciones con las categorías que se tomarán como eje en la propuesta (paz, equidad, convivencia social, educación ciudadana, manejo de conflictos, etc.).

2.Núcleo dos: "Colombia habitada desde prácticas de paz". En este núcleo problémico se ubican los estudios que buscan recuperar aquellas prácticas sociales significativas asociadas con la paz y que pueden constituir un eje sobre el cual se generen propuestas para una Escuela dinámica.

En este se ubican tres grandes sub-proyectos:

2.1 "Coordenadas sociales en prácticas de paz", macro-proyecto que busca recuperar prácticas de paz que contribuyan a una Escuela dinámica, en escenarios de cualquier tipo; sean ellos institucionales o no institucionales.

En este macro-proyecto pueden ubicarse sub-proyectos desde los diferentes campos del saber y hacer académico y social, que puedan tener relación con la "Escuela dinámica". Siguiendo la racionalidad del macro-proyecto, los sub-proyectos ahondarán en los saberes específicos para recuperar en estos, prácticas sociales significativas que ayuden a la construcción de una "Escuela dinámica para la paz".

2.2 "El currículo desde prácticas de paz". Se trata de rescatar aquellas prácticas sociales significativas que desde el currículo se están realizando o se han realizado orientadas a la paz.

2.3 "La formación del maestro orientada a la paz". Busca recuperar experiencias significativas en la formación de maestros en los diferentes ámbitos de la vida escolar que le aporten a la construcción de la Escuela dinámica.

3.Núcleo tres: Construcción de una propuesta de Escuela dinámica. En este núcleo se estructurarán y desarrollarán propuestas de Escuela dinámica, configuradas desde las prácticas sociales significativas que hayan sido analizadas y que signifiquen aportes importantes para la paz, equidad y

convivencia social en el posconflicto. Se podrá desarrollar una sola propuesta con todas las experiencias significativas para ser validada por los grupos que participan en la red. Estas propuestas deberán fundamentarse, para su validación y configuración, en amplios procesos de participación y acción social, tomando como eje teórico las teorías socio-críticas y procesos de validación *in situ*, donde los líderes naturales de las experiencias significativas documentadas tengan una alta participación.

En la lógica de la complejidad que implica el análisis de la Escuela en la cual convergen diversas teorías, es importante considerar enfoques también complejos que den razón de su dinámica y de los resultados de la validación social de diversas formas de habitar la ciudad. Atendiendo a lo anterior, se considera que el enfoque de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo (2008), proporciona los elementos de orden teórico y de diseño básicos para atender este tipo de exigencias de la naturaleza de la Escuela. En este marco, en primer lugar, las teorías de apoyo se articularán buscando coherencias entre ellas para configurar una propuesta explicativa de los fenómenos estudiados desde su profunda comprensión. En segundo lugar, se propone un diseño que articula de forma complementaria y no yuxtapuesta, el método de la teoría fundamentada, desde el cual se documentarán los casos en el núcleo "habitar la escuela" y se construirá teoría sustantiva a partir de la comparación constante entre las categorías emergentes, la etnografía reflexiva en los casos de análisis comprensivos y el método socio-crítico, para la validación *in situ* de la propuesta.

Del programa resultará una propuesta de "Escuela dinámica para la construcción de paz" que condense las coordenadas sociales encontradas en teorías sustantivas sobre lo pedagógico, el currículo y la didáctica. Los otros aspectos del orden más amplio están en el programa respectivo. (Programa de investigación Escuela dinámica, 2015).

### 3. La Escuela desde los imaginarios sociales

Palabrear la Escuela en esta perspectiva implica referirse a ella, nombrarla, decirla, pero sobre todo, habitar en ella, ser con ella y hacer desde ella; esto es, que el palabrear la Escuela me involucra con todo lo que yo soy como actor social en ella, en cuya racionalidad somos todos actores de la institución imaginaria social, con lo cual la creamos constantemente a la vez que somos creados por ella. Palabrear la Escuela implica en sí mismo un compromiso de re-conocer y ser re-conocidos, o sea, un "entre nos" que nos implica en una especie de "conocimiento de tercer tipo", tal como lo propone Shotter, que, pese a que no es tuyo,

ni es mío, nos mueve a definir las acciones e interacciones en la vida cotidiana.

Ciertamente, la Escuela con mayúscula debe palabrearse de forma diferente a la meramente deductiva desde la que ha sido referida; pues en el palabrear está también la posibilidad de configuración de realidades, de nuevas y dinámicas realidades que a medida que se dice de ellas, van cobrando vida hasta convertirse en reales instituciones sociales. Dice Shotter (2001):

No se trata de negar pretensiones de verdad, sino en comprender que, en realidad nuestra vida diaria no arraiga en los textos escritos o en la reflexión contemplativa, sino en el encuentro oral y el discurso mutuo. Vivimos nuestra vida social diaria en una atmosfera de conversación, discusión, argumentación, crítica y justificación; gran parte de ello se refiere a problemas de inteligibilidad y de legitimación de las pretensiones de verdad (p.54).

Se palabrea el mundo, el sujeto y a mí mismo, y en ese palabrear se van configurando formas de decir/representar y ser/hacer. Se palabrea desde la experiencia, pero también desde lo que no se ha experimentado, desde los sueños y proyecciones, desde aquello que posiblemente llegue a ser. Por eso, en el palabrear está la posibilidad de mantener una lógica social, pero también la fuerza de su transformación.

Si continuamos palabreando la Escuela por fuera de ese bullicio de lo cotidiano, si continuamos refiriéndola a espaldas de las dinámicas que se viven y proyectan en lo social, seguirá siendo una escuela con sentido orgánico y sin sentido para la sociedad.

La apuesta en la Escuela con mayúscula, es legítimamente palabrearla como una construcción social dada desde sus imaginarios, pues ella debe responder indefectiblemente a esas significaciones imaginarias sociales que los actores configuran sobre el mundo y el ser humano.

Los imaginarios sociales concebidos como ese conjunto de motivaciones, creencias y convicciones que permiten que las personas sean de una manera en lo particular y colectivo; es decir, los imaginarios sociales movilizan las formas de existir en la escuela o bien para acoger al otro como diverso o bien para discriminarlo y excluirlo; movilizan las formas de conocer en la escuela, bien para esquematizar ese conocimiento en inamovibles estructuras conceptuales o bien para re-conocer de forma reflexiva y crítica el mundo desde sus diferentes perspectivas (sean ellas científicas, substanciales o simbólicas). Bien lo dice Murcia (2011) cuando propone que nos referimos a los imaginarios sociales como:



Ese conjunto de creencias y convicciones que al proyectarse como fuerzas de realización social, permiten formas de representación desde las cuales las personas organizan sus acciones e interacciones. Por tanto, son esas entidades políticas, las que posibilitan realidades y realizaciones en el mundo social. Desde ellas, se configura la realidad de las instituciones y de las personas en particular (p.85).

No son los acuerdos sociales sobre la Escuela, pues estos acuerdos son apenas formas funcionales que las sociedades definen para poder operacionalizar sus convicciones, motivaciones y creencias sobre el mundo y el ser humano. Si esas convicciones, motivaciones y creencias (imaginarios sociales) son totalitarias, así lo será la Escuela que crean, pero si por el contrario, son abiertas y flexibles, la institución creada así mismo lo será. Pero, desde estos imaginarios se valorará también el papel que cumplen sus actores sociales.

Lo anterior, porque los imaginarios sociales se convierten en esos trasfondos desde los cuales miramos la vida, escuchamos el mundo propio y común, pronunciamos palabras llenas de sentido y de sin sentido; en últimas, los imaginarios nos mueven a pensar de formas determinadas, a sentir de múltiples maneras, a hacer y a representar lo que somos y podemos ser. A propósito, es posible referirse a dos niveles o tipos de imaginarios: los instituidos y radical-instituyentes. Se habla de imaginarios instituidos cuando la fuerza que los moviliza (la convicción/motivación y creencia) está configurada como figura, imagen que guía los comportamientos de las personas de una sociedad determinada. O sea, cuando las significaciones sociales están arraigadas en la sociedad institucional, a tal punto que desde ellas se orientan sin cuestionamiento alguno todas las formas de ser/hacer, decir/representar. (Castoriadis 1983, 2002; Shotter, 2001; Murcia, 2011). Cuando existe una "convicción posicionada, que no se cuestiona, solamente se actúa en el marco de los parámetros definidos como <deber ser>" (Murcia, 2011, p.49).

Los imaginarios instituidos se matizan desde las prácticas y los discursos dominantes que tienen fuerza en lo dicho, en lo expresado y considerado ya como una costumbre, y en ese sentido, dan una idea de lo que es el sí mismo y lo que es el otro. Murcia (2011) manifiesta:

Esas convicciones/creencias-fuerza que han permitido una representación, un acuerdo social, una identidad del mí y del otro, que han dinamizado la función simbólica de una categoría cualquiera, pero sobre todo que la sostienen como opción de realización social constante, gracias a lo cual se siguen generando realidades sociales (p.49).

Ante esta imposición y reproducción de las formas de ser/hacer y de decir/representar, emergen consideraciones que reconocen la capacidad creadora del ser y las relaciones que teje con los otros en términos de su radical alteridad, por eso coincide Murcia (2011) al reconocer que:

El imaginario es lo que asumo como realidad, mi realidad; que desde luego está en consonancia con otras realidades; que, en el fondo no son otras, pues hacen parte de las mías, por tanto mi imaginario, pese a su relativa particularidad, se constituye en el marco de los imaginarios sociales y por tanto no sería pertinente hablar de imaginarios individuales (p.34).

Es esa fuerza colectiva que crea la escuela, ese encuentro que permite que la realidad no sea de alguien, no le pertenezca a nadie por derecho propio, sino que sea un bosque en el que todos y cada uno es partícipe de su magia, de su color, de su olor y de sus texturas múltiples y relacionadas, vinculadas con todo y con todos. Es en síntesis una invitación a considerar la Escuela desde la alteridad (concepto que se desarrollará más adelante).

Pero esos acuerdos funcionales que definieron la escuela, en cuya base están las motivaciones, las convicciones y las creencias fuerza labradas en marcos comunes, en acuerdos sancionados socialmente, no yacen del todo estáticas en la vida social, sino que traen en sí mismos unas dinámicas efervescentes que insinúan su movilidad permanente. Esto es, que así se haya logrado una escuela acordada por el grupo social y desde estos acuerdos se esté formando a un sujeto determinado, en el fondo de su funcionamiento siempre habrá un manto de reflexiones que buscan transformar esa escuela acordada.

Pese a este aparente estatismo que implica la escuela creada por lo social, en su interior se vive una constante movilidad. Lo que genera tal movilidad es lo que Castoriadis (1983, 2002) denomina los imaginarios radical-instituyentes.

En primer lugar, es una movilidad generada por los actores particulares de la Escuela, quienes tienen la capacidad de matizar los acuerdos, incluso idear y proponer nuevas formas de funcionar la escuela. Las ideas novedosas sobre su organización, sus procesos internos, sus intencionalidades. Esos imaginarios que no se acoplan con los imaginarios acordados, hacen que en el interior de la institución siempre haya dinámicas que están buscando otras formas. En la escuela hegemónica actual, por ejemplo, es común su construcción desde las teorías pedagógicas, didácticas o evaluativas (acuerdo de grupo de

expertos), en la Escuela con mayúscula la fuente de la escuela y sus reflexiones debe ser ella misma. Pero también, son las transformaciones de las significaciones sociales las que generan esa movilidad constante. Transformación que puede ser generada por las insinuaciones de los imaginarios radicales y que llevan a convertirse en fuerzas sociales instituyentes en la posibilidad de nuevas escuelas.

Si como se ha manifestado, las instituciones son una creación siempre anclada en las significaciones imaginarias sociales; desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer, decir/representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir dentro de ellos lo bueno y malo en la escuela, lo bonito y lo feo, lo legal e ilegal, lo válido o no, lo permitido o restringido, en síntesis, sus formas de pensarla, hacerla y serla. Estos acuerdos se plasman en los proyectos educativos institucionales y en los reglamentos y manuales de convivencia. Desde estos acuerdos que son, en realidad esquemas de inteligibilidad social en tanto permiten comprender las acciones e interacciones de las comunidades en la Escuela, son además esquemas de plausibilidad social (Pintos, 2002, 2005), pues solo en el marco de esos acuerdos se hacen válidas las acciones e interacciones de las diferentes personas e instituciones que inciden en la Escuela (Murcia, 2011, 2012).

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 acorde 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 válidos como pertinentes por la comunidad que los sancionó previamente.

Pero, *¿cómo se transforman estas acciones e interacciones de las comunidades?*, *¿cómo se transforman estas formas de pensarla?* En la mayoría de los casos, por demás denunciado por el mismo Castoriadis (1997, p.133), se habla de la imaginación segunda, o sea de aquella imaginación que es siempre reproductiva, representativa de algo o alguien, pues en sus términos 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 son en realidad 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; realmente son las representaciones que las comunidades educativas hacen de sus convicciones, motivaciones y creencias fuerza y que las operacionalizan en proyectos, reglamentos y manuales.

Esto trae consigo una importante consideración práctica, y es que lo que moviliza a las personas a ser, hacer o decir algo, a pensarlo de una y no de otra forma, 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, pues estos acuerdos son solo el reflejo de unos imaginarios que los sostienen. Así se cambie en la escuela la forma de evaluación, las formas de enseñar, las teorías sobre el aprendizaje, las estrategias como se diseña el currículo, si las convicciones y creencias sobre el valor técnico y competitivo de la educación se mantienen, cualquier forma de proceder siempre apuntará a satisfacer este imaginario.

Esta podría ser la razón por la cual la escuela colombiana no se ha logrado transformar pese a los múltiples llamados de la sociedad y de la época. Si las comunidades académicas en el campo de la educación y la pedagogía mantienen en sus prácticas y discursos una reflexión donde la escuela depende de las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares asumiendo la práctica social de la escuela como el reducto de estas reflexiones; si las significaciones imaginarias sociales de las comunidades educativas 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 forma de asumir la realidad es preparando para un mercado de la competencia, la producción y el consumo, y si se continúa convencido que la escuela es la delegada para formar esas personas técnicamente "bien preparadas" y con las capacidades necesarias para afrontar ese mercado competitivo, las formas de pensar y operar la escuela nunca podrán tener otra posibilidad. Los acuerdos siempre estarán cifrados en adoptar las mejores herramientas para lograr hacer posible estos imaginarios, los dispositivos siempre estarán adecuados a estas significaciones imaginarias y las prácticas de los agentes educativos estarán atendiendo a estas convicciones, creencias y motivaciones.

*¿Cómo hacer entonces para transformar la escuela en Colombia y sus formas de pensarla? La hipótesis que se manejaría desde la lógica de los imaginarios sociales, se fundamentaría en cuatro dimensiones a considerar:*

En *primer* lugar, asumir la necesidad de comprender la naturaleza imaginaria de la Escuela. *Segundo* y desde esta consideración, recuperar el papel creador y creativo de la Escuela y del ser humano que en ella se dinamiza y la dinamiza. *Tercero*, reconocer las significaciones imaginarias sociales que sustentan la Escuela en su devenir creativo y socio - histórico. Y *cuarto*, potenciar los imaginarios radicales/ instituyentes que sean positivos para la configuración de una Escuela de contexto, por y para la vida; una Escuela que no solo esté centrada en los intereses técnicos, sino que comprenda que estos se subsumen por 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, o sea, los intereses técnicos son subsumidos por los intereses prácticos, siempre dirigidos a la emancipación del ser humano.

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; en la 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. Es importante en esta perspectiva, 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 manifiestan Castoriadis y Shotter.

Existen evidencias que muestran la efectividad de los procesos de empoderamiento social en el compromiso y sostenibilidad de las transformaciones sociales, siempre que estos procesos implican a las comunidades en sus más sentidas convicciones, motivaciones y creencias que además de ser tomadas en cuenta, son potenciadas con miras a generar dinámicas propias de autogestión de sus problemáticas.

Transformar los imaginarios sociales, es realizar procesos de empoderamiento social; uno de los estudios realizados liderado por

el grupo de investigación “Mundos Simbólicos” sobre aprendizaje colaborativo, muestra con claridad cómo no es el modelo educativo el que define la pertinencia en lo social, sino que ella se encuentra dada justamente en la posibilidad de hacer parte de las realidades sociales de la escuela, es decir, es la posibilidad de palabrearla como institución imaginaria social lo que moviliza los actores sociales a comprometerse con las dinámicas de la institución social, en lo que se ha llamado la conformación de “comunidades de habla” (Murcia et al., 2012).

#### **4. La Escuela como una institución imaginaria social**

La teoría de los imaginarios sociales parte de reconocer que las realidades sociales son de naturaleza magmática, en consideración a lo cual esta se instituye en el marco de relaciones históricas, sociales, culturales y psicosomáticas, todas ellas imbricadas en una relación de acuerdo social; desde este orientamos nuestras formas de ser/hacer y decir/representar. Dado que su naturaleza es intangible, los imaginarios acuden a los simbólicos y representaciones para manifestarse.

La educación es el simbólico más desarrollado en las sociedades como eje de civilidad y progreso y en ella la organización dada mediante la escuela. De hecho, es la herramienta simbólica más utilizada en las transformaciones sociales: históricamente la educación mediada por la escuela ha sido utilizada para mantener y expandir algunas formas ideológicas, caso de las luchas revolucionarias marxistas, en las cuales la base fundamental de la educación dada en la escuela es su perspectiva política comunista, orientada supuestamente a la igualdad; pero también es la herramienta fundamental en las sociedades capitalistas, las cuales legitiman a través de la escuela las diferencias sociales orientadas hacia el poder y dominio de unas clases sobre otras.

Por esto, la Escuela es institución social que se ha ido definiendo en un magma de significaciones sociales desde los cuales se instituye un saber pedagógico particular. Este, que se edifica entre el saber científico y saber popular no es más que un esquema de inteligibilidad acordado por la sociedad, mediante el cual se lleva al estudiante a su normalidad como sujeto incluido en un magma de significaciones más grande y complejo: la sociedad.

Justamente, las instituciones sociales son la fusión de horizontes de significatividad en esquemas que hacen posible que ese horizonte sea funcional para la sociedad; desde esas significaciones imaginarias sociales fundidas en una perspectiva común definida por lo social, se crean las herramientas y dispositivos para hacer posible que

esa aspiración común se desarrolle efectivamente en una sociedad determinada. Desde estos dispositivos la sociedad define lo que es válido o no en la institución creada, desde cuyas apreciaciones se orientan las acciones e interacciones de los actores que participarán en la institución social; en términos más taxativos, Castoriadis (1983) afirma:

La institución consiste en ligar a símbolos (significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido lato del término) y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado (p.201).

La Escuela como institución social en esta racionalidad es creada fundamentalmente desde las significaciones imaginarias sociales que llevan a que las sociedades articulen esas significaciones con símbolos funcionales que hacen posible la comprensión en y de la vida social; por eso, una institución como la Escuela tiene su fundamento en un esquema de acuerdos sociales sobre las formas de educar devenido de las significaciones imaginarias sociales; puesto que en este esquema se expresa, en primer lugar, lo que el mundo, la vida y la muerte significan para las personas; en segundo lugar, se articulan los deseos, los sentimientos, las proyecciones, la historia y la tradición de la sociedad que acuerda la institución; en tercer lugar, en este esquema se crean y operacionalizan los dispositivos que hacen posible que ese magma de significaciones sociales logre su propósito.

En el sentido de lo dicho, la Escuela se proyecta como una creación radical de la sociedad que, además de ser creada por esta, crea también la sociedad, en cuyo sendero de creación se funden a manera de magma las dimensiones del mundo racional y del mundo ensídico<sup>7</sup>, subsumidas por la gran fuerza de los imaginarios sociales. O sea, que son los imaginarios sociales los que permiten organizar la dimensión conjuntista-material del mundo y las racionalidades universalizantes que sobre este organizamos, todas ellas orientadas a la consolidación de una institución social dinámica: "La Escuela".

---

<sup>7</sup>Lo ensídico corresponde a esa dimensión conjuntista del mundo, o sea, a esa dinámica del mundo que permite ser agrupada, fraccionada, codificada y que se materializa en la dimensión objetivable. Entre tanto, la dimensión racional se refiere a las cuestiones universales que logramos racionalizar de esa dimensión conjuntista y que está implicada en la lógica la generatividad de leyes definidas desde causas y consecuencias, en propósito claro de dominio del mundo ensídico.

A propósito Juan Luis Pintos (en Carretero, 2001) al referirse al concepto de imaginarios sociales desarrollado por Castoriadis, acentúa que lo que las sociedades consideran como realidad, responde a un proceso de institucionalización de sus significaciones imaginarias sociales, con lo cual cuestiona la existencia de una realidad objetivamente pre-construida al margen de los imaginarios sociales, porque a decir del autor, la verdadera inteligibilidad del mundo social depende de los esquemas acordados.

Como tal, la Escuela conjuga los imaginarios sociales desde los cuales se generan las dinámicas funcionales que hacen posible la consolidación de dichas significaciones en la práctica de la vida escolar. Desde esas convicciones/motivaciones/creencias fuerza que implican los imaginarios sociales, se van generando formas de decir el ser humano, el mundo, la vida, y la muerte que, al volverse comunes, generan figuras capaces de configurar imágenes o representaciones que se constituyen finalmente en acuerdos sociales. Algunos de los cuales logran un grado de consolidación tal, que definen las formas de ser/hacer, decir/representar de las personas, posicionándose como imaginarios instituidos, que funcionan como acuerdos sociales sobre dichas formas.

Sin embargo, pese a que este acuerdo social logrado se configura como una imagen que guía las formas de comportamiento de las comunidades educativas, en su naturaleza ebulen significaciones novedosas, capaces de empujar el cambio, la creación y la transformación sobre esa superficie aparentemente estable. Lo anterior, porque los acuerdos logrados en lo social son apenas acuerdos transitorios, que se movilizan constantemente en consonancia con las transformaciones de las significaciones imaginarias sociales. De ahí que la Escuela sea también generadora de imaginarios sociales.

En el sentido de lo expuesto, el esquema de inteligibilidad social desde el cual se crea la Escuela no puede representarse como una figura estática, a manera de estructura, sino que se expone como una configuración dinámica, permeable, móvil, en relación. En esta medida, lo acordado en el esquema es lo que permite definir qué es lo adecuado o no dentro de la Escuela, los parámetros del currículo explícito e implícito, los PEI y todos los demás componentes que subyacen al proceso educativo. Lo anterior implica, de cierta manera, una clausura de lo social a las formas de ser/hacer decir/representar la Escuela, puesto que el acuerdo tiene implícito límites y permisividades que deben ser seguidas por los actores sociales o agentes educativos, de lo contrario, ella sería un caos in-intelegible.



Esto trae consigo un reto permanente de la sociedad para reaccionar a esos cierres que ella misma impone en sus procesos de creación, puesto que si devienen de los imaginarios sociales, que son creación radical de la sociedad y del ser humano, una institución social no puede renunciar a su constante transformación y creación como garante de su real y única ontología. Con razón Castoriadis (1989, p.63) propone que "la sociedad se conserva gracias a su incesante alteración". Ante estos cierres de la institucionalidad, John Shotter también reacciona cuando reflexiona sobre el "entrapamiento" del que podemos ser objeto los actores sociales cuando desde los discursos hegemónicamente racionalizados nos situamos en una forma de ver y actuar en el mundo definida desde estos imaginarios, de la cual es difícil salir, "creamos mitos sobre nosotros y el mundo y desde esos mitos lo vemos y estudiamos en un entrapamiento" (Shotter, 2001, p.49), para lo cual es necesario estudiar desde las realidades conversacionales textuales y no textuales, esta naturaleza real de la vida cotidiana, desenmascarando en estas formas de ser corriente, los entrapamientos en los que ha caído el bullicio de lo cotidiano.

La defensa de una Escuela con Mayúscula radica entonces en el reconocimiento de su radical creación como institución derivada de las significaciones imaginarias sociales y, por tanto, que responde a estas dinámicas configurando nuevas formas o renovándose constantemente en la medida que estas significaciones imaginarias se renuevan o transforman.

La escuela del estanco, de la paquidermia anquilosada en la constante repetición de supuestos saberes y formas comunes, no puede ser asumida como institución imaginaria social y verdadera Escuela, porque no es coherente con la dinámica efervescente que le dio origen, esa dinámica creativa y creadora de lo imaginario que incita constante transformación.

## **5. La Escuela desde la in-determinidad y el re-conocimiento**

La determinidad constituye en Castoriadis (1989), la onto-logía de lo mismo, la sociedad es organización en la in-determinidad.

Re-conocer es apostarle a la in-determinidad; ver en el Otro<sup>a</sup> las diferencias y las similitudes; asumir que, pese a su radical particularidad, el Otro es el que me constituye, a la vez que influyo en su constitución.

---

<sup>a</sup>Tomado por Lacan de la lógica signifiante de Saussure, el Otro, con mayúscula, asume al externo como "Gran Otro" y le confiere una "alteridad radical" (Barrera, 2007).

Es ver la multiplicidad de diversidades, tonalidades y polifonías que configuran el mundo de la vida, que configuro en ese mundo y sentir cómo desde ellas me configuro como sujeto en relación.

Re-conocer es entender, en primer lugar, que existe un Otro, ese alter que está generando en mí, discrepancias frente a lo que yo soy y por eso me constituye como particularidad, puesto que me altera su presencia y su ausencia; por consiguiente, el Otro no puede pasar inadvertido; en segundo lugar, en tanto alteración constante, implica permanente movilidad y transformación hacia nuevas alteraciones que llevan a reconfiguraciones y configuraciones radicalmente novedosas.

La determinidad en cambio, cierra las posibilidades a lo normalizado, a lo determinado, a lo dicho y hecho, a aquello que se enmarca en una determinada racionalidad, expulsando fuera de su re-conocimiento a lo que no se deslinda en los marcos preestablecidos. En ciencia, esta determinidad es propia de las ciencias explicativas, que amparadas en lógicas positivistas estructuran lo que Lakatos ha denominado los programas de investigación, fuertemente cimentados en cinturones de teorías, hipótesis y métodos que asumen como propios, desde los cuales solucionan sus problemas; en Thomas Khun estos marcos preestablecidos son los paradigmas científicos; salirse de estos marcos es salirse del paradigma, es no seguir el programa de investigación y por tanto, del englobe científico pre-asignado, lo cual constituye una verdadera ruptura que requiere de métodos particulares para lograrlo.

En la lógica de la fenomenología descifrada por Husserl, la vida cotidiana se estructura desde la determinidad, desde lo dicho y preestablecido, aunque asumir una actitud fenomenológica (básica para la investigación social desde esta racionalidad) es justamente, colocar eso preestablecido en suspenso.

En la Escuela con Mayúscula, la in-determinidad es la condición que permea las transformaciones del mundo social, esto es, lo que permite generar rupturas con lo naturalizado, lo pre-establecido, lo hegemónico. Por tanto, los fenómenos sociales como la Escuela, no están ni definidos ni desorganizados del todo; por el contrario, su forma de organización se juega entre lo que está dicho, como acuerdo parcial, pero sobre todo, se configura entre lo que aún está por decirse, por verse o por estructurarse.

En el sentido de lo dicho, una Escuela con Mayúscula es ante todo la posibilidad de ver la educación como escenario de rupturas frente a las normalizaciones y naturalizaciones encomendadas en el mundo de la vida y estructuradas como verdades en el mundo académico.

Implica en sí misma, asumir las proximidades de la vida con ojos des-naturalizados, para ver en el más profundo de los confines las realidades; implica despojarse de las racionalidades universales y acudir a esas opciones relativas del conocimiento, que se aproximan al saber y a su validez social.

En otras palabras, una Escuela con Mayúscula consiste en ver el mundo de la educación centrado en las dinámicas del mundo real de la vida. Pero no es asumir una actitud natural o naturalizada de las realidades que, a decir de Husserl (1997), configuran el mundo de la vida, no es tomar la educación desde el mundo del sentido común que define la acción social, en términos de Schütz (2008), ni siquiera consiste en partir de lo que, en su fenomenología social, ha considerado como los elementos que configuran el mundo del diario vivir, el mundo de la vida diaria, esto es, partir de la situación biográfica, el acervo de conocimiento a mano y las coordenadas de la matriz social, porque ellas sitúan y estereotipan la visión de la realidad a lo establecido, a lo pre-determinado por la herencia cultural.

Consiste, por el contrario, en profundizar en esa caverna de la vida con ojos críticos y educados para ver lo imprevisto, lo que no está naturalizado, lo que no se aprecia en el sentido común, pero que está ahí haciendo presencia/ausencia en ese mundo de la vida. Ese ojo que pone en sospecha lo pre-establecido del mundo de la vida, que lo cuestiona y lo duda, que lo asume, pero como organización inestable y solamente aparente y por tanto, que da cabida a otras impresiones, colores y sinfonías que así no las pueda apreciar directamente, las admite y acepta como posibles.

Es buscar en la caverna de la vida cotidiana, ese Otro que, pese a que nos configura, no está siendo notado por nuestros sentidos o no sentidos; ese Otro que siempre estará ahí presente o ausente, pero que al no ser identificado como tal, se opaca con las luces de lo que está naturalizado por el sentido común; su presencia no se siente, pese a englobar el paisaje de la vida de cada uno de los actores sociales de la educación.

Una Escuela con Mayúscula entraña una lucha permanente por comprender las segregaciones de la historia y la tradición social, pero en el estricto marco de eso que la misma historia y la tradición social se han encargado de opacar, viendo en estas opacidades los orígenes que las detentan. Se puede decir, parafraseando a Foucault (2002), que es buscar las realidades insertas en unas condiciones que las hicieron posible. Ello conlleva a que la educación en una perspectiva

de reconocimiento, sea en sí misma un proceso de investigación que implica al yo en relación con el Otro.

## 6. La Escuela como creación y generatividad

Una Escuela como institución imaginaria social es a la vez y para siempre, creación y generatividad; creación devenida de significaciones también creadas por lo social; creación de formas y figuras, de comportamientos y actitudes, de acciones e interacciones, de formas de ser/hacer, decir/representar el mundo, el ser, la vida y la muerte: imaginarios sociales que constantemente se desplazan y se movilizan hacia otras formas de ser/hacer, decir/representar. Creación porque es ruptura a través de las realidades conversacionales que configuran nuevos acuerdos asumidos por el "colectivo anónimo", desde los cuales se orientan las formas de comportamiento social. La base de estos acuerdos es el bullicio de lo cotidiano; Shotter (2001) dice a propósito de estas configuraciones:

El plano en el que hablamos de algo que concebimos como las características ordenadas, explicables, manifiestamente cognoscibles y controlables, tanto de nosotros mismos (como personas individuales autónomas) cuanto de nuestro mundo, se construye sobre otro plano inferior, en una serie de formas conversacionales, in-intencionales y desordenadas, que implican luchas entre los demás y nosotros (p.40).

Este plano desordenado es siempre dinámico y se figura y configura constantemente desde las movilidades mismas de las significaciones imaginarias sociales que se vayan construyendo. Si la Escuela es configurada como institución imaginaria social, tendrá que responder a estas movilidades para que logre el sentido de lo social y lo social logre el sentido de la Escuela.

Creación, porque como institución histórico social se insinúa desde las más profundas aspiraciones de lo social, inspiradas en esas convicciones y creencias sobre el ser humano, el mundo, la vida y la muerte, desde las cuales las sociedades crean sus dispositivos sobre el cómo ser/hacer, decir/representar, y se reconfigura en la medida de las transformaciones de estas convicciones, motivaciones y creencias;

---

<sup>9</sup>Los imaginarios sociales que definen las instituciones socialmente configuradas son producto del colectivo anónimo que, en términos de Castoriadis, sobrepasa toda producción posible de los individuos o de la subjetividad; lo anterior, porque las instituciones imaginarias sociales se configuran desde redes simbólicas socialmente sancionadas, en las cuales lo que impera es el acuerdo que se asume como posibilidad funcional de la institución (Castoriadis, 1983).

es sensible entonces, a las constantes alteraciones y se deja tocar por ellas como fuerza ontológica; como lo dijera Castoriadis (1989):

Lo histórico social es flujo perpetuo de auto-alteración y sólo puede ser en tanto se dé como figuras "estables" mediante las cuales se hace visible, y visible también a sí mismo y por sí mismo, en su reflexividad impersonal que es también dimensión de su modo de ser; la figura "estable" primordial es aquí la institución (p.71).

En razón a lo cual la única certeza en la Escuela es la ontología creativa de su propia creación, que obliga alteridad como principio de configuración y desarrollo. No es posible una institución imaginaria social enclaustrada en su propia funda de límites y posibilidades, pues ello mismo negaría su naturaleza social.

Una auténtica Escuela como institución imaginaria social permite ser transformada por quienes una vez creó, pues entiende que esta transformación corresponde a la lógica de la dinámica social, o sea, es ella la que traza finalmente sus caminos y no sus componentes meramente funcionales.

No es la escuela de papel, en la cual se trazan funciones idealmente definidas desde las racionalidades del consumo y del comercio; no es el organismo funcional, al cual deben acoplarse los actores sociales educativos para cumplir con lo estipulado de antemano, sometiéndose a unas determinaciones universales anquilosadas en pretensiones meramente globalizantes. Es la institución que se cuestiona y reacciona constantemente a esos cuestionamientos; la institución que reflexiona y reacciona a esas reflexiones, es la que concita con las dinámicas de lo social indagándolas de forma constante para asumirlas como responsabilidad y hacerlas conocimiento educativo.

Así pues, la Escuela ha sido creada por la sociedad para cumplir con su función central de educar, en la lógica de sus significaciones imaginarias sociales. Por lo anterior, la Escuela no solo está originada desde un sistema simbólico (político, social, económico, ético y estético), sino que es un gran sistema simbólico configurado desde los más profundos imaginarios sociales que buscan introducir a los sujetos en ese magma de significaciones definidas en formas concretas de hacer, decir y representar el mundo; en palabras de Savater (1997), "el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad" (p.29), lo cual implica la radical creación de la escuela como institución imaginaria social.

Por esto la Escuela es también generatividad, creación de subjetividades, de imaginarios sociales, de seres humanos capaces de autonomía y radical creatividad; creación psicosomática que, en cada momento permite matizar lo establecido, lo acordado, dando la particularidad individual de los actores educativos. Gracias a esta particular forma que deviene de la capacidad de alterarnos en tanto sujetos de transformación y cambio, cada estudiante, cada padre o madre, cada maestro o maestra, ve la escuela a su manera y actúa en consideración a ello. De ahí que, la realidad de la Escuela Colombiana se edifique desde los bordes de lo instituido, desde aquello que le permite transitar sobre lo que está como definido, pero que a la vez le capacita para salirse de esto y construir cada vez nuevos y a veces novedosos senderos (Murcia, 2006, 2012).

Desde su condición de generatividad-creatividad, podría verse reflejada en las dimensiones de la educación consideradas por Freire: el *educare* y el *educere*. Esto no implica que la primera se ocupe en dirigir la educación de afuera hacia adentro, como fuera en una perspectiva funcional positivista o conductista, sino que el *educare* implica en sí mismo un acompañamiento al estudiante por parte de la figura del maestro como creador del saber pedagógico, quien potencia desde su rol comunicativo al discípulo para asumirse en el mundo y ubicarlo en el marco de sus múltiples relaciones; en otras palabras, no es que el maestro tenga la potestad sobre el estudiante para hacer conocer el mundo, sino que debe desarrollar en su discípulo ese imaginario radical capaz de alterar y alterarse en todo momento con esa relación. Un imaginario psicosomático capaz de alterarse en y con el mundo circundante implica una fuerte consideración hacia el otro y lo otro como posibilidad ontológica, toda vez que de esta manera, el ser humano que el maestro acompaña, se configurará irreductiblemente en relación; una relación para alterarse con la presencia del otro, pero también con su ausencia, para asumir al otro como otro y no como el igual que me conviene, porque en la conveniencia expresa en sí misma interés y desconocimiento; una radical alteridad implica en esta lógica el asumir al otro con sus particularidades.

En tal racionalidad, el papel del maestro es reconocer y acompañar, en términos de asumirse y asumir al otro como un sujeto creado y creación, gracias a la permanente relación con el otro y lo otro, y desde este reconocimiento caminar al lado de su discípulo buscando y comprendiendo junto y con él, las dinámicas del mundo circundante.

En este análisis el *educere* no se reduce solo al extraer desde afuera lo que el sujeto tiene en su interior, sino en dinamizar las capacidades

y potencialidades psicosomáticas del discípulo, esto es, en favorecer la sensibilidad de un imaginario radical capaz de auto-reconocerse, desplegar una alteridad que lleve al re-conocimiento de sí mismo, de exaltar las capacidades, pero también de valorar las dificultades, de considerar mis límites y posibilidades.

El papel del maestro en esta dimensión será no solo trabajar las posibilidades del discípulo, sino las imposibilidades, eso que aún no es, pero que el maestro cree que algún día llegará a ser. No es asumiendo el rol del agente externo que influye el interior del discípulo para potenciarlo, sino acompañando al estudiante con la posibilidad de descubrirlo y seducirlo “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 2007, p.92).

### *Cuerpo y creación*

Desde una perspectiva antropológica, Le Breton (1990) considera que “sin el cuerpo que proporciona un rostro, el hombre no existiría” (p.7). Efectivamente, la existencia del ser humano es indefectiblemente corporal, pues sin el cuerpo no hay posibilidad de existencia del ser humano; por eso, el ser humano no es solo ser en el mundo, es también estar en el mundo, y la existencia es imposible sin su estancia. Ser y estar son en esta situación la clave de la creación.

Pero ese ser es particularmente “ser cuerpo”, cuerpo que se proyecta, que propone existencia y que intencionalmente busca la relación con otros cuerpos: cuerpos de existencia humana que igualmente se proyectan y construyen sentidos de relación, pero también cuerpos que existen en el mundo sin esa proyección de sentido.

Por eso, la referencia al cuerpo humano no es la referencia a la regencia independiente de la entidad somática, sino que está hecha de sentimiento, proyección, intencionalidad. Dicho en otros términos, no existimos como caparazón que contiene una voluntad, sino que somos cuerpo/sentimiento a la vez. De ahí que Le Breton (1990) considere que el “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que este encarna” (p.7).

El cuerpo es en sí mismo relación, pues su existencia y presencia en el mundo solo es posible con otros cuerpos. De ahí que la educación para el reconocimiento implique una consideración central del cuerpo. El cuerpo no solo se encuentra con otros cuerpos, los imagina y propicia los encuentros, los estereotipa y procura encuentros desde

estos estereotipos configurados. De ahí que el papel de la Escuela con Mayúscula es pretender la des-naturalización de los cuerpos, buscar en los cuerpos mismos su identidad, su propiedad, su mismidad.

Por eso, el ser/estar en la Escuela no solo depende de una idea, concepto o imagen que se configure del otro o del mundo; tampoco de la comparación que se haga con el otro, sino que se da justamente en la relación que se constituye con los demás y al tiempo, que constituye mi propia subjetividad. Allí es importante referir cómo el cuerpo (una presentación de la humanidad del ser humano) presupone una diferencia, donde se podría o bien negar al otro o bien re-conocerlo.

Se puede negar al otro cuando su presencia se muestra como extraña, genera una actitud de evasión y de indiferencia, en tal sentido, niega la humanidad del otro. Hay escuelas que se han empeñado en esta perspectiva. La forma como se clasifican los cuerpos para educarlos en escuelas públicas y privadas; la forma como se desconocen las diferencias corporales para ubicarlos en escenarios particulares con el supuesto de dar oportunidad a quienes presentan características diferentes; o la forma como se organizan los niños y niñas en los salones para controlar.

Se re-conoce cuando el cuerpo que aparece es acogido en su infinita o total diferencia. Se reconoce cuando el encuentro mismo con lo extraño es creación. En palabras de Cajiao (1996), "el cuerpo marca las diferencias. Alguien diferente en su apariencia significa una frontera, una barrera que no es fácil de traspasar. Ese otro diferente pone en duda la existencia (...)" (p.118).

En la escuela convencional y en otros escenarios de la vida social, tras la aparición de alguien con su humanidad dicha y por decir, inmediatamente se establecen unas formas de relacionarse y entrar en comunicación, es decir, su presencia ya implica una respuesta que puede estar dada por prejuicios culturalmente configurados sobre lo que es o no es ese cuerpo nuevo que llega o por la posibilidad que hay de construir juntos una institución social donde sea posible ocupar y vivir un mismo espacio.

Entre tanto, en una lógica del re-conocimiento, es fundamental asumir que la humanidad del otro se presenta como llamado y reclamo, en la cual la subjetividad se entiende "recibiendo al Otro, como hospitalidad" (Lévinas, 1977, p.52), donde los cuerpos que irrumpen esa realidad son asumidos como posibilidad de encuentro, de creación; todo esto, sin dejar de ser o de existir particularmente, se puede convivir colectivamente.



El cuerpo crea en la medida del re-conocimiento de las diferencias. Un cuerpo que se centra en sí mismo, que se asume como único, como modelo o estereotipo se niega a las nuevas experiencias que proponen la aparición de otros cuerpos; da la espalda a las nuevas historias, a los nuevos relatos encarnados en los cuerpos diversos, generando imágenes, fuerzan las miradas hacia los encierros particulares que la vida cotidiana impone.

La creación del cuerpo y su creatividad no ocurre solo en las experiencias vividas, sino que la creación se proyecta como posibilidad radical sin punto de referencia; es decir, complementario a lo que ha vivido, el cuerpo inventa nuevas formas de ser/estar en el mundo, formas que además de ayudar a configurar el cuerpo, son puntos de referencia para otras configuraciones.

En el sentido de lo expuesto, una Escuela con Mayúscula asumirá la humanidad de sus actores tomando como referencia la alteridad de los cuerpos y la posibilidad de su proyección hacia nuevas formas y proyectos, incluso por fuera de los puntos de referencia dados desde la experiencia; esto es, asumirá los cuerpos como entidades políticas<sup>10</sup> que han sido, están siendo y llegarán a ser.

## **7. La Escuela como práctica social/expresión de humanidad**

Uno de los aspectos centrales en la consideración de una Escuela con Mayúscula, es la re significación del concepto de práctica social. Lo anterior siempre que la Escuela a la que nos referimos es esa donde tienen lugar las prácticas pedagógicas que en su naturaleza son formas particulares de práctica social.

En una Escuela con Mayúscula la práctica social debe asumir un matiz de re-conocimiento, generatividad y creación. Uno de los autores del presente texto, en el marco del programa de investigación "Escuela dinámica para la paz", junto con otros maestros investigadores, han generado un texto que busca precisamente realizar esta de-configuración del concepto de práctica social desde el cual se realizan las reflexiones en este aparte.

Indudablemente, las dinámicas que se movilizan en la Escuela y que directa o indirectamente inciden en los procesos de formación, caso de las relaciones entre los actores sociales y sus interacciones con el

---

<sup>10</sup>Una entidad política es asumida como esa fuerza imaginaria que tiene proyección de realización social (Shotter, 2001).

mundo, deberían proyectarse a configurar indefectiblemente prácticas sociales.

Efectivamente, en una Escuela con Mayúscula, aquellos asuntos que edifican en el estudiante su humanidad (las acciones e interacciones de re-conocimiento, los desequilibrios conceptuales, las creaciones constantes, las presencias y ausencias reflexionadas, las construcciones y deconstrucciones críticas del mundo, pero también esas cuestiones que no son evidentes en la Escuela y que aportan a la configuración de este sujeto indeterminado), deben proyectarse a consolidar verdaderas prácticas sociales, siempre que ellas sean la expresión de la humanidad de quien realiza dicha práctica.

No es que estos procesos que se viven en la Escuela sean de por sí prácticas sociales, pues para lograr tal propósito se requiere, en términos de Murcia, Jaimes y Gómez (2016), que todas estas dinámicas se configuren como “expresión de humanidad”. Esto es, cuando “se funde irreductiblemente y en todo momento, la experiencia y la imaginación, el cuerpo y la razón, la historia y la fuerza radical de la creación psicosomática” (Murcia et al., 2016, p.23). O sea, una práctica pedagógica es “práctica social” solo cuando expresa la multidimensionalidad de lo que el sujeto humano/social es y está por ser.

De hecho, para Murcia et al. (2016) las prácticas sociales no son reductibles a actividades realizadas por fuera de todas esas fuerzas que constituyen la humanidad del ser humano; son en realidad expresiones de todo lo que el ser es y está en proyección de ser, como ser social y sujeto particular (psicosomático) y que le permite ser/estar/hacer y decir/representar el mundo de una u otra forma. En sus palabras, las prácticas sociales “no son otra cosa que la expresión de los imaginarios sociales, o sea de esas convicciones, motivaciones y creencias fuerza que constantemente construimos los seres humanos y que como tal compromete a la sociedad en su conjunto” (p.13). Tal y como lo mencionan los autores:

Re-conocer la práctica social es reconocer el ser humano que la desarrolla, pues en ella se esboza la fuerza de las significaciones imaginarias sociales que hacen generar representaciones en el marco de las cuales se definen las acciones e interacciones humanas; por tanto, una práctica social no puede reducirse a una actividad, pues ella no es más que el producto realizativo de un cúmulo de convicciones / motivaciones y creencias fuerza que la orientan. No implica que esas convicciones / motivaciones y creencias sean meras fuerzas sociales que desde afuera

inducen al sujeto a actuar de una u otra forma, pues, ellas son a la vez, fuerzas sicosomáticas que configuran dichas manifestaciones. (Murcia et al., 2016, p.13).

Una práctica formativa/educativa desde estas consideraciones no es una actividad mecanizada, no puede cerrarse al dominio de destrezas y técnicas didácticas, sino que debe involucrar al maestro con todo lo que él es como sujeto que crea y es creado, como sujeto que justifica y reflexiona, como sujeto que asume lo otro como posibilidad y se deja alterar de las realidades del mundo. Este complejo entramado lo manifiestan los autores de la siguiente forma:

Una práctica social es el reflejo de una multiplicidad compleja de entramados y relaciones que van desde los intereses particulares, los saberes, las reflexiones, las dotaciones biológicas hasta las predisposiciones sociales, las que articuladas a manera de nudo de Borromeo, generan unas significaciones imaginarias sociales desde las cuales se propician representaciones que son esbozadas en la práctica social (...). En una práctica social se funde irreductiblemente y en todo momento la experiencia y la imaginación, el cuerpo y la razón, la historia y la fuerza radical de la creación psicosomática. Aunque en las realidades sociales las dimensiones ensídica y racional del mundo son subordinadas a la dimensión imaginaria social, también se funden indefectiblemente como un magma, para generar los acuerdos sociales sobre esas formas de ser/hacer, decir/representar la vida social; por ello, la práctica social esboza significación, pero también objetivación y anclaje social porque es a la vez, producto de los imaginarios sociales y de sus representaciones. (Murcia et al., 2016, p.20)

### ***La pedagogía situada: práctica educativa o pedagógica***

Más allá de las reiteradas discusiones sobre el estatus teórico de la pedagogía como ciencia (Bedoya, 1987, 1998), como arte o disciplina (Flores, 1976), las discusiones sobre este asunto se han centrado en su relación con la teoría de la educación, la reflexión sobre la educación, incluso sobre la filosofía de la educación (Bedoya, 1978). Hoy estas discusiones se centran en su función relacional de la educación con el mundo y el ser humano. Zambrano (2001) lo diría en términos de la superación de la teoría de la educación y su proyección “a objeto y espacio de acción complejo” (p.15).

Tal complejidad llama a superar el mero dato de la realidad escolar y profundizar en los *ethos* de fondo de estos hechos como acontecimientos socio-históricos, lo cual es posible solo cuando se reflexiona esa realidad

escolar desde la investigación. Por eso, en sus palabras, la pedagogía se encuentra más cerca de la reflexión literaria que de la reflexión científica, en tanto ella es “expresión del mínimo gesto” (Zambrano, citando a Delygni, 2001, p.16). En tal sentido, la pedagogía es para Zambrano “la manifestación de lo aleatorio que se produce en cada encuentro humano (...)”. Es aleatorio por lo imprevisible de los eventos que se dan en la educación y de los momentos pedagógicos. En sus palabras, “lo único que se puede planificar con certeza son los mecanismos didácticos” (p.16); lo anterior porque los espacios y momentos pedagógicos son siempre dinámicos y en constante transformación, aparecen y se diluyen, quedando solamente una nueva mirada frente a esos rostros sorprendidos o desinteresados, pero que reclaman siempre ternura en su intento de ser comprendidos y poder comprender.

Es justamente en relación con esos rostros sorprendidos y en espera de ser reconocidos, donde se configura la práctica educativa y pedagógica. Esta perspectiva no es ajena a los desarrollos de las pedagogías críticas encumbradas por Paulo Freire en toda su propuesta de una pedagogía para la libertad, ya tratadas. La profunda comprensión de la alteridad en la propuesta de Freire lleva a sugerir la necesidad del aprender y educarse sin consideraciones de quien se educa, exponiendo en todo momento la necesidad de re-conocer la naturaleza social del ser humano. Por eso, insiste en la recuperación de la humanidad en su propuesta no es solo para el oprimido, sino para el opresor; por eso, la educación es un acto de aprender con el otro y la otra, un acontecimiento “entre nos”. Cuando el ser humano se educa, siempre acude al otro como posibilidad, no como dependencia cognitiva/heterónoma sino como responsabilidad mutua. Nadie educa a nadie o nadie se educa solo, es la expresión más significativa de esa socialidad y la responsabilidad para con el otro (Freire, 2007).

Los llamados de Freire en su texto *Pedagogía de la esperanza* a entender el conocer cómo re-conocer, son una apuesta por recuperar aquello que está oculto en la naturalidad de la vida cotidiana, manipulado quizá por los poderes e intereses de clases dominantes a las cuales no les interesa que se dinamicen los aprendizajes como escenarios reales de reflexión, creación y crítica: como escenarios de emancipación; igualmente, su perspectiva del aprender desde lo más cercano, el autobiografiarse, el historizarse, el existenciarse, es el re-conocimiento del saber desde adentro, de ese saber situado en la mirada crítica y reflexiva de la vida cotidiana (Freire, 1993).

Tampoco son ajenas a una práctica pedagógica o educativa asumida como práctica social, las nuevas pedagogías críticas (McLaren o Giroux), que como se desarrolló, asumen en su esencia, el papel emancipatorio y

creativo de la escuela y el empoderamiento del estudiante, en contra de cualquier mecanismo de opresión y fijación; sea ella fijación científico-técnica u opresión social de cualquier tipo.

Efectivamente, la prioridad ética del sujeto es el eje de re-conocimiento que se desarrolla en estas propuestas que siguen la racionalidad de la pedagogía de la liberación. Justamente, la preocupación en Giroux, otro de sus impulsores, se centra en la forma como los medios masivos han estandarizado el mundo generando dependencias que subyugan las libertades humanas, mientras los teóricos nos dedicamos a buscar conceptos que reconozcan las identidades plurales y diversas. "Los enunciadores de un mercado de masas se valen de la lógica cultural del posmodernismo para cambiar política y diferencia con el estilizado mundo de la estética y del consumo" (Giroux, 1996, p.18).

Es evidente que pese a estas líneas comunes trazadas en la consideración de la pedagogía que esboza, por supuesto, una práctica educativa crítica y responsable del otro y lo otro, existen otras formas de asumirla, centradas en reflexiones más teóricas y que se alejan de los escenarios de re-conocimiento. Lo anterior, claramente muestra que la pedagogía es un constructo simbólico y desde este, la práctica que se configura y reconfigura desde las significaciones que las personas tienen sobre el mundo y el ser humano; por eso no es un concepto estático o que obedece a leyes prefijadas. En su configuración se esbozan siempre luchas y resistencias; se exponen cada vez recursos literarios y sustantivos que favorecen una u otra mirada del mundo y del ser humano; se definen fuerzas de poder que se centran en las dimensiones meramente racionales del mundo, pero también fuerzas de poder centradas en las dimensiones simbólicas, de sentido ético y social.

Estas luchas constantes, estas permanentes fuerzas, estas miradas diversas sobre el asunto de lo pedagógico hacen que su naturaleza sea frágil e inestable y que, por ser constructo social, se reconozca en ella la indeterminidad del ser humano y de sus acuerdos sociales, por tanto, que se defina como un campo del saber. Un campo donde se construye y deconstruye un proyecto de vida social, donde se juega el partido de la vida, se tienen oponentes, se definen normas que deben ser seguidas, pero que se pueden transformar desde los acuerdos previos de las comunidades (Bourdieu, 2007, p.132). Campo donde los cuerpos ocupan un lugar y ese lugar en la pedagogía está justamente definido por el imaginario social teórico que se configura en la línea de pensamiento. En él, los linderos están en la educación con atención a lo que fue, es y puede llegar a ser quien educa y se educa; pero también el escenario socio-histórico donde este proceso tiene asiento.

El problema es que algunos de los jugadores invitados al campo hacen su juego desde estrategias dotadas de literatura, tomando la escuela en planos solamente de aplicación de sus teorías.

La apuesta que se quiere poner en juego en este campo es la de una pedagogía situada, esto es, una pedagogía que se configura desde la Escuela, desde el re-conocimiento de las múltiples dinámicas sociales que la engloban y movilizan; una pedagogía que se construye desde los rostros deseosos de ser tomados en cuenta.

El objeto fundamental de la pedagogía situada, será el acontecimiento pedagógico; ese refugio de enorme significado en la expresión de los rostros y manifestación del amor por quien se educa. El acontecimiento pedagógico como la vida hecha experiencia de aprendizaje desde su más profunda comprensión y reflexión. O sea, una pedagogía que parta de re-conocer que lo naturalizado de la vida cotidiana es solo un acuerdo en la forma de ver lo que existe; en consideración a lo cual no todo lo que hay se puede encajar en esa forma de ver el mundo. Re-conocer no para ubicar en las etiquetas de lo dado, sino para dejarse acariciar por lo novedoso; re-conocer para dejarse alterar por lo que aún no es, pero puede llegar a ser; re-conocer como acoger esos rostros y cuerpos que aparecen en el proceso educativo sin estar previstos; pero también re-conocer para comprender aquellos que están ausentes o desaparecen.

Una pedagogía situada es aquella que se asume como re-conocimiento en una Escuela con Mayúscula, por lo cual entrañará un maestro y una maestra que: indefectiblemente asuma que la pedagogía se construye desde las realidades reflexionadas de la vida cotidiana escolar; que comprenda la naturaleza inacabada de quien se educa y de quien educa; que re-conozca que la pedagogía es un escenario de acción compleja sobre el acto de educar que implica directamente a quien se educa y al escenario político, social, cultural, ético, estético donde se educa; que investigue las realidades de la educación en la educación, comprendiendo su naturaleza socio-histórica; que reflexione sobre las realidades sociales-educativas arriesgándose al reconocimiento de su relativa indeterminidad; Que sea sensible a las formas, cuestiones y rostros que no albergan lo común; que libere los seres humanos de todo tipo de determinismos; y que se configure en el marco de las relaciones con el otro, sin detrimento de las particularidades de cada uno de los actores sociales.

Es una pedagogía del re-conocimiento y por tanto, parte de la realidad social de la Escuela como premisa. Esto es, se asume como generada desde las más sentidas significaciones imaginarias sociales y así, es

expresión de dichas dinámicas. No es el discurso literario construido a espaldas de la vida social que evidencia la escuela, sino que es sobre este que se configuran las reflexiones sobre el ser y deber de la educación. El hecho que la pedagogía sea un constructo simbólico no significa que este sea generado en independencia de los actores de carne y hueso, a espaldas de esos rostros que se muestran siempre con sus particularidades para ser re-conocidos como diversos; implica, por el contrario, una reflexión sobre el bullicio de la cotidianidad de la Escuela, donde se sitúa, genera y re-genera la teoría.

Por supuesto, una práctica educativa crítica y responsable del otro y lo otro en esta perspectiva de pedagogía situada, exige una mirada del mundo igualmente crítica y responsable, exige unas significaciones sociales críticas y constructivas del mundo; por eso, la pedagogía situada es, de alguna manera, lo que conjuga el ser/estar, decir y proyectar de la realidad educativa, que va mucho más allá de la reflexión y se ubica en ese bullicio impreciso y a veces caótico de la vida que se vive en la escuela, que al reconfigurarse constantemente con las modificaciones de las dinámicas sociales, genera una permanente movilidad y exige la formación de espíritus trans-humanos, críticos, reflexivos y creativos.

En el sentido de lo dicho, el enfoque pedagógico situado define una práctica pedagógica como proceso de re-conocimiento, la cual trasforma al tiempo de su configuración la significación que le dio origen.

Efectivamente, en una pedagogía situada, del re-conocimiento, aquellos asuntos que edifican en el estudiante su humanidad (las acciones e interacciones de re-conocimiento, los desequilibrios conceptuales y cognitivos, las creaciones constantes, las presencias y ausencias reflexionadas, las construcciones y deconstrucciones críticas del mundo, pero también esas cuestiones que no son evidentes en la Escuela y que aportan a la configuración de este sujeto indeterminado), deben proyectarse a consolidar verdaderas prácticas sociales, toda vez que ellas son expresión de la humanidad de quien realiza dicha práctica.

La práctica educativa o pedagógica es, en consideración a lo expuesto, expresión de lo que los actores de la Escuela consideran como realidad, esto es de sus significaciones imaginarias sociales y por tanto, proyectan todo lo que el educador es como ser humano. Estas dinámicas que conjugan lo que el actor tiene como particularidad y lo que la sociedad acuerda como naturalidad, se movilizan en la Escuela como saber pedagógico y, directa o indirectamente inciden en los procesos de formación, caso de las relaciones entre los actores sociales

y sus interacciones con el mundo. Una pedagogía situada genera en su reflexión y transformación constante una práctica educativa y pedagógica para el re-conocimiento.

En una práctica pedagógica y educativa como re-conocimiento se debe ampliar el horizonte de acción e interacción a aquellos procesos que comprometen los sentimientos, las aspiraciones, las motivaciones y creencias fuerza de los actores de la Escuela; se debe recabar en esas significaciones imaginarias sociales no solo para proyectar estas prácticas, sino y sobre todo, para generar otras dinámicas que transformen las mismas significaciones que le dieron origen.

Una práctica pedagógica o educativa, en primer lugar, debe orientarse a formar en la motivación, convicción y creencia sobre la importancia del ser maestro, sobre la necesidad de re-conocerse como un actor social de gran importancia para las generaciones. En segundo lugar, a re-conocer su pertenencia al otro, en tanto es en ese otro diverso y a veces extraño y único, donde está la posibilidad de acompañar para educar a que el maestro en formación entienda las relatividades del mundo y desde ese reconocimiento genere dinámicas de acceso a este saber y genere dinámicas de valoración que se asuman como verdaderos juicios de valor para poder orientar y reorganizar sus procesos de enseñanza capaces de auto-realización.

En una práctica pedagógica como expresión de humanidad, la autorreflexión no podría ser el primer camino, tal y como lo propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su cartilla "La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje", al considerarla como:

Un proceso de autorreflexión, que se convierte en un espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la formación docente en el mismo. En este espacio desarrolla el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas, en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados (MEN, 2015, p. 5).

Lo anterior en consideración a que: antes de generarse un proceso de autorreflexión, lo que se genera es un proceso de construcción social. De tal forma que lo que se realiza o no en la práctica pedagógica o educativa, sea una resultante del re-conocimiento de las dinámicas



que circulan en la escuela; dinámicas que traspasan las fronteras de las aulas y que se insinúan también desde los exteriores, desde las significaciones imaginarias sociales de toda la comunidad educativa.

La autorreflexión, que es en sí misma un proceso de meditación individual “capacidad de pensar en sí mismo”, pasa así a un segundo plano o por lo menos a un momento posterior, a ese momento de re-conocimiento, pues el primer escenario de ubicación del maestro estará en la comprensión de estas dinámicas sociales. Re-conocimiento de las múltiples posibilidades que el contexto socio-histórico y cultural ofrece para la formación, también de las dificultades que este contiene; re-conocimiento de la relatividad de la ciencia; re-conocimiento de funcionalidad del saber social, de la vulnerabilidad, de los límites del saber; re-conocimiento de la ontología creativa del ser humano, de la posibilidad inacabada y siempre proyectiva del maestro y la maestra, de la ductilidad, pero también de la creatividad de los y las estudiantes, de la movilidad de las significaciones sociales y la posibilidad de transformación de sus acuerdos.

Es el re-conocer estas configuraciones lo que permite al maestro y la maestra, ahora sí, realizar un proceso de autorreflexión sobre su práctica pedagógica o educativa, para ir configurando su saber pedagógico acorde con estas dinámicas y responder así a una práctica como expresión de humanidad.

## **8. La Escuela desde la experiencia como acontecimiento**

### *La experiencia del encuentro en la Escuela*

“Pensar entre dos, como si hacer el pensamiento fuera igual a hacer el amor” (Juarroz, 2014, p.314). Este verso es una expresión que pone de manifiesto un pensamiento que nace y se construye en medio de las relaciones con los otros, con esos prójimos próximos y cercanos, un pensamiento que se iguala a una expresión genuina de humanidad, de sentido y sensibilidad. Pensar como re-conocer en el Otro y lo otro la posibilidad de llegar a ser.

Pensar ya no como actividad individual del homo sapiens, aquella especie caracterizada por la “razón” como la única porción del ser humano capaz de permitirnos el ser en el mundo. Su intelecto que creía saberlo todo, predecirlo todo, controlarlo todo; aquí el pensamiento está más enraizado con la vida misma, con el cuerpo que siente y es sentido, ama y es amado, con esa entidad psicossomática que aparece como posibilidad de hacerlo y construirlo junto a alguien en común-

unión con otros, ya no, en las cavernas del alma individual, en las profundidades de la mente solitaria, sino más bien, en las fronteras de la piel, en los linderos que cruzan la vida de uno y la de sus prójimos; esto es pensar la Escuela con Mayúscula, como una experiencia del encuentro.

La experiencia del encuentro es toda una apuesta por pensar entre dos, entre varios, por pensar con el otro y junto al otro, por crear al lado del otro nuevas formas de ser/hacer y decir/representar, un pensamiento que se da en relación estrecha y cercana al cuerpo, a la sensibilidad y no meramente como un acto cognitivo etéreo (Shotter, 2001).

Las ideas se inician en las actividades corporales sensoriales, no en la <mente> (p.50) (...) llegamos a ser capaces de planificar, dirigir, controlar y organizar nuestras <funciones o procesos mentales superiores> a medida que incorporamos en nosotros las formas de habla que otros emplean para controlar, dirigir y organizar nuestra conducta. (Shotter, 2001, p.70)

En el cuerpo y desde el cuerpo se originan las ideas, las palabras y los pensamientos, es gracias al cuerpo que somos, que es posible tener experiencias en la vida que nos crean y nos re-crean constantemente; es la in-corporación una forma de hacer carne y al mismo tiempo encarnar aquello que pensamos o que decimos o que estamos sintiendo, es el cuerpo punto de partida para existir en el paso por esta vida.

Pero además, pensar la Escuela como experiencia de encuentro es aproximarla a lo que se dice y se crea con la palabra, esa palabra nacida desde los cuerpos que se re-conocen; Shotter, al retomar uno de los postulados de Vigotsky, afirma:

La relación del pensamiento con la palabra no es una cosa sino un *proceso*, un movimiento continuo de avance y retroceso del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. (...) el pensamiento no se expresa meramente en palabras; se origina en ellas (Vigotsky, 1986, en Shotter, 2001, p.74).

Esa complicidad entre lenguaje y pensamiento surge en una Escuela vista y oída desde la experiencia; experiencia que implica relacionalidad, re-conocimiento en la manera en que se funde una en la otra, movilidad en términos en que una potencia la otra, complementariedad en perspectiva de que una no puede ser sin la otra. Así las cosas, la Escuela con Mayúscula es lugar donde se privilegia el cuerpo, la palabra, la conversación y con ellas el pensamiento.

La Escuela desde la experiencia del encuentro, al situarse como institución imaginaria social, desacomoda el transitar rutinario de la vida, en tanto interrumpe sus tiempos establecidos y continuos centrados en el cronos para dar lugar a experiencias y acontecimientos que ocurren en los tiempos de la oportunidad fundados en el kairós<sup>11</sup>; lo cual exige por lo menos dos consideraciones a tener en cuenta en una Escuela con Mayúscula: en primer lugar, una relación responsable de acogida y hospitalidad para con el otro, el que sorprende con su entrada en la oportunidad del encuentro; o sea, la Escuela debe dar respuesta a la aparición de un extraño, un extranjero que demanda del maestro una actitud de acogida, una respuesta fraterna, a veces silenciosa y secreta que ayude y acompañe al acogido.

En segundo lugar, la oportunidad de ver el mundo desde lo no universalizado, lo que implica apertura a lo radicalmente novedoso; al re-conocimiento de esos cuerpos que irrumpen como diversos y que permiten otras configuraciones en la vida escolar.

Esa respuesta del maestro, que se matiza discretamente en el encuentro con el otro y lo otro, es una posibilidad para recibir a su aprendiz, para acompañar su proceso, para ir al lado caminando el sendero. Clásicamente existe una comprensión de la incompletud del otro (Skliar, 2007a); una incompletud vista como incapacidad y *adolescencia*; es decir, carencia por la falta de algo. Sin embargo, en una Escuela con Mayúscula, como ya se ha mencionado, la incompletud es posibilidad, es un horizonte que permite trazar trayectos con el otro y lo otro, es todo un proceso de cercanía y andanzas compartidas.

La incompletud, no como la carencia de algo, sino como la oportunidad para el encuentro, reconoce en la “proximidad” planteada por Mèlich (2010) en su propuesta sobre ética de la compasión, la responsabilidad ante el rostro del otro. Es asumir que en el mundo social se habla con los otros, se construyen sueños compartidos y también se toman distancias.

A propósito, la proximidad es una de las formas en que se expresa esta incompletud en la alteridad; en ella, el otro se revela en tanto irrumpe como alguien diverso, pero también se “rebela” contra todo acto totalitario y da paso a una relación con el otro desde sus propios términos; en palabras de Lévinas (1977):

---

<sup>11</sup>El tiempo oportunidad en Vázquez (2011) es, como en la lógica de Castoriadis ya expuesta, posibilidad de lo nuevo, apertura a lo desconocido, detonante para que se generen transformaciones (alteridad como apertura a lo novedoso).

La alteridad del otro está en él y no en relación a mí, se *revela*, pero es a partir de mí y no por la comparación del yo con el Otro, como accedo a ella. Accedo a la alteridad del Otro a partir de la sociedad que yo mantengo con él y no al dejar esta relación para reflexionar sobre sus términos (...) (p.140).

No es en la caverna del salón o en las profundidades de la mente donde se reflexiona la relación con el otro, sino en las propias experiencias que viven los sujetos.

Uno de los aspectos más sobresalientes del encuentro, es la posibilidad de ser-para-el otro (Lévinas, 1977) y ello implica decididamente salir de sí mismo para pensar la vida junto a alguien más, en este caso, salir de ser "maestro" o de ser "estudiante" o de ser "directivo" para edificarse con el otro, para pensar el "nosotros" o el "entre nos" (Arendt, 1997), abandonar el rol naturalizado para aproximarse a la "proximidad" del otro.

Ciertamente, una Escuela con Mayúscula que asuma la experiencia del encuentro dejará que el otro sea y aparezca inquietando lo que somos, no es cuestión de solo aceptación y "reconocimiento" de su "diferencia" o de su "diversidad", ¿será que somos diferentes?, y si lo somos ¿hasta qué punto?, ¿en dónde nos encontramos?, ¿dónde me escapo y me excedo de mí mismo?, ¿de qué manera me rompe el otro con su aparición?, ¿de qué manera su presencia inquieta y su ausencia es recordada?

Justificar el encuentro con el otro y la relación social como aparición, implica un vínculo ético con el otro, con su alteridad irreductible, esto quiere decir: "un dejar ser desde lo que el otro es y un permitirle al otro ser lo que es" (Remolina, Baena y Gaitán, 2001, p.40), con la convicción completa en que el otro sea en la medida de sus posibilidades, una responsabilidad necesaria para convivir con el otro pese a las diferencias que existan. Este tipo de convicciones y creencias se asocia con la forma en que miramos al otro como un todo "magmático" y no fragmentado; es decir, otro que es inaprensible e incapturable, o sea, es imposible de descifrar absolutamente o de precisar a priori, lo cual tiene estrecha relación con la teoría de los imaginarios sociales en tanto adjetiva, subjetiva e intersubjetiva, ya que existe, aunque no se puede capturar objetivamente.

Esa relación inmanente entre la fuerza imaginaria social particular y colectiva, y la manera en que se asume el otro a partir de la presentación de su rostro, deja entrever la incapacidad global de capturar al otro, de aprehenderlo, de reducirlo a una mínima expresión calculada,

verificada, medida o categorizada; el otro es radicalmente otro y su genuina alteridad partirá del imaginario que particular y socialmente se haya configurado acerca de este; de ahí la importancia de potenciar imaginarios totalmente creativos, novedosos, generadores y generativos de realidades sociales.

En síntesis, la Escuela con Mayúscula es pura hospitalidad; lo es porque aquellos y aquellas recién llegados a ella buscan ser re-conocidos, encontrar y encontrar-se con los de su misma creencia, pero también con esos que son diversos, que creen desde otros ángulos y comprenden el mundo desde otras racionalidades. El acogimiento tendrá que ser una opción de vida en común, una actitud de relacionamiento para con todos y con cualquiera, eso es verdaderamente pasar de la mera aceptación o tolerancia del tiempo/espacio compartido con el otro a un encuentro desde las diferencias y el reconocimiento de los demás y de uno mismo.

#### *De la naturalidad escolar al acontecimiento*

Abordar la experiencia del encuentro con el otro en la escuela desde una perspectiva imaginaria social, es además de lo anterior, reconocer que dicho encuentro es un acontecimiento cotidiano imprevisible, por tanto, no definitivo ni "dado" *per se* en las relaciones que se establecen con los demás. Es reconocer la indeterminidad del acto educativo. La experiencia del encuentro con el otro está imbricada en esas convicciones que las personas han tejido desde sus propias historias contadas, pero también de aquellas que están apenas por ser narradas. Sin embargo, estos imaginarios sociales devenidos de las prácticas y los acuerdos se ponen en reflexión, en duda, a través de los acontecimientos que son singulares y llenos de sentido para los actores que los movilizan y al tiempo, son movilizados por estos.

El acontecimiento educativo visto desde los imaginarios sociales, hace referencia a la posibilidad de encontrarse en una relación en la que se reconoce la aparición del otro en un proceso de humanidad y de formación, que surge tanto de la experiencia y la imaginación, como del acontecimiento mismo.

Según estas consideraciones, el acontecimiento suspende la "normalidad" de la vida cotidiana, o sea, pone entre paréntesis esos imaginarios naturalizados en las prácticas sociales y los discursos, al generar una fractura sobre lo controlable, lo predecible; desborda todo en el acto, en la palabra, en el gesto y en los silencios, lo que permite que

ocurra la alteración desde el encuentro devenido de la experiencia y de la creación radical en la Escuela con Mayúscula.

El acontecimiento puede asumirse como el encuentro, generalmente único, irrepetible, encuentro lleno de palabras y de silencios, de gestos y cuerpos, pero sobre todo, de rostros que ansían ser tomados en cuenta en sus presencias y ausencias.

El acontecimiento para Skliar (2007a) es:

La idea de acontecimiento educativo [...] se trata de una conciencia que, además de producir individualidad – o bien justamente por ello-, se ve permanentemente “afectada”, se encuentra “padeciente” por su experiencia, por lo que siente y piensa de esa afección”. Esta perspectiva invita a que el encuentro en que se convierte el acontecimiento de la educación, sea algo nuevo, único, singular, tanto para quien lo vive, lo encarna como para el otro de ese encuentro, un tránsito hacia un nosotros (p.41).

Así, el acontecimiento en el que se implican los sujetos de la escuela, depende de la aparición del otro, se teje en la relación con alguien más; por ello, es fundamental “dejarse afectar” y “alterar” por el encuentro e intentarlo hacer con los demás sin impostar nuestra humanidad en la del otro. Ello implica una escuela que acompañe en el descubrimiento del otro y de lo otro, de sus radicales alteridades, sin calcar lo que se quiere enseñar.

Pese a que es particular pues me afecta es a mí, esa afección es relacional, pues ese ser a quien afecta la experiencia no es un ser individual, sino que se configura en y con lo social en su propia particularidad. Castoriadis (1997) expresa: “El individuo (...) es siempre un individuo socializado. Nosotros no encontramos jamás individuos psicossomáticos singulares en estado <puro>; sólo encontramos individuos socializados” (p.189).

El acontecimiento es lleno de sentido, generado y generador de sensibilidad. En este la experiencia es historia propia, historia tuya, historia nuestra, se siente como propia; la experiencia se encarna y se matiza al ser contada, al ser recordada; ella me afecta, me quiebra y me doblega, aunque también me alivia y me soporta; el encuentro en esta experiencia sabe a rostro, cuerpo, vida. Como acontecimiento es “expresión de humanidad que se lanza hacia el otro” (Jaramillo y Murcia, 2014, p.147) y moviliza “con” el otro.

Una Escuela con Mayúscula que interrumpe las prácticas naturalizadas en la institución educativa tendrá que aproximarse al bullicio de lo

cotidiano y adentrarse en él para comprender sus dinámicas sociales; esto es, transitar hacia el *ethos* de fondo que circula y hace posible la vida en las instituciones educativas. Ahora, la experiencia, asumida desde los imaginarios sociales, implica hablar de un yo y del Otro, un encuentro generado y generador de alteridad, donde el otro que se aparece es siempre polifónico, posibilitador de cambios y transformaciones de sí mismo, del otro y del mundo; ella se "da" en un tiempo de no repetición incesante de historias, sino de alteración de vidas y experiencias; por eso, en una Escuela con Mayúscula, la experiencia no es siempre la misma, la de ayer no será igual a la de mañana y la de hoy sufre sus propias transformaciones.

Complementario en la Escuela con Mayúscula, del acontecimiento surge la imaginación, esa que no se limita a la fantasía o a una realidad sombría, sino que toma forma y se hace tangible en lo imaginario, en las configuraciones imaginarias del mundo. Cuando esta imaginación es proyectada a lo social, puede ocurrir el acontecimiento del encuentro con lo diferente y lo diverso, por tanto, ocurre la experiencia de la relación de la alteridad, de la hospitalidad.

Por supuesto, también acontecen imaginarios que instauran relaciones llenas de hostilidad y segregación. Esta adjetivación llega decididamente según las significaciones imaginarias y la comprensión que se tenga del Otro y de lo otro. Sin embargo, su alteridad manifiesta en la experiencia de la escuela como re-conocimiento, rompe cualquier unificación y segregación, revienta en mil pedazos lo que separe, divide y excluye.

El acontecimiento en esta lógica estará matizado por la presencia y la ausencia de un cuerpo, ese que tiene nombre, rostro, palabra, gestos, historias, proyectos; un cuerpo que es y que quiere ser, que busca nacer de nuevo en la mirada del otro. Justamente, entender que la escuela proporciona y promueve espacios de conversación, es entender que ella es amorosidad, hospitalidad. (Skliar, 2011).

Es por el lenguaje que creamos un mundo social en el cual podemos vivir. En términos de Castoriadis (1997), "el lenguaje no puede ser más que la creación espontánea de un colectivo humano. Lo mismo vale para todas las instituciones primordiales, sin las cuales no hay vida social, tampoco seres humanos" (p.188), en consideración a lo cual el lenguaje crea permanentemente nuevos escenarios de encuentros y desencuentros, genera formas particulares de re-conocimiento, pero también fractura formas hegemónicas o naturalizadas.

## 9. El Recreo: la Escuela como asunto de todos

¿Cuál es el lugar más importante de la escuela?, ¿para quién es ese lugar el más importante? Posiblemente, estas preguntas tienen muchas opciones de respuesta, pero lo que sí es claro en los estudios previos a este texto, es que para los estudiantes no es el salón de clases, a él asisten porque en la escuela se les obliga a estar y a permanecer en este (Jaramillo y Murcia, 2013). La tradición sin embargo, ha generado un lugar, un espacio físico como el lugar del aprendizaje: el salón.

Este dispositivo creado a partir del imaginario de control y dominio sobre el estudiante ha sido poco analizado, pero sí muy criticado en algunos estudios ya citados (Bocanegra, 2008; Murcia y Jaramillo, 2013). En él se ha dispuesto de espacios y tiempos para transmitir la cultura y los rasgos distintivos de la ciencia; allí el niño y la niña se insertan en los patrones aceptados o no por lo social; no solo se enseña la ciencia y la cultura, sino que se normaliza.

El aula, en cambio, se esboza como posibilidad de ser un momento, lugar o no lugar de los eventos pedagógicos; como escenario impreciso donde tiene lugar el acontecimiento pedagógico del enseñar/aprender; el aula podría ser cualquier parte, en cualquier momento, con cualquier persona.

En el aula se enseña el mundo desde el mundo mismo, incluso se enseña a palabrearlo desde el acontecimiento de ser/estar en el mundo, no desde habitarlo como extraño. Somos el mundo, lo hacemos y deshacemos con nuestras formas de ser/hacer en este. Por eso se nombra desde el mundo como propio, se explora y se configuran significaciones sobre este.

Efectivamente, la Escuela no se restringe al salón de clases, al menos si se entiende solamente como lugar físico, situado y cerrado dentro de la escuela; el aula puede ser un lugar de encuentro común (y no común) donde el otro puede ser; además, el encuentro y la relación pueden hacer que uno sea con el otro en ese lugar. Dice Pascual (2011):

El aula no es concretamente la sala de clases, las cuatro paredes, el pizarrón y el material. El aula es un concepto abstracto que se refiere al espacio de aprendizaje creado por el docente a través de su acción de enseñar. Es muy común que el aula y la sala de clases converjan, pero el aula también puede estar, por ejemplo, en una salida a terreno o una actividad extra-curricular. Lo que define al sistema no es el espacio físico, sino la acción (p.31).



Pero si se asume el aula en el marco de la comprensión de una Escuela como institución imaginaria social, dejaría de ser un concepto abstracto para convertirse en un lugar simbólico lleno de sentidos y significados socialmente construidos, dejaría de ser un lugar exclusivo para los aprendizajes (en el sentido cognitivo), y se convertiría en un lugar dispuesto para las experiencias y las creaciones incesantes; lo que ampliaría las posibilidades para la creación y no tanto para la repetición. Por supuesto que ello implica un enorme sacrificio, el de perder el poder absoluto sobre los estudiantes, el dar paso a esos lugares o no lugares creados en común, advertidos desde las significaciones imaginarias de los actores de la escuela.

Esta connotación del aula en la Escuela con Mayúscula desestabiliza el estatismo del salón y propone las movilidades del acto pedagógico en el mundo de la vida reflexionada y situada en las realidades más sentidas de lo social. Contreras (2007) considera a propósito que,

La escuela y el aula no son, entonces, espacios estáticos, sujetos a control y modelables; los procesos que en ellos se generan son actividades de carácter intencional y más que procesos de índole técnico que se relacionan con la realidad en la que surgen, son actos sociales, históricos y culturales que orientan a valores y en el que se involucran sujetos (p.93).

Lo anterior, porque la Escuela con Mayúscula es una institución social y por tanto, responde a las dinámicas mismas de la historia y la vida social, es entonces en estos contextos de relación donde se configura el aula. Como tal, son móviles y dinámicas ya que expresan las fuerzas creativas del ser humano.

Al aula corresponden tanto esos escenarios simbólicos como sus configuraciones funcionales; o sea, los espacios físicos institucionalizados para enseñar/aprender también pueden hacer parte del aula, pero este espacio, lugar único, definido en la escuela convencional, se transforma en uno posible, un lugar no de encierro, sino de libertad; un lugar que permite deslindarse hacia muchos otros lugares o no lugares. De esta forma, es en la periferia del lugar donde tiene escena y se sitúa el encuentro, el acontecimiento y no el lugar mismo el que lo define.

En el recreo, base sobre la cual se genera este título, se dice desde lo que se vive, se dice desde los rostros que emergen para compartir en esos lugares y no lugares de la periferia del salón; emerge como aula que permite distribuirlo todo con... entre nos, es un lugar de encuentro y desencuentro, de amistad y disputa, de presencias y ausencias. Posiblemente ahí está una de las claves para volver a decir la Escuela,

para decirla de una forma diferente a como ella ha sido dicha; decirla con Mayúscula.

Un escenario que figura con pocas referencias en los escritos y las investigaciones sobre la escuela, es el recreo; aula que por permanecer en los bordes de la institucionalidad tiene pocas pretensiones de ser abordado y considerado en el contexto de lo educativo y lo pedagógico. Precisamente, en una de las investigaciones realizadas por los escritores del texto y que dio origen al artículo "Los mutantes de la escuela", se reconoció que

El recreo escolar, con sus múltiples manifestaciones simbólicas e imaginarias, siempre ha sido considerado en la escuela como un anexo que se propicia para desintoxicar la continuidad del encierro, del control, de las asfixias que, supuestamente, significan aprender (Jaramillo y Murcia, 2013, p.163).

Esa poca relevancia que ha tenido el recreo en el contexto de la escuela se contrapone con la importancia que tiene para los niños y niñas; es la oportunidad que tienen para descansar de la rutina académica (incluso los y las maestras), convirtiéndose en el escenario simbólico de la libertad, de la posibilidad de expresión, posibilidad de romper con las ataduras del encierro del salón: posiblemente es el lugar propiamente adecuado para educarse/formarse en la libertad, en la verdadera emancipación. En este lugar-no lugar, acontece la ruptura de los dominios del control y del poder que se reproduce en el salón de clase, el cual se rompe, aunque parcialmente, a la hora del recreo; esto se evidencia en el ya mencionado artículo con las siguientes narraciones:

*Una voz tenue se escuchaba entre las paredes ordenando silencio, unos desvanecidos ruidos de pupitres y el caminar del director por los pasillos, de pronto suena el timbre y las voces del maestro se confunden con las de los niños y niñas que corren a guardar sus cosas desordenadamente; unos gritan, otros corren y se devuelven porque olvidaron su lonchera, otros aprovechan para abrazar a su amigo y otros para charlar simplemente; unos salen al patio caminando, pero la mayoría lo hacen con enorme júbilo y alegría (Jaramillo y Murcia, 2013, p.166).*

Se rompen los silencios con múltiples voces que se confunden, que se interpelan, que se resisten a aceptar lo que una sola voz ordena o impone; el silencio se convierte ahora en una opción más y no en la única opción de estar en la escuela.

El encuentro de los cuerpos prohibido en el salón, se repliega y aparece en el recreo; el roce de los cuerpos, la comunicación simbólica del rostro

y la mirada que posibilita una invitación o una negación. La expresión del sentimiento limitado en el salón de clases, ahora es el factor central para decirse algo, manifestarse con el otro, acompañar o desacompañar al otro. En términos generales, el recreo modifica la vida “naturalizada” en la escuela y centrada en la obediencia, la quietud, la concentración hacia una escuela dinámica y en el contexto del re-conocimiento. El recreo muta no solo los comportamientos, sino los lugares, los ambientes y los mismos cuerpos. Mutaciones que son expuestas por Jaramillo y Murcia (2013) dejando entrever que con las presencias, pero también con las ausencias de los niños, niñas, maestros y maestras, el patio se convierte en otro escenario posible de aprendizaje, pues posibilita otras vías, otras relaciones de poder, otras dinámicas de acceso al conocimiento que a su vez, rompen con formas estáticas y poco significativas.

Estas dinámicas encontradas coinciden con el estudio de Chaves sobre los recreos escolares, quien asume que,

Este análisis en torno a la temática de los recreos escolares constituye un insumo importante para generar mejoras en los procesos educativos de manera integral y para responder a las características, intereses y necesidades de los niños y niñas escolares (Chaves, 2013, p.84).

Al aproximarse a las realidades no solo experimentadas por los niños y niñas, sino sentidas por ellos, se accede a sus necesidades, se reconocen sus intereses y particularidades, lo que sus labios callan y sus ojos reclaman, se exterioriza en el recreo, en su dinámica, en su alegría.

Pero el poder de esos imaginarios altamente instituidos de control y dominio sobre los estudiantes busca extender sus dominios sobre ese espacio de libertad que se ha ganado en la Escuela como descanso. En muchas instituciones educativas se ha implementado la vigilancia del maestro para seguir controlando (Murcia y Jaramillo, 2014).

Lógicamente, lo anterior implica que solo mediante una posición crítica del maestro y la maestra es posible asumir el recreo como escenario efectivo y real de formación. Los roles en el recreo deberán transformarse en una Escuela con Mayúscula. El maestro ya no asiste al recreo para seguir controlando al estudiante, sino para hacerlo parte del proceso de enseñanza/aprendizaje sin restringir lo más hermoso y dinámico del recreo que es justamente la libertad. Este debe agudizar sus sentidos para comprender lo que ahí acontece, para situar también el saber en el exterior del salón de clase. Un maestro que se debe esforzar por comprender que la dinámica social y cognitiva de la escuela está también ligada con la vida misma de los niños y niñas, y

que la mejor opción para verla en su estado más natural, es el recreo. Algunos maestros ya comenzaron la tarea, lo cual se expresa en los siguientes relatos, logrados en el estudio “Imaginario de educabilidad de maestros en formación” (Jaramillo, Murcia y Mazenett, 2014, p.120, p.84):

*Hay que partir de lo básico y yo sigo insistiendo, conocer al estudiante, conocer su nombre, su realidad, no solamente abrir el observador del estudiante cuando se están comportando mal (...) Nos escuchamos un poquito y eso también le permite a uno como entrar en tónica ya de la clase y los estudiantes de igual manera... (P1: 11R)*

*En el momento de conflicto me ha tocado algunas escenas en las cuales, los estudiantes de pronto no tienen feeling con sus pares y entonces simplemente entramos es a dialogar con ello; primero acá escuchamos al estudiante, venga, hágame un favor, ¿Qué fue lo que sucedió?, hable usted, usted va a escuchar, después habla usted y nos ponemos de acuerdo, y tratamos entonces, mediante el diálogo de que todo se realice en una forma buena, positiva (P2: 26 TI)*

Se acude al recreo para interactuar con el estudiante, conocerlo en su estado más natural, compartir los gustos y disgustos, enseñar a reconocer los rostros de los otros y el rostro del mundo.

Artavia, una docente investigadora del recreo, asegura que “el docente del siglo XXI no puede, ni debe seguir pensando que la labor que lleva a cabo se circunscribe únicamente al trabajo de aula y de la institución educativa” (Artavia, 2014, p.21), lo que se hace y dice en el recreo merece ser escuchado, pues representa lo que se es en la vida del estudiante. Por eso, en palabras Jaramillo y Murcia (2013), no se trata de convertir el recreo en un aula/salón de clase, sino de convertir la escuela en un verdadero recreo:

*No se trata de transformar ese rico escenario de expresión multidimensional, en un lugar de control, como algunos maestros lo proponen en sus relatos; no se trata de hacer del recreo el lugar de “formación” de seres humanos disgregados en cuerpos y mentes; no se trata de introducir las restricciones del aula al recreo; se trata de hacer de la escuela un escenario de recreo (p.171).*

El esquema normalizado del recreo radica en sí mismo, en su protección momentánea y fugaz del dominio de la institucionalidad, en el resguardo de la normalización de las prácticas del aula/salón de clase. La apuesta entonces, es por la posibilidad de ser dicho de otro modo, de ser comprendido en la lógica que es vivido por los actores sociales que en él intervienen; el recreo debe ser considerado como un

escenario en la vida de la escuela donde el otro se muestra, se revela, donde se excede de sí mismo y se proyecta hacia el otro. El recreo es el aula por excelencia donde se aprende desde la más profunda significación cercana, donde se tiene la posibilidad más expedita del Otro y el mundo.

### *El Otro que se revela y se rebela: el recreo*

El otro se “da” a la hora del recreo, se “da” para sí mismo y para otros. No cabe duda que en las sociedades de la información, “darse” significa reproducirse, imponerse y asimilarse en el otro; en la escuela ocurre también esa interpretación, se pretende “dar” información, contenidos, ejemplo, buenas costumbres. Vivimos en una época en la que la escuela responde cada vez más a intereses del mercado económico y productivo; las aulas de clase privilegian una sola voz (la del maestro) y se convierten ellas en el único agente “posible” de adquirir conocimientos. Los profesores se especializan en “llenar de información” y en buscar mecanismos de control, bajo la premisa de mejorar el aprendizaje. Los alumnos silenciosamente asisten al ritual de la clase, ocupan un lugar con su cuerpo en el espacio propiciado social y culturalmente para aprender. Cuerpos dóciles y adiestrados para moverse a una orden, a la orden del maestro o la maestra o de un dispositivo externo al cual reaccionan.

Pero en el recreo surgen otras dinámicas ya descritas, que lanzan al re-conocimiento en los múltiples encuentros; al desaparecer la restricción directa del control, se permiten múltiples voces, múltiples colores, olores y sabores, se permiten múltiples cuerpos y rostros que se cruzan o pausan. Los niños y niñas que veían caras y cuerpos obedientes en las filas del salón, ahora se revelan e irrumpen con todo lo que son, con eso que añoran ser; por eso, para los niños y niñas cada recreo es una nueva oportunidad para hacer de este un acontecimiento, un instante<sup>12</sup> particular en la rutina diaria de la jornada académica (Jaramillo y Murcia, 2013).

Efectivamente, el niño y la niña se rebelan en el recreo. Se rebelan en contra de estas reducciones y pretensiones de totalidad de la escuela convencional; se rebelan al encierro y buscan ese lugar de añoranza

<sup>12</sup>Para Lévinas (2006), el instante tiene estrecha relación con el acontecimiento. Diría Maillard (2004), tomando el ejemplo desde la poesía, que un poema puede sugerir el instante, y en ese instante está el universo entero (p.33-35). Y agrega: “No existe el infinito: el infinito es la sorpresa de los límites (...) el infinito es el dolor de la razón que asalta nuestro cuerpo. No existe el infinito, pero sí el instante: abierto, atemporal, intenso, dilatado, sólido; en él un gesto se hace eterno (...)” (p.53).

y esperanza no común; buscan el recreo como un paraíso donde es posible lo no permitido en la vida cotidiana del salón. Se rebelan a esas normalizaciones que universalizan y generalizan; se rebelan a esos espacios que desconocen lo que es y siente cada uno.

Y en ese rebelarse en contra de..., revelan también sus historias vividas o soñadas, sus esperanzas compartidas o secretas, sus potencialidades estancadas o esbozadas; revelan todo lo que son como sujetos de carne y hueso.

Justamente, en el recreo se escapa parcialmente del poder que el maestro y la maestra ejercen en la escuela convencional o clásica; se escapa hacia otra dimensión de la vida donde al revelarse y rebelarse, se aprende y enseña. Se sale de la prisión que somete al radicalmente otro, que lo reduce; en el recreo se rompe con las normas acordadas socialmente y se hacen posibles otras realidades imaginadas.

En esta revelación y rebelación, se muestra el estudiante ante sí mismo, pero también ante el otro, pues es en el otro que configura su posibilidad, bien para aislarse de otros rostros, otros cuerpos, bien para acogerlos y ser acogidos. Revelarse en la más sana voluntad de quererlo hacer y de querer ser cada uno como considera serlo. Hay que recordar que ese querer serlo nunca está por encima de los acuerdos sociales que regulan las libertades y culturas.

Por ejemplo, uno de los mayores problemas que enfrenta la sociedad en la actualidad es la "naturalización" de la violencia en todas sus expresiones; pese a que esta naturalización no depende absolutamente de la escuela, ella no es ajena a dichas configuraciones sociales. En el recreo es posible naturalizar el encuentro, la libertad y la vida con el otro y lo otro; es posible hacer que los y las niñas se revelen contra la naturalización de la violencia de todo tipo. No es la quietud del salón la que define la disciplina, la motivación o el aprendizaje, pues lo que muestran varios estudios definidos desde las pedagogías activas y colaborativas, es que los mejores logros se obtienen en el marco de la actividad permanente, física, cognitiva, social. No son los currículos cerrados los que generan compromisos definitivos en las comunidades, sino las posibilidades de apertura, participación y empoderamiento social las que llevan a los grupos sociales a convertirse en verdaderas comunidades de práctica (Murcia et al, 2012; Murcia, 2014).

La misma figura del recreo es un esbozo de esta posibilidad: el recreo como un escenario de vida real permite, pero a la vez, restringe, y esas permisividades y restricciones son definidas como control social, pues devienen de esos acuerdos implícitos del respeto, la convivencia

y la colaboración, que generan compromiso para el encuentro con los otros rostros y cuerpos que surcan el recreo. Por eso, la vigilancia que en muchas instituciones se genera sobre este escenario es no más que nociva, en tanto degrada los desarrollos autónomos y definitivos de la vida social de los y las estudiantes.

Es solo notar la descripción que realizan Jaramillo y Murcia, para ver cómo estas y otras restricciones generan dependencias totales, pero también cómo se mecanizan ciertos símbolos para permitir o restringir libertades y cómo las comunidades educativas aceptan estas restricciones y las respaldan. Lo anterior, porque los acuerdos funcionales sobre la forma de educar dependen de esas significaciones imaginarias que las personas configuran sobre el ser humano; allí lo predominante es el dominio y el control como eje de la formación.

La campana (transformada en una melodía) tiene el poder simbólico de dar vida al patio, pero también de suspenderla. Cuando suena la melodía se abre el patio a la vida, muta al colorido expuesto, pero al mismo tiempo, cuando vuelve a sonar, tiene la capacidad de hacer mutar el patio al escenario vacío, solitario y sin vida. El valor simbólico que se da a la campana (timbre o melodía) en la escuela, la función de hacedor de vida y muerte, están indefectiblemente cruzados por una base imaginaria que define la función simbólica establecida en el tiempo. Pero también que define la función simbólica de los procesos en el aula: el recreo es la vida para el patio y el poder lo otorga la campana; en el recreo se pueden hacer cosas vedadas para otros escenarios: la alegría, el jolgorio, la charla informal, el juego libre, solo son posibles en este escenario donde las normas son definidas por acuerdos sociales circunstanciales, por los acuerdos definidos en cada momento del bullicio cotidiano del recreo (Shotter, 2001). El imaginario social fuertemente instituido (Castoriadis, 1998, 1983), permite esas libertades en un momento escaso de la escuela, validado por un sonido que autoriza y restringe, que genera esa libertad, pero que tiene el poder de inhibirla (Jaramillo y Murcia, 2013).

Educar para la libertad no puede estar definido por la imposición de escenarios de violencia simbólica que la restrinjan o la permitan; la libertad debe ser un eje fundante en una Escuela con Mayúscula, en una Escuela para el re-conocimiento. La libertad como ese criterio ético que implica siempre al otro y lo otro, que se configura siempre y en todo momento en relación con... y estas configuraciones son posibles solamente en escenarios de libertad, donde el "entre nos" permita comunicar el límite, donde la mirada del rostro del otro me imprime el hasta dónde de mi ser y estar en el mundo.

Es imposible construir escenarios de libertad sin el re-conocimiento de lo diverso, sin el compromiso de la alteridad, pues ahí donde el otro está, también está mi posibilidad y límite para actuar y ser. No puede ser el dispositivo simbólico el que me diga cuándo puedo ser libre o cuándo me ato a las amarras del sistema, del encierro. La Escuela con Mayúscula debe ser la Escuela de la autonomía donde lo único que me condiciona es el otro y lo otro.

Posiblemente, en el recreo esté la respuesta a este reto de la Escuela, pues el trato amoroso que en ella se da, se esboza desde la fuerza interna de re-conocer a ese otro como interlocutor válido, de acogerlo o de rechazarlo. Si se educa en el reconocimiento de esos rostros que siempre reclaman acogida, posiblemente no tengamos en el recreo los rechazos del otro.

La Escuela con Mayúscula tendrá que caminar hacia un afinamiento de sus sentidos, de nuevas miradas que descubran la inmensidad de las relaciones humanas vividas tanto en los salones como en los recreos y en los demás escenarios que se convierten con la presencia de niños, niñas, maestros y maestras; sus cuerpos que dotan de sentido y construyen otros acuerdos y validan tantos otros; de igual manera, recuperar la vocación y la humanidad del maestro (no solo su condición humana), sino esa sensibilidad que lo pone de frente y al lado del otro, ese que aprende y que busca insistentemente o con desidia ocupar un lugar en el mundo, por lo que el maestro tendrá que entregar sus tesoros de humanidad en la relación con los otros para que estos obtengan riquezas más allá de la información y los conocimientos, sobre todo, fortunas de humanidad.

### *El recreo como acontecimiento*

Por lo descrito del recreo y por otros asuntos que no se alcanzan a dilucidar en este texto, sin duda, el recreo es todo un acontecimiento; o sea, es eso que altera las condiciones “naturales” de la vida social, lo que hace que un día no se parezca a otro, lo que permite que un recreo no sea igual a otro: un juego, un nuevo amigo, una palabra descubierta, unos ojos encontrados o quizás, algunos labios saboreados; todas estas experiencias hacen que el recreo contenga acontecimientos importantes en la formación de niños y niñas, y que la Escuela sea vivida de otra manera, que se habite con el cuerpo un lugar al que se asistía con la mente.

Un acontecimiento para él y la estudiante, pero también para el maestro. En un estudio realizado por los autores del texto, apareció una voz de



los “maestros en formación” que se dirigía al recreo y narraba su sentir, allí las rupturas “organizadas” de la escuela son evidentes:

*(...) voy y me tomo un café y hablo con mis compañeros, charlamos, hablamos pendejadas, (...) eso es el descanso, es hablar de trivialidades (...) me cuentan sus dificultades, como soy el capellán del colegio, por lo general, en los momentos de descanso los profesores siempre me hacen alguna consulta (P2: 17 R) (Jaramillo et al., 2014, p.117).*

Ciertamente, en el recreo se rompen las naturalizaciones, fragmentándolas según las relaciones que se establecen con los otros; los maestros conversan sobre su “otra vida”, esa vida prohibida, si se quiere en la escuela; esa vida que debe ser puesta entre paréntesis mientras se está en la escuela; se palabrea sobre él mismo, sobre el otro y el mundo; se escucha y se interpela, se propone o se debate, pero sobre esa vida que es vetada por los acuerdos sobre el deber ser del maestro. Esa ruptura hace del recreo el espacio también apreciado y añorado por los maestros y las maestras; es añorado porque en él se rompe con lo común, se camina por los márgenes de la normalidad y se hace realmente significativo, eso lo constituye en un acontecimiento.

El recreo también es acontecimiento para los niños y a las niñas, los gritos, la algarabía, las carreras desenfrenadas, las comidas compartidas o solitarias, los juegos voluntarios y tantas cosas que suceden en el recreo como actos que son normalizados en este solo escenario, acciones que además de salirse de la normalidad del aula, se presentan como verdaderos actos de enorme significancia para los y las niñas. Eso también lo convierte en una gran experiencia como acontecimiento.

Bárcena y Mèlich (2014) manifiestan: “Asistir a una experiencia, esto es, de “hacer” una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma” (p.172).

Los acontecimientos en el recreo son generadores de nuevas y particulares formas de nacimiento, un “nacimiento de sí mismo”, que como lo consideraría Lévinas (citado por Leibovici, 2012) es “venir a sí sin partir de ninguna parte” (p.25), venir sin un punto de anclaje o de referencia conocido, crear y re-crear, eso es un recreo: creación de lo posible, de lo que puede ser en las márgenes de la institución social (la escuela), creación de lo imposible en lo que a veces se convierte el aula de clase. Esta creación *ex nihilo* como lo dijera Castoriadis (1989), implica permanentemente movilidad y sorpresa, relación con los otros que esperan en el exterior el encuentro y por supuesto, el acontecimiento.

Efectivamente, en la responsabilidad de una Escuela con Mayúscula, lo que se realice como proceso pedagógico en ella debe trascender la mera vivencia de un evento, hacia un verdadero y profundo acontecimiento. El acontecimiento del re-conocer que se es y hace parte del mundo y que no solo se habita un lugar en este; el acontecimiento de re-conocer que existe el otro sin importar su condición, ideología, color o credo; re-conocer que ese otro, al igual que yo, somos y estamos en el mundo; el acontecimiento de que ese Otro pese a su radical diferencia tiene iguales derechos a mí; el acontecimiento de re-conocer que se siente ayudado al ayudar, amado al amar, el acontecimiento del re-conocimiento... De ese acontecimiento es plenipotenciario el recreo.

### ***El recreo como encuentro***

Quizá lo más atractivo del recreo sea la posibilidad de ser y estar con..., pues esta condición es justamente una de la especie humana, la compañía, el acompañarse, pero además, el estar que implica en sí mismo la responsabilidad del lugar donde se realiza dicho acompañamiento. Es lo que hace diferente el estar del ser no humano. El del animal es solo el existir en un mundo con un cuerpo que se somete a las condiciones de lo temporal y lo espacial. En los seres humanos se es, pero a la vez, se está en el mundo; ese ser es más que la existencia en el mundo, pues ella conlleva en sí misma la intención de llegar a ser, esto es de ser sujeto, de ser humano. O sea, se está como condición de existencia, y como la angustia de ser.

Las angustias de ser inacabado, de ser pasajero, de ser otro ser. Angustias que son causadas por nuestra capacidad de sentir lo que somos, de tener la voluntad, la intención y el deseo o no, de ser/estar. Esa angustia de la incompletud es lo que lleva al ser humano a ser creación y creativo.

Castoriadis lo diría en términos de la fuerte relación que existe entre ser y tiempo; como se ha expresado ya, el tiempo como transformación y el ser como creación. Se es humano porque no solo se es para existir, sino para llegar a ser y ese proceso implica necesariamente creación. Pero la creación no es siempre creación de la entidad psicosomática, pues ella está impregnada de los otros y de lo otro. Así sea creación *ex nihilo*, sin referencia, siempre será en relación con.

Es entender que lo que define las acciones del ser humano sobre el mundo, no es el mundo aparte, no es un mundo bruto como lo expresara Searle, sino la dimensión simbólica e imaginaria que configuramos sobre este.

Estar en, es habitar el otro como ese otro que es, como ese que se despliega de forma diferente a mí, como asumir-se al lado de ese Otro sin consideración alguna de su condición. Es la posibilidad de la alteración que el otro me produce lo que define el ser en... Pero sobre todo, el habitar con el otro es ver al otro en la forma como el Otro es, es encontrar en este su propia forma para ir con este rostro descifrado.

En los espacios convencionales de la escuela hegemónica, el cultivo del ser/estar como sujeto de creación y encuentro está mediado por la condición que el maestro o la maestra imponen, lo cual efectivamente inhibe el acto de creación. Boden, la investigadora de la motivación, ha demostrado con suficiencia cómo los actos que están mediados por imposiciones o motivadores externos al sujeto son menos creativos que aquellos que parten de los motivadores internos, intrínsecos y autónomos, los cuales definen gran proyección en la creación (Boden, 2010).

Estos condicionamientos definen de una vez por todas, uno de los más fuertes obstáculos para des-esquematizar el mundo, para desnaturalizar los cuerpos y universalizar los rostros, lo cual es central en la creación, porque el encuentro como alteridad es indefectiblemente un acto de creación. El encuentro en el recreo permite esa relacionalidad que dan y reciben los y las otras ante sus llegadas; permite formas de mostrarse ante un rostro extraño que define la acogida o el rechazo. De hecho, no son las relaciones por sí mismas las que configuran el encuentro, sino el tipo de respuestas que se tienen para con el otro o lo otro. Esa forma de responder implica en el recreo voluntad y novedad y sugiere poéticamente, en palabras de Juarroz (2014), "desbautizar el mundo" (p.24), ese mundo que se ha nombrado desde las hegemonías, que han bautizado algunos como realidades inamovibles, verdades únicas, verdaderas y absolutas.

En una Escuela con Mayúscula, "desbautizar el mundo" implica fisurar las lógicas pre-establecidas y deterministas de la institución; es decir, poner en tensión y en discusión las prácticas naturalizadas, las normas, los decretos, todo aquello que se dice "se tiene que hacer" o "siempre se ha hecho así". Un bautismo del mundo al que por lo general no asistimos o si lo hacemos, no ponemos objeción. Con ello precisamente se entra en la lógica del re-conocimiento, ese que entiende que es con el otro y junto al otro con quien el mundo se construye, se acuerda y al hacerlo, nos hacemos y nos constituimos nosotros mismos, vamos bautizando lo conocido llenándolo de sentido y vamos otorgando nuevas comprensiones a la vida, a la escuela y a los mismos seres humanos.

## 10. Empoderamiento social: la gestión del conocimiento educativo

La gestión del conocimiento educativo no es solo referida a los activos tangibles o intangibles que circundan la escuela, es, sobre todo, el encuentro con aquello que apenas está por ser o que ni siquiera se proyecta como posibilidad de acuerdo social.

En una Escuela con Mayúscula, la gestión del conocimiento educativo es un proceso profundamente creativo y de reconocimiento de lo creado y por crear; pero sobre todo, es un proceso donde las personas que configuran la Escuela se comprometen con sus dinámicas para constituir verdaderas comunidades de práctica social. Por eso, en una Escuela para el re-conocimiento es importante palabrearla desde la gestión del conocimiento educativo como ese proceso de empoderamiento social que realizan las comunidades.

La Escuela con Mayúscula incita a ver la gestión del conocimiento como una dinámica de re-conocimiento y creación de quienes configuran las comunidades educativas. Justamente, buscando esta posibilidad de re-conocer desde estas dinámicas, los autores del presente texto, junto con otra investigadora, proponen una racionalidad que toma como base los imaginarios sociales como alternativa para la gestión social del conocimiento en la escuela (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011).

En el estudio se analizan las diferentes tendencias sobre gestión del conocimiento educativo, aclarando que algunas de ellas han avanzado en la consideración de la gestión como forma de dinamizar los activos tangibles e intangibles de la educación; sin embargo, estos activos son realmente operativos y altamente funcionales, puesto que la gestión se basa en poner en circulación los productos que están dados en las instituciones educativas, bien sea como ideas desarrolladas en textos o bien como productos materiales para uso en la institución. Se evidencian pocas perspectivas que asumen la gestión del conocimiento educativo como posibilidad de reconocimiento de ideas novedosas (muy pocos trabajos la asumen como posibilitador de creatividad); no obstante, estas tendencias no reconocen, en su generalidad ni de forma organizada, las dimensiones sociales que se deben tener en cuenta en los procesos de gestión del conocimiento educativo.

En el marco de los análisis de las dinámicas sociales que el grupo ha venido desarrollando, se considera que la gestión del conocimiento educativo implica una profunda transformación en las racionalidades de la administración, en tanto no se trata de imponer determinaciones ni acciones o conceptos, sino de re-conocer los conocimientos existentes y

no existentes en procura de potenciarlos como parte de una comunidad de habla capaz de empoderarse de ellos y generar verdaderas transformaciones en las Escuelas. Para ello asumen la necesidad de reconocer en primer lugar, que hay un conocimiento educativo que existe como tangible o intangible, pero también que hay otro tipo de conocimiento que no tiene existencia evidente y que apenas se proyecta como posibilidad en los imaginarios psicosomáticos y realidades conversacionales de las comunidades educativas. En segundo lugar, que este se encuentra no solo en los maestros y directivos de la Escuela, sino también en las comunidades que tienen que ver con esta presencia; bien sean padres y madres, estudiantes, empresarios...

En consideración a lo anterior, para una propuesta de la Escuela con Mayúscula, esta se torna de gran relevancia. A continuación se transcriben algunos de sus apartes:

1. La gestión del conocimiento como estrategia de empoderamiento desde los imaginarios sociales implica tener en cuenta: que no es posible gestionar efectivamente el conocimiento educativo, si no se reconoce su naturaleza imaginaria, en tanto, está definido por las convicciones, motivaciones y creencias fuerza de las personas que comparten directa o indirectamente el escenario educativo. En segundo lugar, en tanto son esas fuerzas que impulsan a las sociedades a realizar o no una práctica, a realizarla de una o de otra forma; si se reconocen los imaginarios sociales de quienes están implicados, es posible que se generen sinergias respecto de la institución, asumiendo compromisos que se mantienen y modifican en la medida de las modificaciones de estos imaginarios sociales.

2. La gestión del conocimiento en las instituciones educativas parte de considerar que hay diferentes tipos de conocimiento que es necesario gestionar; el conocimiento académico, el conocimiento del estudiante, el conocimiento socialmente acumulado, el conocimiento popular o social devenido del bullicio de la vida cotidiana, el conocimiento instituido desde el estado mediante reglamentos, proyectos y leyes.

3. La gestión del conocimiento educativo se dinamiza en el marco de la racionalidad de los imaginarios sociales, esto es; las instituciones imaginarias sociales se configuran a partir de unas significaciones sociales desde las cuales se generan acuerdos funcionales que le permite a esa organización existir y poder desarrollarse. Además de estos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer, decir/representar, las instituciones definen los dispositivos que orientan y permiten las cuestiones fundamentales para quienes hacen parte de ella (Murcia et al., 2011, p.108-111).

Pero esas significaciones imaginarias pueden ser de varios tipos (radicales, instituyentes e instituidas), entonces, las instituciones imaginarias sociales al asumir esta triada, reconocen la efervescencia de su organización, por lo tanto, lo instituido se establece como la norma a seguir con lo cual se clausuran algunas cuestiones del magma general de lo social, que delimitan la organización, pero también, al reconocer el imaginario radical se asume la posibilidad de lo psicossomático y con ello, de lo particular y único que implica en sí mismo creación y diferencia, y al tomarse en consideración lo instituyente, se da pie a la generación de nuevas fuerzas transformadoras que pueden re-orientar la institución.

En síntesis, gestionar el conocimiento educativo desde los imaginarios sociales consiste en promover el conocimiento social, esto es:



En este proceso de gestión del conocimiento social, no solo se educa al niño y la niña, sino a la misma comunidad, la cual, al verse situada en el saber escolar, logra un grado importante de empoderamiento que permearía las subjetividades como próximas a la Escuela y la Escuela próxima a las comunidades. Las explicaciones acerca de las relaciones entre el reconocimiento social, el empoderamiento y el compromiso, son ampliamente sustentadas por autores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Cornelius Castoriadis, Henry Giroux o Peter McLaren, entre otros ya citados, y se constituye en una forma importante de palabrear la Escuela de otras maneras, unas maneras que la aproximan a su real naturaleza social.

### *Aperturas para una Escuela con Mayúscula*

Es indudable que la Escuela en Colombia se ha dinamizado desde la influencia de potentes imaginarios sociales referidos a un mundo y ser humano depredado y depredador, en contra de los cuales se han dedicado muchos esfuerzos de las comunidades académicas buscando desestructurarlos. Algunos de estos esfuerzos han logrado potentes innovaciones, pero hace falta algo para que se logren las grandes transformaciones que en esta se requieren.

Es indudable además, que la transformación de la Escuela en Colombia no se logra sobre la base de los imaginarios que le dieron origen, pues estos desconocieron la dinámica de una institución imaginaria social y se posaron como organismo funcional cuyo principal propósito es imponer unos dispositivos y funciones que obligan a las sociedades.

Los aspectos planteados en el texto incitan a pensar la necesidad de dinamizar transformaciones profundas, transformaciones que quizá impliquen volver a reinventarnos y con ello re-inventar la Escuela, en razón a comprensiones como:

En primer lugar, es altamente comprensible que la naturaleza de la Escuela es profundamente social y que antes de ser considerada como organismo funcional, es una institución imaginaria social y por tanto, está ligada a las significaciones imaginarias de las comunidades locales y globales.

Segundo, que pese a ser creada desde las significaciones imaginarias sociales, esta institución crea nuevas significaciones, lo que implica una dinámica permanente de ebullición y transformación.

Tercero, que dada la potencia de estas significaciones imaginarias sociales (de las cuales devienen los dispositivos y determinaciones funcionales que hacen posible que la institución creada sea una realidad social), solamente si se transforman dichas significaciones se podrá transformar de fondo la institución. De no ser así, los esfuerzos generan cambios en las representaciones o formas funcionales con orientación a los mismos imaginarios sociales. O sea, se transforman los dispositivos funcionales de la institución (*Theukhein* y *Legein* social), pero se continúan transitando sobre las mismas significaciones, por tanto, son imposibles las transformaciones profundas, mientras no se transformen estas significaciones.

Cuarto, que los marcos sociales, políticos, económicos, éticos, estéticos y comunicativos en los cuales se genera y desarrolla la Escuela en Colombia son estrechamente ligados a la violencia, el desconocimiento, la discriminación y segregación; alimentados por esos imaginarios instaurados desde la guerra como la desesperanza, la exclusión y el odio. Son tan fuertes estos imaginarios que ante una posibilidad de concertar un acuerdo para dejar la guerra, las lógicas de venganza triunfan, y en un plebiscito nacional para refrendar acuerdos con las Farc, la gente vota negativamente a esta desmovilización, constituyéndose así en un vergonzoso caso, en el cual las comunidades no apoyan un proceso de paz (ver elecciones del 2 de octubre de 2016).

Agregado a esto, los imaginarios heredados de la razón ilustrada que impulsaron la Escuela en Colombia, la han reducido a planos inferiores solamente referidos a ese espacio donde tienen aplicación las teorías: pedagógica, didáctica, curricular, por tanto, no digna de reflexión...

Como una posible salida, en este texto se presenta una alternativa centrada en una racionalidad profundamente social que toma la Escuela como eje de reflexión y desde la cual se propone palabrear el mundo de la educación, en la que el centro no son las teorías pedagógicas sino la Escuela.



## Referencias

- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Arboleda, R. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia*, 12, 13-23. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv12a02/2719>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Artavia-Granados, J. M. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Educación*, 38(2), 19-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031370002>
- Bárcena, F. y Melich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bárcena, F. y Melich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Melich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bedoya, J.I. (1987). *Epistemología y pedagogía. Medellín. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Medellín: Ecoe Ediciones.
- Bedoya, J.I. (1998). *Pedagogía. Enseñar a pensar*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Benedetti, M. (2001). *Inventario dos*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bocanegra, E. M. (2007). Del encierro al "paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá (Tesis Doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE/Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

- Bocanegra, E. M. (2008). Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 6(1), 319-346.
- Boden, M. (2010). *Creativity and art. Three roads to surprise*. Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2002). La teoría del mundo social. En *Piere Bourdieu y la teoría del mundo social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cajiao, F. (1996). *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Camacho, H., Bolívar, C., Castillo, E., Quiñones, J.D., y Yacuna, Y. (2005). *El imaginario del adolescente ante la clase de educación física*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Carretero, A. (2001). Imaginarios sociales y crítica ideológica. Una perspectiva para la comprensión de la legitimación del orden social (Tesis doctoral). Universidad Santiago de Compostela, Chile. Recuperado el 4 de noviembre de 2015, de: [http://www.archivochile.com/tesis/11\\_tefiloideo/11tefiloideo0007.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/11_tefiloideo/11tefiloideo0007.pdf)
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas I*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassirer, E. (1976). *Filosofía de las formas simbólicas III*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Caronte Ensayos.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Colección pensamiento crítico contemporáneo. Bogotá: Ensayo y Error.

- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Chaves, A.L. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194125789005>
- Chul H, B. (2015). *El aroma del tiempo*. Barcelona: Herder.
- Contreras, A. E. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 1(1), 85-118. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70920606>
- Deleuze, G., Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dittus, R., Coca, J., Valero, F. y Pintos, J. (2011). *Nuevas Posibilidades de los Imaginarios Sociales. El imaginario social del otro interiorizado. Taxonomía de la alteridad como espejo del yo contemporáneo*. España: TREMN-CEASGA.
- Eguía, C. (1956). El indio, en el régimen español. *Temas españoles*, (224). Madrid. Recuperado el 2 de agosto de 2016, de: <http://www.filosofia.org/mon/tem/es0224.htm>
- Fals, O. (1997). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Flores, R. (1976). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

- Foucault, M. (2003). *Las Palabras y las Cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Segunda edición. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, 11ª.ed. Sao Pablo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- García, Y. (2005). La educación colonial en la nueva granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 219-240. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900712>
- García, P. (2014). Geopolítica de la alteridad. Lévinas y la filosofía de la liberación de E. Dussel. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, (51), 777 - 792.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giménez, A. (2011). Emmanuel Lévinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19(43), 337-349. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/996>
- Giroux, Henry. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Nueva York: Paidós Ibérica.
- Grupo Universidad de Granada. (2015). Qué es la práctica social. *Aula de sistematización de la práctica social*. Recuperado de [http://aula.tcomunica.org/?page\\_id=40-](http://aula.tcomunica.org/?page_id=40-)
- Husserl, E. (1997). *Filosofía Contemporánea. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre Institución*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14 (24), 142-149.
- Jaramillo, J. (2015). *La Economía del Virreinato (1740-1810)*. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/histecon/histecon3a.htm>
- Jaramillo, L.G. y Aguirre, J. C. (2010a). La metáfora del no-lugar. *Revista Luna Azul*, (31), 75 - 86. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a06.pdf>
- Jaramillo, L.G. y Aguirre, J. C. (2010b). Rostro y alteridad: de la presencia plástica a la desnudez ética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 175 - 188.
- Jaramillo, D., Murcia, N. y Mazonett, G. E. (2014). *La formación de maestros: trazos desde las fronteras de lo imaginario*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, D. y Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lacan, J. (1998). *Posición del inconsciente. Escritos*. México: Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (1990). *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Francia: Nueva Visión.
- Leibovici, M. (2012). Claustrofobia de sí y necesidad de excedencia. La "patética del liberalismo" según Emmanuel Lévinas. *Revista de la Academia*, (17), 21-31. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/jspui/bitstream/123456789/2023/1/21-31.pdf>
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Lévinas, E. (2001). *La huella del otro*. (Trad. Esther Cohen). México: Taurus.
- Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Ediciones Arena Libros.
- Lévinas, E. (2006). *Más allá del versículo, lecturas y discursos talmúdicos*. Buenos Aires. Lilmod.
- Lévinas, E. (2011). *De la evasión*. Madrid: Arena libros.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Luzuriaga, L. (1964). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.
- McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Maillard, C. (2004). *Matar a Platón, escribir*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Mèlich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (2013). *Disimilaciones (intento de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas)*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: [http://leeralosfilosofos.weebly.com/uploads/2/3/9/7/23974686/anuario\\_fenomenologia\\_vol\\_viii\\_.pdf](http://leeralosfilosofos.weebly.com/uploads/2/3/9/7/23974686/anuario_fenomenologia_vol_viii_.pdf)
- Mèlich, J.C. (2015). *La lectura como plegaria, fragmentos filosóficos I*. Barcelona: Fragmenta Editorial.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Ediciones Península.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. (1995). *Las fronteras de la escuela, articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Murcia, N. (2006). *Vida universitaria: un estudio desde los imaginarios de maestros y alumnos*: Buenos Aires: CLACSO, Red de Bibliotecas Virtuales.
- Murcia, N. (2011). La motricidad humana: expresión de simbólicos e imaginarios sociales. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1408/ev.1408.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1408/ev.1408.pdf)
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad*. Saabrüchen: EAE Editores.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista Magis*, 6(12), 53-70.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Saabrüchen: EAE Editores.
- Murcia, N. (2012). *Universidad y vida cotidiana. Etnografía de un proceso*. Madrid: EAE.
- Murcia, N. (2013). *La motricidad. Expresión simbólica e imaginaria*. En: Hurtado, D. R. y Murcia, N. (2013). *Motricidad. Escenarios de debate*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N. et al. (2012). *Aprendizaje colaborativo: senderos enraizados en la cultura caldense*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N. (2014). Comunidades de práctica, huellas en el currículo de la escuela activa urbana de Manizales. *Revista Unimar*, 21(1), 23-48.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, G. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Revista Cinta de Moebío*, (57), 257-274.
- Murcia, N. y Jaramillo, D. A. (2014). Educabilidad y normalidad. Imaginarios de maestros en formación. *Sophia*, 10(2),

- 9-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413734079002>
- Murcia, N. y Jaramillo, L. G. (2008). *Investigación cualitativa "la complementariedad"*. Armenia: Kinesis.
- Murcia, N., Vargas, D. y Jaramillo, D. (2012). Educación y gestión del conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*, (35), 99-134. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/950>
- Natorp, P. (2016). *La Pedagogía social según la visión de Paul Natorp*. Recuperado el 4 de agosto de 2016, de: <http://www.elimpulso.com/apartado-de-lectores/la-pedagogia-social-segun-la-vision-de-paul-natorp>.
- Ocampo, J. (2009). El maestro Orlando Fals Borda, Sus ideas educativas y sociales para el cambio en la sociedad colombiana. *Rheta*, 12, 13-41.
- Ospina, H. F. y Murcia, N. (2012). *Regiones investigativas en educación y pedagogía en Colombia. Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Editorial Zapata.
- Pascual, J. (2011). El efecto escuela. Más allá del aula. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 28-45. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=55118790003>
- Pedraza, Z. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*. Bogotá: Corcas Editores.
- Pintos de Zea Hernández, J. L. (2002). El metacódigo relevancia y opacidad en la construcción sistémica de las realidades. *Revista RIPS: Revista de investigaciones políticas y sociológicas*, 2(1-2), 21-34
- Peñalver, P. (2001). *Argumento de Alteridad, la hipérbole metafísica de Emmanuel Lévinas*. Madrid: Caparrós Editores S.L.
- Poirier, N. (2004). *Castoriadis. El imaginario radical*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



- Quiceno, H. (2014). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Ediciones Pedagogía y Educación.
- Remolina, G., Baena, G. y Gaitán, C. (2001). *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, S. (1794). *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella*. Caracas: Editorial Arte.
- Sáenz, J. (2003). *Hacia una pedagogía de la subjetivación*. En *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.
- Sartre, J. P. (1964). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*. Buenos Aires: Losada.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Skliar, C. (2007a). *La educación (que es) del otro: argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2007b). *Y si el otro no estuviera ahí, notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Escritos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Skliar, C. (2012). *No tienen prisa las palabras*. Barcelona: Editorial Candaya.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300009>
- Vásquez, R. F. (1999). Avatares. Analogías en búsqueda de la comprensión del ser maestro. *Signo Y Pensamiento*, 18(34), 117-124. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3008>
- Vásquez, R. F. (2011). *Educación con maestría*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber. Aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zielinski, A (2011). *Lévinas: la responsabilidad es sin porqué*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Este libro se terminó de imprimir  
en el mes de septiembre de 2017 en  
**Matiz Taller Editorial**  
Manizales - Colombia

---

## **LA ESCUELA CON MAYÚSCULA: CONFIGURANDO UNA ESCUELA PARA EL RE-CONOCIMIENTO**

Pensar la Escuela con Mayúscula es pensar las incertidumbres de las dinámicas sociales que ocurren en los contextos reales de los seres humanos que la circundan.

En torno a esta consideración, en el texto se rompe con las miradas meramente deductivas de la escuela hegemónica y se propone un giro hacia una institución que se configura y reconfigura en las prácticas sociales, buscando anclar en las proximidades del cuerpo la humanidad del Otro en la Escuela.

Se transita por algunas miradas asociadas con la Educación y la Pedagogía que han apostado a re-conocer en el Otro y lo otro la posibilidad de lo diverso, de aquello que resiste normalizaciones y universalidades, y que instituye otros tipos de relación y encuentro.

En un recorrido por las pedagogías sociales se propone palabrear la Escuela desde los imaginarios, desde la experiencia y el acontecimiento, la gestión como creación, el recreo como posibilidad de re-conocimiento y la opción de una perspectiva para construir una escuela como verdadero territorio de paz.

**R E D**  
**ESCUELA DINÁMICA POR LA PAZ**



9 789588 022703

**ce** **centro  
editorial**  
Universidad Católica de Manizales

