



## **Los imaginarios de la escuela**

### **Una posibilidad de pensar la Educación que queremos<sup>1</sup>**

---

*Elsa María Bocanegra<sup>2</sup>*

*Colegio Manuel Cepeda Vargas - Localidad 8 Kennedy.*

#### **Resumen**

Los imaginarios de la escuela: Una posibilidad de pensar la educación que queremos, permite hacer una mirada general del trabajo de tesis de Doctorado “Los imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea”. Muestra la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra instalado como hechos reales y concretos y lo que podría haber en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto. Esto permitió no sólo llegar al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del hospicio, sino al establecer la relación con los discursos mismos elaborados sobre la escuela, verla en su doble percepción como lugar para la formación vs. el aprendizaje. Esta doble mirada sobre el lugar (de naturaleza física) y sobre los discursos (hechos de materia simbólica), permitió emprender el camino

---

1 Este artículo es un aparte de la tesis Doctoral “Del encierro al paraíso: imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá”, requisito para obtener el título de Doctora en Ciencia Sociales Niñez y Juventud, ofrecido por la Universidad de Manizales – CINDE. Tesis desarrollada en el periodo comprendido entre noviembre de 2003 y mayo de 2007.

2 Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Universidad de Manizales – CINDE). Especialista en Computación para la Docencia (Universidad Antonio Nariño). Magíster en Investigación (Universidad Javeriana). Psicóloga y Pedagoga. Profesora Maestría en pedagogía –Universidad de la Sabana. Miembro del equipo de investigación, Imaginarios Urbanos. Investigadora del proyecto Interinstitucional “Regiones investigativas en educación y pedagogía” –CINDE-U. de Manizales. Correo: elsabocanegra@yahoo.es

de pensar la escuela de nuevo, partiendo ahora desde sus modos profundos de generación sus propios modos de ser.

### ***Presentación***

Hablar de los imaginarios dominantes en la escuela nos permite la posibilidad de hacer la distinción entre la escuela real y la deseada por la religión, el Estado, el pueblo, los grupos o entidades nacionales o internacionales, las instituciones, los docentes o los alumnos, así como también establecer la distinción entre la escuela planeada, no sólo desde el Estado o desde el interior de ella misma, sino, sobre la efectivamente existente. Aquí se amplía la visión de la escuela más allá de la escuela para concebir la escuela no sólo como el lugar físico, cerrado, sino también conformada por los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite; por ello es posible abordar las producciones entre el lugar para formar desde el pensamiento de los adultos y el lugar para aprender desde el pensamiento de niños, niñas y adolescentes, como los imaginarios dominantes de la escuela hoy y como los aspectos que marcan nuestra educación.

Se diría, que al estudiar los imaginarios que subyacen en los discursos tanto de los adultos como de niños, niñas y adolescentes nos aproximamos a un estudio sobre la producción imaginaria en los modos de ser de las escuelas bogotanas a partir de diferenciar lo que se encuentra instalado como hechos reales y concretos (el encierro) y lo que podría haber en cuanto a lo que propone la discursividad del mismo objeto (el paraíso).

Así se llega no sólo al estudio espacial de la escuela, en cuanto a una continuidad de la arquitectura encerrada del hospicio, sino al establecer la relación con los discursos mismos elaborados sobre la escuela, verla en su doble percepción como lugar para formar vs lugar para aprender. Esta doble mirada sobre el lugar (de naturaleza física) y sobre los discursos (hechos de materia simbólica), permitió emprender el camino de pensar la escuela de nuevo, ahora a partir de los modos profundos de generación de sus propios modos de ser.

### ***Introducción***

Un león fue capturado y encerrado, donde, para su sorpresa, se encontró con otros leones que llevaban allí muchos años (algunos incluso toda su vida, porque habían nacido en cautividad). El león no tardó en familiarizarse con las actividades sociales de los restantes leones del campo, los cuales estaban asociados en distintos grupos. Un grupo era el de los “socializantes”; otro,

del mundo del espectáculo; incluso había un grupo cultural, cuyo objetivo era preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época en que los leones eran libres; había también grupos religiosos, que solían reunirse para entonar conmovedoras canciones acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo; otros grupos atraían a los que tenían temperamento literario y artístico; y había, finalmente, revolucionarios que se dedicaban a conspirar contra sus captores o contra otros grupos revolucionarios. De vez en cuando estallaba una revolución, y un determinado grupo era eliminado por otro, o resultaban muertos los guardianes del campo y reemplazados por otros guardianes.

Mientras lo observaba todo, el recién llegado reparó en la presencia de un león que parecía estar siempre profundamente dormido, un solitario no perteneciente a ningún grupo y ostensiblemente ajeno a todos. Había en él algo extraño que concitaba, por una parte, la admiración y, por otra, la hostilidad general, porque su presencia infundía temor e incertidumbre. «No te unas a ningún grupo», le dijo al recién llegado. «Esos pobres locos se ocupan de todo menos de lo esencial.»

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

«Estudiar la naturaleza de la cerca.»

¡Ninguna otra cosa, absolutamente ninguna, importa!

Este texto de Anthony de Mello, nos hace pensar en nuestras escuelas y en lo que ocurre en ellas, además de llevarnos a comprender el imaginario dominante de la escuela, que se traduce en: Escuela = Encierro, y con el encierro “la reja”, una reja como la del relato, diseñada para preservar cuidadosamente las costumbres, la tradición y la historia de la época, pero no desde la libertad, sino conservar la historia, las costumbres y la tradición que se han delineado desde la aparición de la escuela pública en el siglo XIX, con unos objetivos claros tales como el fortalecimiento del naciente Estado y para responder a los desafíos que el mundo, ese mundo dinámico y cambiante nos impone día a día.

La reja parece diseñada para encerrar no sólo a culpables sino a inocentes, los unos para ser re-formados y los otros para ser formados; con ella, con la reja y con lo que ella denota “el encierro” se teje todo un entramado de deseos que pasan por el frío, el poder, el miedo, el control, la evaluación y el calor, la naturaleza, la música, la vida; deseos “imaginarios” que van de la igualdad a la diferencia, del querer formar al querer aprender, del acallar al hablar y poder hablar sin el temor a ser “eliminados” en pensamiento y obra,

sino hablar como los leones “acerca de una futura selva en la que no habría vallas ni cercas de ningún tipo”.

### ***Entre el encierro y la formación: Los imaginarios de los adultos vs. los imaginarios de los niños, niñas y adolescentes***

Pensar en los imaginarios que subyacen en los discursos que se producen con relación con la educación fuera y dentro de la escuela, nos permite reconocer que en la escuela hay muchas escuelas hechas: la escuela del Estado, (escenario para la formación del ciudadano), la de los organismos internacionales, (escenario para la formación de mano de obra, de consumidores...), la de los padres, (escenario para la formación de buenos hijos), la de los maestros, (escenario para la formación del sujeto que necesita el Estado a partir de la instrucción y/o la enseñanza de su saber), la de los niños, las niñas y los jóvenes, (escenario para aprender). De este modo, se muestran distintas percepciones y prácticas que conviven en una misma localidad, región, sector a través de una regularidad discursiva; siempre teniendo en cuenta que dichas percepciones y prácticas están condicionadas tanto por la experiencia grupal como por la imagen de la escuela que se construye desde el deseo, manifiesta en lo político, lo económico, lo social, en el orden del poder y del saber.

En este sentido, captar la escuela imaginada nos condujo a verla como el lugar para formar con un elemento muy fuerte, el encierro vs. el lugar para aprender opuesto a la formación y por supuesto al encierro.

### ***El encierro***

Trabajar los imaginarios desde la teoría del asombro, y reconocer que lo que estaba en un objeto o formaba parte de una operación se desplaza en otro y se presenta con nuevas propiedades que asombran, nos permite comprender la emergencia de la escuela desde instituciones de encierro y recogida; instituciones herméticas, aisladas, silenciosas y silenciadas. La cárcel, los hospitales, hospicios y beneficencias (instituciones que en un inicio cumplieron la misma función), y de las cuales se desprendieron algunas propiedades que actuaron como condiciones de posibilidad, al instalarse, recomponer y reconfigurar lo que hoy conocemos como escuela.

Se podría decir que es hacia final de la Edad Media y con la aparición de la Modernidad cuando se dan los grandes encierros (Pavarini, 1994; 4-5), en instituciones que en un comienzo confinaban en el mismo lugar a todos aquellos que la sociedad consideraba impuros, expósitos, enfermos, vagabundos, mendigos...

Es en Europa donde surgen las grandes instituciones como hospicios, casas de corrección, cárceles, hospitales, beneficencias, etc., cuyo propósito era vigilar, clasificar, disciplinar y encerrar, acompañado de una nueva estructura puesta al servicio de las nuevas ideas de caridad, vigilancia, disciplinamiento y corrección, que actuaban como mecanismo de presión para modificar el comportamiento de los individuos reclusos, en beneficio de la sociedad. El panóptico de Bentham<sup>3</sup> es un ejemplo de la estructura que emerge ante la necesidad de un establecimiento específico de reclusión en donde se separaba y clasificaba a los individuos infractores o desviados de las normas sociales según su condición de pobres, mendigos, vagabundos, huérfanos, enfermos, locos, abandonados, delincuentes, ... Clasificación que más adelante permitió la emergencia de manicomios, prisiones, hospitales, orfanatos, hospicios, y más adelante de la escuela.

El panóptico (toda visión o visión total) se muestra con dos rostros: la vigilancia y la corrección. La vigilancia debía servir para configurar una mirada universal y constante sobre los sujetos que allí estuviesen; así, "...es el principio único para establecer el orden y para conservarle; pero una vigilancia de un nuevo género, que obra más sobre la imaginación que sobre los sentidos, y que ponga a centenares de hombres en la dependencia de uno solo, dando a este hombre sólo una especie de presencia universal en el recinto de su dominio". (Bentham, 1978).

El encierro se convirtió así en la mejor modalidad correctiva, bajo tres principios: distribuir, clasificar y vigilar, sin olvidar, la disciplina y el orden los cuales se hacían efectivos mediante la vigilancia y el cumplimiento de la rígida normativa interna. Elementos que se valen de un cierto número de técnicas privilegiadas que aún hoy siguen marcando el pulso de la escuela: repartición espacial (aulas), codificación y control de las actividades (asignaturas), acumulación temporal (horarios).

El encierro entonces, sigue respondiendo a la necesidad de no ver a los niños por todos lados, antes para evitar la limosna, ahora, respondiendo a la necesidad de retener a los jóvenes ante la imposibilidad de conseguir trabajo ya que a medida que la economía se va modernizando se necesitan menos trabajadores para realizar un mismo tipo de servicio.

---

3 "Una casa de penitenciaría...debería ser un edificio circular, o por mejor decir, dos edificios encajados uno en otro. Los cuartos de los presos formarían el edificio de la circunferencia con seis altos [seis pisos o niveles], y podemos figurarnos estos cuartos como unas celdillas abiertas por la parte interior...Una torre ocupa el centro, y esta es la habitación de los inspectores...la torre de inspección está también rodeada de una galería cubierta con una celosía transparente que permite al inspector registrar todas las celdillas sin que le vean, de manera que con una mirada ve la tercera parte de sus presos...pero aunque esté ausente, la opinión de su presencia es tan eficaz como su presencia misma...Entre la torre y las celdillas debe haber un espacio vacío, o un pozo circular, que quita a los presos todo medio de intentar algo contra los inspectores... El todo de este edificio es como una colmena, cuyas celdillas todas pueden verse desde un punto central..." Bentham (1978).

Por ello, la existencia de la escuela ha estado marcada por el objetivo de la educación: Formar para ser ciudadanos para el fortalecimiento del Estado, para el trabajo, para ser competitivos en el mundo... , lo cual ha demandado de la escuela un manejo fuerte de la disciplina; la disciplina es un fenómeno que se deriva de la familia, la sociedad y de su sistema de enseñanza, también es un fenómeno fundamentalmente escolar, tan viejo como la misma escuela y tan inevitable como ella. Para Estrela (1999) “La disciplina constituye, en efecto, una preocupación inmemorial, como lo atestiguan numerosos textos de Platón, como el Protágoras o Las Leyes, si leemos las confesiones de San Agustín, podremos comprobar hasta qué punto su vida se vio sometida al tormento de la indisciplina de los jóvenes que alteraban “el orden establecido para su propio bien””. En tal sentido, debían existir reglamentos, normalizaciones y manuales que prepararan al joven para asumir su rol en la sociedad.

La existencia de reglamentos y normalizaciones fue importante, por estos se cumplió básicamente con dos funciones: en primer lugar, habituar al individuo a ser obediente y en segundo lugar enseñarle los límites de lo permitido, esto es, darle luces para la búsqueda de estrategias que le posibilitarán actuar como él desea, es decir, para adelantar conductas que se encontrarán dentro de lo permitido. Se trata de conductas, en últimas, que están dentro de lo reglamentado y que desde la perspectiva de la responsabilidad serían aceptables. En esto, Segura (2000; 16) manifiesta “la institución escolar procura parecerse lo más posible a la sociedad, de tal manera que las jerarquías y trámites de autoridad frecuentemente nos remiten a imposiciones y autoritarismo”. Existen, por tanto, según Estrela (1999; 19) “una disciplina familiar, así como una disciplina escolar, militar, religiosa, deportiva, de partido”.

Ahora bien, todos los esfuerzos de la escuela se dirigen a la inserción del individuo en una sociedad que está supuestamente organizada y armoniosa. Estrela (1999; 20) “A tal fin, la disciplina social se transforma en un educativo de tipo mediato, en tanto que la disciplina educativa asume simultáneamente las funciones de objeto inmediato y de medio de educación”. En efecto, si lo que se propone como finalidad educativa es la formación, la interiorización de las reglas socialmente prescritas constituyen la condición del ejercicio de la pedagogía que se vincula a los conocimientos y aprendizajes organizados institucionalmente.

El disciplinamiento pasa así a ser uno de los sentidos de la escuela en la medida que los niños, niñas y jóvenes saben lo suficiente para “ejecutar las órdenes”; como dirá Vasco, pero no lo suficiente para cuestionarlas. (Conferencia sobre educación. Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Manizales-Colombia 2006).

Pero, el encierro que encierra, normaliza, disciplina y unifica es precisamente el escenario propicio para la formación. Se encierra para formar, aspecto que tienen claro nuestros niños, niñas y adolescentes, quienes confirman el objetivo de la educación, la formación, la escuela de hoy y de siempre ha sido y es, el lugar perfecto.

### ***La Formación, el imaginario de los adultos***

La formación, ese proceso que se ha impuesto desde siglos anteriores a la educación y que por ende ha designado la función de la escuela, pues es en ella, como lo afirma Álvarez Uribe (1998; 33) “donde se ensayan formas concretas de transmisión de conocimientos y de moldeamiento”, (o donde se moldean los hombres del mañana), ha sido el producto de la confluencia de múltiples acciones y factores dados al interior y al exterior de la misma, y se ha hecho realidad, no sólo en los modelos y prácticas pedagógicas que circulan, observan, interiorizan o imitan en los espacios del acontecer académico, sino en las mismas concepciones sobre enseñanza, transmisión, instrucción...

La formación, es una formación a la unidad, se dirige hacia ese vigilar (phrona) del alma única que se encuentra en dos regiones: en el comercio natural con las cosas y los hombres, que es indeterminada, disímil, incoherente; y en el vigilar del alma consigo misma. La formación es un ideal de unidad, de auto-movimiento que define, traza caminos y limita. Por lo tanto, se presenta como principio unificador, todo lo iguala.

Cuando la intención es la formación, un único sujeto basta para pensar en la totalidad; en el imaginario de niños, niñas y adolescentes. La educación y por ende lo que ocurre en la escuela no está pensado para niños, niñas y jóvenes reales, por eso los invisibiliza, los excluye, los olvida.

La formación como objeto de la educación tiene para nuestro caso su punto de partida en la iglesia, quien contribuyó de esta manera a especificar la función escolar, ya que desde la Conquista tuvo la intención de unir la catequesis con la alfabetización a través de la instrucción de niños y jóvenes. Esto es claro, si tenemos en cuenta que los conquistadores, consideraban necesaria la ayuda de los religiosos y a todas partes donde iban, llevaban consigo varios misioneros, de tal forma, que al llegar a algún pueblo lo primero que hacían era señalar el lugar en donde debía elevarse la iglesia, ya que a su alrededor se desarrollaría la naciente población<sup>4</sup>. Así fue como franciscanos,

4 Los religiosos administraban los pueblos colonizados, bautizaban, enseñaban la doctrina y establecían escuela, tal como consta en el siguiente documento citado por Bohórquez Casallas (sf; 89) “La Real Audiencia de Santa Fe ordenó el 8 de enero de 1551 a todos los encomenderos que luego que fuesen avisados por



dominicos, agustinos y jesuitas acabaron con la idolatría, difundieron la religión, el idioma, fundaron escuelas parroquiales, enseñaron artes y ciencias en importantes planteles.

Para las órdenes que resurgieron a raíz de la Reforma Borbónica, quedó muy claro que el fundamento de la instrucción elemental sería la formación del hombre a imagen de Dios por medio de la enseñanza religiosa. Con el Concilio de Trento, y como parte de la estrategia para el rescate y permanencia de los fieles dentro de la Iglesia Católica, se afianzó la idea a favor de una enseñanza religiosa letrada, constituyéndose la base que motivó los proyectos de instrucción elemental que se desarrollaron durante este período y los posteriores.

Así, la escuela como institución especializada, normalizada cumple desde su emergencia con la función de formar, instruir e introyectar conocimientos, normas, valores y tradiciones propias de un grupo social bajo unos parámetros que hoy siguen vigentes: currículo único, poder y saber en manos del maestro, obediencia, control, vigilancia.

Después de la Conquista y la Colonia viene la Independencia, y aquí ante la formación de un hombre virtuoso, proyecto religioso imperante, se impone la formación de un hombre formado en la moral y en los derechos y deberes ciudadanos. De un hombre obediente a la corona y a los preceptos religiosos, se pasa, a un hombre obediente y “útil” al naciente Estado. (Utilidad manifiesta en consolidación de la nación).

---

parte del Vicario de la llegada de algún fraile “a cuak pueblo de indios, hagáis juntar toda la gente de indios de tal pueblo, varones y hembras, e niños, para que así juntos les sea dada a entender la doctrina cristiana, en la que el tal religioso le pareciese aceptada para ello, todo el pueblo que en tal tiempo, el tal religioso, o religiosos quisieren estar: y la doctrina que a los dichos indios enseñaren, y os dejaren escrita al tiempo que se fue ren; os mandamos que los sábados y domingos de cada se mana hagáis recoger los dichos indios y con las lenguas (intérpretes) necesarias se lo deis a entender. normanera que en ello de vuestra parte no haya descuido, so pena de cada cien pesos a cada uno de vos que lo contrario hiciere des. . . Así mismo os mandamos que en cada pueblo que los dichos religiosos o alguno de ellos llegare para el dicho efecto hagáis que luégo con toda diligencia se haga una iglesia y un oratorio, donde los dichos indios se recojan a la dicha doctrina en la parte señalada por el dicho Vica rio o religiosos; y las casas que tuvieren hechas los dichos indios, de diablos o santuarios, siéndoee mandadas por los susodichos. y luégo los hagáis quemar, y queméis. Y así mismo os mandamos que hagáis lbsmar a los dichos caci ques y p de cada pueblo y les deis a entender con lenguas y les niandéis con todo rigor que luégo traigan a los monasterios de frailes, que estuvieren en cada provincia, a sus hijos, para que los frailes les enseñen la doctrina cristiana y allí hagáis que se les dé la co mida necesaria a los dichos indos: y todo el tiempo que los dichos religiosos y otras personas que con ellos anduvieren por los repartimientos, y cualquiera de ellos, os mandamos los proveáis y los hagáis prover de la comida necesaria, haciéndoles todo buen tratamiento a vosotros posible. Y por la presente damos facultad y licencia al dicho Vicario y religioso que puedan recoger y hacer que se recojan todos los indios e indias ladinos cristianos, que estuvieren huídos en cada pueblo de los dichos repartimientos, y los pueden traer o enviar ante los dichos nuestro presidente y oidores para que en la conservación de la doctrina cristiana se dé la orden a ello necesaria. . . )



El discurso sobre educación pública de Francisco José de Caldas, publicado en el “Semanario” de 1808 (dos años antes de la Independencia), es quizás el primer documento en el que se proclama abiertamente la necesidad de formar a todas las clases sociales; en el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, Bolívar, consciente de que los intereses morales gozaban de prioridad sobre los intelectuales, (sin pensar en modernizar la escuela y su método impuesto por la religión), dijo “.....La educación formará al hombre moral, y para formar a un legislador se necesita ciertamente de educarlo en una escuela de moral, de justicia y de leyes...”; un año después Santander escribiría “.....la escuela deberá formar en los deberes y derechos del hombre en sociedad y le enseñará el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde....”. La educación adquiere entonces una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación de consenso y de unificación. Con ello, los procesos de secularización del Estado, que se discutieron con relación a la escuela laica y los problemas de la libertad de enseñanza, la idea de la educación, como factor de movilidad social y la necesidad de formar adecuadamente a los ciudadanos para realizar un trabajo efectivo, se fueron fortaleciendo. Queda claro que la incorporación de la educación a la esfera de la actuación política la convirtió sin duda en un elemento integrante del proceso de consolidación del Estado ante la necesidad de la formación de un nuevo ciudadano.

La escuela entonces comenzó a abrirse paso como heredera de la tarea de endoculturación a partir del momento en que el Estado tuvo presencia y aparece cumpliendo funciones en la educación y desplazando instituciones que habían tenido el monopolio más o menos absoluto de la enseñanza.

La política educativa fue utilizada como mecanismo generador de consenso y la conformación de un verdadero sistema educativo se relacionó íntimamente con el grado de poder político y material asumido por el Estado.

La autoridad del Estado se convirtió en homogeneizadora y la transmisión de valores integrantes de la identidad nacional se llevó a cabo en gran medida a través de la instrucción pública. Las enseñanzas de corte patriótico y cívico jugaron precisamente el papel de apoyar la construcción de una legitimidad y la cristalización de fermentos de identidad colectiva. El patriotismo llegó a convertirse en verdadero proyecto nacional. El derecho de ciudadanía se adquiría precisamente por la educación que daba a los ciudadanos acceso al disfrute pleno de los derechos políticos; de aquí la importancia de asistir a la escuela, pues era a través de ella que se asumía el sistema de valores imperante.

En el siglo XX, emergieron nuevas corrientes de pensamiento y nuevos grupos hicieron su aparición en el escenario nacional y según fue avanzando

el siglo, se iniciaron procesos de industrialización y diversificación de la economía. La educación fue adquiriendo entonces mayor importancia por su contribución a la formación de la fuerza de trabajo.

En plena hegemonía conservadora, siendo ministro de instrucción pública Antonio José Uribe se presentó al Congreso el proyecto de ley de organización de la instrucción pública Ley 39 de 1903, conocida como “Reforma Uribe”. Con ella se materializaron los principios conservadores expresados en la constitución de 1886; de igual manera, la idea fue imponer un modelo distinto de educación en correspondencia con un modelo diferente de sociedad y de Estado. Así es como se entiende la redefinición del proyecto político ideológico que caracterizó el modelo con el cual los conservadores delinearón los bordes y la forma del Estado-Nación.

Esto demuestra cómo en Colombia la concepción de las políticas educativas y por ende la función de la escuela, ha estado dirigida a responder a intereses minoritarios, específicamente a los partidos tradicionales, la institución eclesiástica y los grupos económicos, impidiendo de esta manera la participación de amplios sectores en la toma de decisiones frente a lo educativo. Para Casassus (2003, 35) “El relato del aporte de la educación a la construcción de la nación, que fuera reemplazado por el de su aporte a la democracia, es nuevamente reemplazado por el aporte al desarrollo económico mediante la teoría del capital humano y la formación de los recursos humanos.

Por ello podemos decir que los discursos de Bolívar y Santander en el siglo XIX no distan mucho de lo planteado en la Constitución del 1991- “La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”. La Ley General de Educación del 1994 plantea: la “educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Artículo 1).

Acorde con los designios y los derroteros trazados por la Ley General, el Ministerio de Educación Nacional, en concordancia con los postulados que nos ubican como una democracia participativa, formula y promueve una amplia convocatoria para crear, construir y desarrollar con todos los colombianos que así lo deseen y se comprometan, el primer Plan Decenal de la Educación (1995 - 2005) cuyo objetivo más profundo fue el de obtener la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la Nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: “la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el

que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad en favor de su propio desarrollo y del país”; con la convicción de la educación como principal fuente de saber y de cómo esta se constituye en la época actual en la más cierta posibilidad de desarrollo humano, cultural, económico y social de la Nación<sup>5</sup>.

Podríamos pensar que ahora las tendencias regulativas de las políticas educativas empiezan a ser determinadas por las transformaciones que se dan en la economía y en la sociedad. Estas transformaciones se expresan en un complejo, desigual, diferenciado proceso de reestructuración capitalista que abarca la totalidad de las relaciones sociales. Es claro, entonces, que la educación va a adquirir una dimensión estratégica, mas no ligada ya a la capacitación de la fuerza de trabajo, sino a las exigencias del desarrollo tecnológico, al auge de los medios de comunicación y a la creciente producción de información y, por supuesto, al capital humano. Con esto se intenta garantizar el ingreso a la lógica de la producción y acumulación de conocimientos, de manera que cuenten con las ventajas competitivas suficientes para insertarse en el mercado internacional. Aspecto que ha quedado plenamente plasmado en Posproyectos Educativos Institucionales, como la misión de nuestra educación. La escuela busca: La formación de sujetos generadores de progreso, comunicación y convivencia; formación de sujetos hacia una convivencia armónica y participativa; sujetos con capacidad de autogestión empresarial, tecnológica e informática; formación de personas que buscan mejorar su calidad de vida y aportar para la creación de una sociedad más justa; personas conscientes de su compromiso y responsabilidad en la construcción de una sociedad colombiana más justa y humana; personas competentes para enfrentar las individualidades sociales y tecnológicas del siglo XXI; formación de ciudadanos con compromiso social y ético, con una buena formación ciudadana, fundamento de la convivencia social; ciudadanos competentes y autónomos a través del desarrollo del pensamiento; ciudadanos con compromiso social y ético. (Por mencionar algunos).

En el decir de Casassus (2003; 64), se ha configurado un consenso en torno a la idea de que “la educación es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades (crecimiento económico y la integración social). El primero de ellos percibido bajo la óptica del capital humano (en sus diferentes versiones) y el segundo, apoyado en la idea de que la integración se genera

---

5 En el momento de escribir este trabajo está por concluir el proceso del segundo Plan Decenal de Educación -2007)

mediante los mecanismos de equidad, socialización de valores y códigos culturales comunes a través del sistema escolar”.

Lo anterior nos ha permitido hacer varios planteamientos, así: Que la escuela se ve como una institución sin resquicios, o sea, una pieza compacta en su función formadora que además cumple con su papel de autonomía dado por la Ley y que se ajusta a las necesidades, no sólo del contexto local, regional y nacional, sino a las exigencias del mundo actual, (por lo cual la formación es diversa); esta visión seguramente funciona para tranquilidad del Estado y por qué no, de quienes confían en ella. O que por el contrario, se puede pensar que los espacios interiores son desiguales, diferentes, fragmentados. Es decir, que desde el punto de vista interior, subjetivo, individual y espacial la escuela no refleja unidad y cohesión, sino todo lo contrario: multiplicidad, fragmentación y desigualdad. Pero puede ser que a veces, en ciertos momentos, en ciertas ocasiones, la escuela sea una institución compacta, coherente y unitaria. En estos casos, como se plantea en el documento elaborado por el grupo de investigación Escuela Normal Superior San Juan del Cesar (2007), “todos son uno, desaparece la individualidad, o se nota poco, lo interior se vuelve ausente en beneficio de lo exterior, de la imagen de representación hacia fuera, hacia los demás y sobre todo hacia la autoridad estatal”.

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

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

Es claro, la escuela está diseñada específicamente para hacer realidad el fin de la educación: la formación, (esto por supuesto, no excluye otras formas); por ello se mira, observa y analiza desde el imaginario de la formación que la quiere ver unitaria, igual, coherente, como una forma compacta que obedece a una única voz. Formar “todos, todo y totalmente”, siempre iguala lo que es diferente, unifica la diversidad y crea la imagen de la unidad rompiendo así la importancia de la individualidad.

Con esta mirada, la escuela marcha día a día haciendo costumbre, creando hábitos sociales que a través de la repetición se convierten en la base de un orden de comportamiento social; que en este momento, escapa a las necesidades de nuestros niños, niñas y adolescentes quienes acuden a la escuela por soledad, abandono, los amigos y por qué no, por el refrigerio; pero no van a formarse. Dicen los niños, niñas y adolescentes “la escuela hoy, es el lugar menos malo donde estar”, estar allí nos da tranquilidad y se la da a nuestros padres, “quienes por lo menos saben donde estamos medio tiempo del día”.

### ***El aprender: Imaginario de niños, niñas y adolescentes***

Si intentamos saber dónde y cómo se produce hoy la formación en la escuela, tendríamos que admitir muy posiblemente, que ya no es sólo la arquitectura ni el espacio físico la que enmarca este acontecimiento, sino que, cada día, aparecen nuevos elementos producto de las tecnologías y de los medios, de las nuevas formas de relación y de construcción social que marcan las imágenes que se tienen de ella. Así, la escuela física debe compartir su territorio con esa otra escuela, la del deseo que afecta la percepción y sus entornos. El deseo adquiere en esta dimensión su condición de energía social o disparador de representaciones sociales.

Dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006), “los deseos no se expresan de modo causal y consecuencial sino que son parte de su misma lógica pues el deseo se nutre ampliamente de sí mismo como deseo (lacan Sibverison...Metz ) y paradójicamente significa la falta de objeto concreto”. Por tanto, no tienen ningún objeto real, pero es a través de los objetos reales, que siempre son sustitutos y por esto son desplazados e intercambiables socialmente. De este modo, el deseo implica demanda de lo social, lo que puede estar en el orden simbólico, pero el deseo como lugar psíquico se mantiene reactivando el orden imaginario. Significa, dirá Silva en: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (2006) “el devenir de los sujetos como pasión”.

La incorporación del deseo, o sea, lo subjetivo entre los elementos para ver la escuela de hoy, aquella a la que nos confronta el presente, es un aspecto fundamental ya que lo subjetivo es constitutivo de las escuelas y debiera estar presente cuando se piensa en su experiencia práctica. Y una forma de hacerlo es a través de la comprensión de la construcción simbólica individual y colectiva de sus participantes. Esto implica no sólo remitirse a la dimensión psíquica, sino a todo lo que puede significar la relación con la escuela desde la subjetividad. Con ello, se dejan o se complementan los estudios que la miran desde las formas materiales.

## *De la escuela de ayer y de hoy a la escuela deseada*

Cuando se les pregunta a los niños, las niñas y los adolescentes por la escuela, al unísono responden: “la escuela que nos interesa debe ser algo así, como el paraíso, un lugar donde no se sienta el encierro, donde se pueda compartir con la naturaleza y con todos los sujetos que día a día se encuentran, donde nuestra voz se oiga, pero no sólo nuestra voz, sino nuestros pensamientos; donde la diferencia en todo sentido no sea el problema, donde el maestro y los grandes no sean los únicos poseedores de saber y de la razón; pero sobre todo, la escuela que deseamos debe ser el lugar donde podamos venir a aprender lo que nos interesa y nos va a servir para ser grandes. Por ello, la educación debe estar pensada como el proceso en el que se aprende, en un espacio diseñado y pensado para que todos puedan aprender.

La educación forma; si el escenario por excelencia para la educación es la escuela, entonces la escuela forma. Ahora, si la escuela forma y formar es unificar, moldear, tener a todos en el mismo lugar, al mismo tiempo y haciendo lo mismo, entonces, es claro lo que plantean los niños, niñas y adolescentes: “la educación por ser un proceso de formación, sólo se piensa sobre un sujeto, que puede ser un estudiante, un niño, una niña, un adolescente al que hay que rellenarlo de una serie de datos o de información que otros consideran “importante y necesaria”; por ello los contornos de la escuela se han trazado desde la invisibilidad y desde la exclusión de lo que no se ajusta a su idea de individuo para formar”<sup>6</sup>. En este sentido, el desobediente, el preguntón, el lento, el inquieto, no llegaran muy lejos en su proceso de formación; predestinación que los profesores auguran desde los primeros días del año escolar.

El aspecto de la invisibilidad es claro en las respuestas de los niños, niñas y adolescentes a la pregunta por la importancia de las personas involucradas en el proceso educativo. Fuera de los gobernantes y de los que hacen las leyes, para los niños del ciclo primario están en el mismo lugar de importancia coordinadores, rector (a) y profesores con un 38%, seguidos de las aseadoras<sup>7</sup> con un 31%, los porteros con un 28%; para las niñas de este mismo ciclo se encuentra el rector (a) con un 40%, como la persona más significativa de la escuela seguido de coordinadores con un 36% y profesores con un 31%. Para los adolescentes del ciclo secundario el rector (a) continúa a la cabeza

---

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

7 No podemos desconocer el poder de las aseadoras, bien lo manifiestan las niñas del ciclo primario “las aseadoras no nos abren las puertas del baño a todas horas y las señoras del aseo se ponen bravas cuando pegamos cosas en el salón, nos regañan por todo”, (transcripción de parte del escrito de una niña del Grado Quinto).

con un 36% seguido de las aseadoras y los coordinadores con un 30%; en las adolescentes se sostiene el rector (a) como el más importante seguido de los profesores con un 35% y en tercer lugar los coordinadores. Los estudiantes se ven como uno de los estamentos menos importantes, al compartir un 12%. Esta no-visibility se hace evidente también en las narraciones de niños, niñas y adolescentes “La escuela deseada es una escuela en donde los niños seamos importantes, donde nos piensen y seamos importantes, donde se nos pregunte y podamos hablar” (transcripción de parte del escrito de una niña del Grado Octavo), o “Yo quisiera que haya personas que nos puedan escuchar pues no mas nos tienen cuenta cuando hay conflictos con los tros” (transcripción de parte del escrito de un niño del Grado Cuarto). La invisibilidad de niños, niñas y adolescentes marca para los estudiantes todo el devenir de la educación y de la escuela, por ello concluyen: la escuela y la educación que en ella se imparte, no están pensadas para los niños, las niñas y los jóvenes de hoy, a pesar de decir que el estudiante es el eje del proceso educativo. Y aquí, no se está pidiendo ser primero, ya que deben ser tan importantes los estudiantes como los maestros, pues no existiría la escuela sin los unos ni los otros. Así, la escuela se hace ‘real’ porque hay escolares y maestros que la usan, habitan, la realizan, la actualizan.

La jerarquía rector, coordinadores y profesores, como los pilares de la escuela, muestran la distribución del poder y la detección del saber de unos sobre otros, por esto se imagina, existe y así se usa. Esta distribución del poder y del saber aparece muy clara en los imaginarios de niños, niñas y adolescentes. Ellos escriben: “Cuando los profes nos dejan hablar y decimos lo que ellos quieren nos colocan un punto, puntos que luego nos ayudan en la nota” (estudiante de Grado Octavo); “Me gustaría una escuela donde uno pueda actuar sin estar pensando en la nota”. (Estudiante de Grado Décimo); “Yo quiero que me dejen dibujar mis dibujos, no como quiere la profesora, pero si no lo hago como ella quiere me pone carita triste” (narración de un niño de Transición). Esto también se hace evidente en los comentarios que se le hacen a la escuela desde los diferentes medios de comunicación. Así podemos leer en “El Tiempo” (Julio 19 de 2006. 3-13), principal diario de Colombia, lo siguiente: “La escuela está en crisis, cada día atrae menos a los estudiantes.....sigue el uso continuado de estrategias y metodologías pasadas de moda, el premio y el castigo permean sus espacios...Los estudiantes reclaman a gritos su cambio”.

La escuela ha estado inmersa en un proceso de cambios, producto, al parecer, de las transformaciones sociales propiciadas por la innovación tecnológica y, sobre todo, por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, (medios fuertes en los procesos de formación), por los cambios en las relaciones sociales y por una nueva concepción de las relaciones



tecnología-sociedad que determinan las relaciones tecnología-educación. Cada época ha marcado los procesos educativos y por ende la función de la escuela, cada época también la ha criticado y le ha planteado soluciones que al parecer la alejan cada vez más de niños, niñas y adolescentes.

Adaptar la escuela al imaginario de los niños, las niñas y los adolescentes, supone cambios en los modelos educativos y en las concepciones de cada uno de los elementos constitutivos en el proceso educativo, (enseñanza, aprendizaje, currículo...), cambios en los involucrados en el proceso de "formación", (maestros, directivos, administrativos...), y cambios en los escenarios donde ocurre el aprendizaje: ¿Pero por qué no pensar primero en cambios en su función? ¿Será que pensar la escuela como el escenario para la formación de..., la ha puesto en el lugar de reproductora de la estructura social imperante tal y como lo argumentan Bourdieu, Althusser, Gramsci, Baudelot, Apple, Berstein, entre otros. Y por eso siempre está en deuda y con afán de cambiar?, o ¿será que si seguimos pensándola como el escenario de formación, hace que no le encontremos ningún sentido a la escuela, como piensa Illich? Pero también, desde la mirada de niños, niñas y adolescentes debemos pensar en los cambios en la concepción de la pedagogía, en la cual debe entrar un ingrediente fundamental, la comunicación y entonces pensaríamos la pedagogía como la ciencia de la comunicación entre diferentes, en unos escenarios propicios para aprender. Lo importante sería la comunicación y el diálogo, con esto, estaríamos pensando en la necesidad de desarrollar la complementariedad entre técnica, ciencia, tecnología e innovación, por un lado, y sociedad, persona, ética, valores y moral, por otro. Así, se estaría dando paso a una educación donde primen la comprensión con los demás, la solución de conflictos y la construcción de manera cooperada.

La educación entonces sería un actuar comunicacional, donde se fomente el debate, la lectura comprensiva frente a la repetición, de esta manera habría que dejar libertad a los maestros y confiar en su compromiso.

Para los niños, las niñas y los jóvenes de nuestras escuelas oficiales, la función de la escuela no es la formación, no, ellos no van a formarse, ellos van a aprender y aclaran "si los profes supieran que venimos a aprender, venir a la escuela sería muy agradable". (Estudiante de Grado Décimo). Aquí, la preocupación no es si esta concepción de la escuela como el lugar para aprender es producto de todos los cambios que se vienen sucediendo específicamente en las tecnologías; por el contrario, lo que nos interesa es ver cómo el imaginario de los estudiantes pinta una forma y una dinámica diferente de la escuela de hoy.

Miremos lo que se ha instalado y lo que puede haber en cuanto a la discursividad con relación a la imagen: Cuando se les pregunta a los niños, las niñas y los adolescentes por instituciones parecidas a la escuela responden en este orden: 71% la identifican con la cárcel, de estos el 49% corresponde a los adolescentes hombres y mujeres y el 22% a las niñas y niños del ciclo primario (para los niños y las niñas de pre-escolar el parecido lo expresan pintando un parque con canchas y juegos) . Al referirse a este espacio manifiestan “es igual, tiene rejas por todo lado y hay mucha seguridad, nos tratan como si fuéramos ladrones, nos vigilan todo el tiempo, no hay nada de libertad y todo está prohibido” (aspectos dominantes en la explicación a la pregunta). Por ello lo que circula en los discursos hace referencia a: “A mi me gustaría que no haigan rejas por que nos sentimos muy mal y que dejen entrar a los papas cuando vienen a preguntar por nosotros”, (estudiante de Grado Sexto); “Yo deseo una escuela donde hagan terapias de relajación cada mes, donde una escoja el deporte y donde se permitan muchas clases de arte y donde uno pueda escoger las materias ya que nuestras escuelas parecen cárceles, nos encierran y nos obligan a todo” (estudiante de Séptimo); “Yo quiero que mi escuela sea un parque, donde podamos jugar y no aquí donde estoy encerrado” (narración de un estudiante de Transición).

Esto se complementa con lo que más les gusta de estar en la escuela. Aquí, hacen referencia al descanso y a la clase de Educación Física por ser al aire libre y permitir la práctica de un deporte, en esto coinciden todos los escolares (100%). Lo que menos les gusta son: la cantaleta, las sanciones fuertes, los regaños.

### ***La imagen***

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

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

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

Podríamos pensar que los niños, las niñas y los jóvenes siempre la han visto como el lugar para aprender y por esta razón, la escuela siempre se encuentra en deuda con ellos.

Desde su óptica, “el lugar” para aprender no es igual “al lugar” para formarse. La forma escuela que conocemos hoy, es el sitio perfecto para esto último<sup>8</sup>: muros, rejas, horarios, vigilancia, castigo, obediencia..., que también lo tienen: la cárcel, el convento, la casa... instituciones que forman, aspectos que existen y así se los imaginan.

Pero imaginarla como “el paraíso” nos lleva a movernos dentro de lo posible y lo no posible, sin que con ello pierda su condición imaginaria y se pueda seguir deseando, por ejemplo, “Una escuela con libertad total, contacto con la naturaleza, donde cada uno pueda escoger lo que desea, escuchar música, experimentar, practicar el deporte que quiera, tener contacto con muchos animales y plantas, acceso a muchos libros, computadores e internet, así uno aprendería de verdad” (Estudiante de Noveno).

En el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes las otras formas (casa, ciudad...), son escenarios de formación y mas no de aprendizaje; se forma y se aprende mediante el encuentro con el otro llámese padre, madre, vecino, pero también, en el encuentro con lo otro, con la TV, la Internet. En este punto, vale la pena resaltar cómo el 43% de los niños y el 41% de las niñas de básica ciclo primario y el 35% de los estudiantes y el 51% de las estudiantes de básica ciclo secundario ven en estas tecnologías la posibilidad, no sólo de adquirir conocimiento, sino de disfrutar y pasar el tiempo.

Consideremos lo que viene ocurriendo en nuestras escuelas; pensemos en aquellos escenarios caracterizados por su organización dentro de espacios

---

8 La mayoría de las Instituciones Educativas Distritales presentan las características de los espacios de encierro, sin embargo en los últimos años se ha presentado un nuevo enfoque en la construcción y dotación IED en los sectores más deprimidos de la ciudad, que rompe con el esquema tradicional.

cerrados que a medida que se avanza, se hacen más cerrados (el patio, las aulas); en el patio, dirán los estudiantes sólo cemento, gris, mugre, frío, no hay un lugar para sentarse, no hay comodidad; peligro, peleas, como ocurre en la cárcel donde las amenazas se presentan en los “patios”, en la celda o en los baños.

El patio al igual que el aula se convierte en el imaginario de los niños, las niñas y los jóvenes, en los lugares de la vivencia de muchos sentimientos, miedo y placer, en especial del miedo; las niñas y los niños de básica sienten más miedo en el patio mientras los estudiantes de básica secundaria y media lo sienten en el salón. El miedo se convierte en el imaginario que ronda todas las instancias de la institución y que se ha apoderado de la escuela desde su emergencia. Miedo al error, miedo a la palabra, miedo a la nota, miedo a la soledad, miedo al rechazo, miedo al regaño, ...miedo que también sentimos en la casa, en la calle, miedo hoy convertido en imaginario global. En las aulas, un profesor y cuarenta y cinco o más estudiantes coexisten, lugar donde se siguen las pautas de distribución espacial y temporal tradicionales; donde uno solo detenta el saber y el poder, el profesor; donde como lo plantea Barbero (2001;10) *“Se ha prolongado, como ninguna otra institución el régimen de saber que instituyó la comunicación del texto escrito”*; este modelo de comunicación sigue vivo hoy con toda su influencia en la escuela, especialmente en la forma como se da el aprendizaje, en los modos de interacción, en el establecimiento de relaciones y control con y sobre el conocimiento; se ignora o se desentiende frente a otras formas de lenguaje y a otros códigos y se desconoce lo que se supone es el eje central de la educación en la posmodernidad que tiene que ver con la alfabetización múltiple (manejo de códigos audiovisuales, telemáticos y digitales). Aula, lugar de gritos e indiferencia, de humillaciones y malos tratos por parte de los profesores y por qué no de los estudiantes; los unos, lo usan porque los estudiantes se lo buscan, los otros, porque no se dejan. Así lo expresan los estudiantes “queremos una escuela donde los profesores no nos maltraten ni física ni verbalmente, donde nos hablen para que entendamos”, (estudiante de Sexto); “Yo quiero una escuela donde los niños respeten a los profesores por que los niños no hacen caso somos más juiciosas las niñas” (estudiante de Tercero). Aspectos característicos de las instituciones de encierro cuya finalidad tiene que ver con la formación. Bien se escribe: “Entregadme a tu hijo y te devolveremos al hombre” (aviso de una valla de la Policía Nacional que le viene bien a la escuela).

Esto produce un desplazamiento de los lugares de quienes saben y quienes no saben. Hoy el docente debe correrse a un lado y atenerse a lo que los niños traen “desde afuera” de la escuela, pero no sólo debe correrse, debe caminar a la par con los estudiantes y reconocer que en algunos momentos

el estudiante “sabe más”, por su experiencia de vida o por el contacto con las nuevas tecnologías y con ellas la posibilidad de acceder a un sinnúmero de información.

Lo fundamental no es la disponibilidad tecnológica; también debe atenderse a las características de otros elementos, en especial a los interesados en el aprendizaje. No son los mismos niñas, niños y jóvenes (no presentan las mismas necesidades de aprender, las mismas motivaciones, la misma independencia, las mismas condiciones y disponibilidades, etc.), o no pretenden los mismos objetivos. Hay por tanto que partir de este conocimiento, del que poseen los estudiantes, antes de organizar los escenarios de aprendizaje. Dicen los jóvenes: *“no entendemos por qué los profes planean antes de conocer al grupo con el que van a trabajar, además planean lo mismo para todos los cursos del mismo grado”*, y se preguntan ¿a qué respeto por la diferencia le están apuntando?.

Pero también se debe considerar el contexto de las realidades y los anhelos de cada sociedad concreta; atender a una dimensión universal (por encontrarnos en un proceso de mundialización de la economía, de la cultura, de la sociedad). En el estudio de los imaginarios dominantes en la escuela se ha preferido, al igual que en los trabajos de Silva, revalorar lo público sobre lo global pues lo que interesa de lo planetario en los imaginarios apunta con mayor nitidez a lo que es de todos, “lo que puede verse como una decisión igualmente estratégica frente al desgaste y trivialización del término global” Silva (documento inédito).

La consideración de imaginar a la escuela como escenario para aprender acentúa la implicación activa del alumno en el proceso (como se mencionó anteriormente); la atención a las destrezas emocionales e intelectuales a distintos niveles; la preparación de los jóvenes para asumir responsabilidades en un mundo en rápido y constante cambio, y la flexibilidad de los estudiantes para entrar en un mundo laboral. Esto supone una nueva relación con el saber, y pone al maestro no sólo como poseedor de un saber, sino gestor de escenarios para aprender ese saber, escenarios donde todos hasta el mismo maestro, tengan posibilidad de existir.

En sus imaginarios los niños, las niñas y los jóvenes al unísono imaginan: tener acceso a un amplio rango de recursos de aprendizaje. Lo que implica acceder a una variedad de recursos de información incluyendo bibliotecas, bases informáticas, software de juegos, paquetes multimedia, laboratorios... Con la idea de poder descubrir, experimentar, ensayar, preguntar, equivocarse y corregir; “control” de los recursos de aprendizaje, de tal manera que puedan manipular activamente la información; deben por tanto, ser capaces

de organizar información de distintas maneras, ir más allá de la simple respuesta; participar en experiencias de aprendizaje individualizadas basadas en sus destrezas, conocimientos, intereses y objetivos, pero también trabajar en grupos, trabajar con otros para alcanzar objetivos en común y llegar a instancias de madurez, éxito y satisfacción personal. Todo esto no debe limitarse a un solo espacio, una sola aula; por el contrario en su imaginario deben existir aulas “especializadas” con muchos recursos y comodidades. El manejo del espacio y del tiempo, el apoyo y la orientación cambian de posición no sólo a profesores y directivos sino a todos aquellos que conforman la comunidad educativa.

Las escuelas dejan de ser fuente de transmisión de todo conocimiento, el profesor pasa a actuar como guía y generador de espacios de aprendizaje de tal manera que les facilite a los estudiantes el uso de recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar un nuevo conocimiento y/o destrezas; pasa a actuar como gestor de la inmensidad de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador.

Esto supone para los profesores, directores, un nuevo rol y, también, un conjunto de cambios desde el modelo de escuela tradicional, cambios en la forma de percibir a los niños, las niñas y los jóvenes, cambios en el manejo del poder y en la forma de relacionarse. Guiar, potenciar, asesorar, gestionar parecen ser las palabras con las que los estudiantes identifican a los profesores. Todo bajo la premisa, “nosotros también sabemos muchas cosas que los profes ignoran porque no nos dejan hablar”; por ello desean en sus narraciones: “Una escuela donde los profesores sean amables y nos dejen opinar y equivocarnos” (estudiante de Quinto).

### ***Conclusiones***

A manera de conclusión nos aventuramos a decir que todo lo anterior trae como resultado implicaciones no sólo para la educación de niños, niñas y adolescentes, sino para la educación y la preparación profesional de los profesores quienes deben conocer su saber, pero también apropiarse de formas y estrategias para enseñar ese saber y la manera de generar escenarios para el aprendizaje de ese saber, partiendo del conocimiento de los estudiantes.

Tal como se ha señalado, imaginar la escuela como escenario para aprender, nos está diciendo que los niños, las niñas y los jóvenes piden autonomía, y ejercer esa autonomía por parte de los estudiantes supone cambios en el proceso de diseño de los escenarios de aprendizaje. Este nuevo marco para el diseño nos lleva a un nuevo modelo de ‘diálogo’ o ‘conversación’ que hace hincapié en los aspectos de interacción y cooperación del proceso de

aprendizaje e integra como esenciales la indagación y la exploración, generalmente ausentes en los diseños tradicionales. Desde estas concepciones, se exigen currículos flexibles y abiertos, materiales que al estar centrados en el alumno, incluyan entre sus cualidades instruccionales la flexibilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones y necesidades de aprendizaje, y estrategias que proporcionen control sobre el propio proceso de aprendizaje.

Imaginar la escuela como escenario para aprender exige cambios en la institución; en la configuración y funciones de diseño y producción, de ejecución de los programas. El sistema educativo tendrá que responder progresivamente a situaciones de aprendizaje diversas. De esta manera, parece que nos estemos acercando a las propuestas de Illich (1974), para quien un buen sistema educacional debería, entre otros: proporcionar a todos aquellos que lo quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento, dotar a todos los que quieran compartir lo que saben la posibilidad de encontrar a quienes quieran aprender de ellos, y dar a todo aquel la oportunidad de dar a conocer su argumento.

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

La función de una escuela como escenario para aprender no es catalogar, clasificar o certificar, sino propiciar el aprendizaje a partir de la comprensión y el desarrollo de los estudiantes, donde sea posible un aprendizaje activo y profundo, con un rendimiento “auténtico”, donde igualmente se valore la diversidad personal y cultural. De aquí, que la direccionalidad del cambio es la mejora deseable en el aprendizaje de los alumnos, teniendo presente que los niños, las niñas y los jóvenes aprenden a través de diferentes experiencias, especialmente aquellas en las que pueden divertirse y experimentar con cosas nuevas.

Imaginar la escuela como el escenario para el aprendizaje no es sólo el imaginario de nuestros niños, niñas y jóvenes. Como señala la visión de la escuela



del siglo XXI descrita en el New Compact for Learning (en Darling–Hammond, 2001, 14–15), es el imaginario de muchos niños, niñas y jóvenes del mundo: “Las escuelas que imaginamos son lugares excitantes donde habite el pensamiento y la reflexión, comprometedores y comprometidos. Lugares donde las cosas cobren significados. Que se parezcan a talleres, estudios, galerías, teatros, laboratorios, salas de prensa, espacios de investigación. Su espíritu ha de animar la indagación compartida. Los estudiantes de esas escuelas han de sentirse estimulados para asumir riesgos y pensar de manera independiente. Se comprometerán a iniciar proyectos y evaluar sus ideas y resultados, desarrollando un respeto disciplinado hacia su propio trabajo y el de los demás. Sus profesores –dentro de un equipo– habrán de funcionar más como entrenadores, mentores, consejeros y guías que como transmisores de información y guardianes del saber. Establecerán altos niveles de aprendizaje y apoyos consiguientes para alcanzarlos, armando puentes entre las metas del currículum como retos y las necesidades particulares de cada estudiante con sus talentos y estilos de aprendizaje. Su crecimiento y aprendizaje es continuo, pues enseñan en escuelas donde cada cual se siente contento de ser estudiante, o profesor, donde quieren estar, pues ambos pueden enseñar y aprender al tiempo”. Por ello, no es el Estado, ni los organismos internacionales, ni las nuevas demandas del mercado los que tiene la última palabra en la educación, pues quienes la han de tener son los niños, las niñas y los adolescentes.

### ***Bibliografía***

- Álvarez, U. (1998). *Neoliberalismo vs. Democracia*. La Piqueta. Madrid.
- Barbero, J. (2001). *Heredando el futuro, pensar la educación desde la comunicación*. En *Nómadas*, No 5, Bogotá: Universidad Central – DIUC.
- Bentham, J. (1978). *El panóptico*. Ediciones de la Piqueta. Madrid.
- Bohórquez, L. (sf). *La evolución educativa en Colombia*. Publicaciones Cultural Colombiana Ltda. Bogotá, Colombia.
- Cassasus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones. Santiago.
- Darling–Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Ariel. Barcelona.

De Mello, A. (1997). *La oración de la rana*. Colección El Pozo de Siquem. Editorial Sal Térrea. Santander.

Estrela, M. T. (1999). *Autoridad y disciplina en la escuela*. Trillas. México.

Grupo de Investigación Escuela Normal Superior San Juan del Cesar. (2007). “*La Normal, ¿Espacio de recepción o de creación de la política educativa?*”. En *Las escrituras de la política – La rebelión del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ilich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores. Barcelona.

Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura-IECO. (2006). *Proyectar Imaginarios*. Universidad nacional de Colombia. IECO: Universidad Nacional de Colombia.

Pavarini, M. (1994). *El nuevo mundo del control social*. “Cuadernos de postgrado”. Facultad de Ciencias Sociales. Numero 3. Buenos Aires.

Segura, D. (2000). *¿Es posible pensar otra escuela?* Escuela Pedagógica Experimental. Bogotá.

### ***Periódicos***

El Tiempo. “*De burros y sapos tratan maestros a niños de Ibagué*”, julio 19 de 2006.