

# LOS MUTANTES DE LA ESCUELA<sup>1</sup>

SCHOOL MUTANTS

OS MUTANTES DA ESCOLA

## Diego Armando Jaramillo-Ocampo

Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Joven Investigador Colciencias - Universidad de Caldas 2010. Profesor tiempo completo Facultad de Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de investigación Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación, Universidad de Caldas y ALFA, Universidad Católica de Manizales. dajo2810@gmail.com

## Napoleón Murcia-Peña

Ph.D Ciencias Sociales Niñez y Juventud, Pos doctor en Narrativa y Ciencia. Universidad Santo Tomás- Universidad de Córdoba. Profesor Titular de la Universidad de Caldas; Director Grupo Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación; Coordinador de la Línea Educación y Vida Cotidiana, doctorado en Educación, Universidad de Caldas. Maestro de la línea Pedagogía, Imaginarios e Intersubjetividades, doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE, Universidad de Manizales. napo2308@gmail.com

## RESUMEN

## ABSTRACT

El presente artículo muestra los resultados parciales del estudio "Juegos en el recreo escolar: un escenario para la formación ciudadana", cuya pretensión fue comprender los imaginarios sociales de juego en el recreo escolar y su relación con la convivencia social desde la proximidad del enfoque de complementariedad y el diseño de investigación emergente, planteado por Murcia y Jaramillo (2008). Se presentan los desarrollos logrados en dos categorías centrales del estudio: el patio y el cuerpo; dos categorías que mutan constantemente como entidades vivas en la escuela, hacia la configuración de sujetos que reconocen en el otro y lo otro su posibilidad. La escuela viva, donde es posible "ser en relación con"... se reduce a un espacio temporal y físico, limitado por la campana, "el recreo". El texto muestra, desde la voz de los actores, esa vida que se da y se quita en la escuela y que se posiciona como una más de las imposiciones normalizadas para controlar. Reconoce, finalmente, una propuesta desde la posibilidad que estos dos mutantes propician para una escuela libre y dinámica.

*This article discusses the partial findings of a study titled "Juegos en el recreo escolar: un escenario para la formación ciudadana" [Games during recess in school: a setting for good citizen training], which was aimed at achieving an understanding of social imaginary scenarios of games during school recess and their relationship with social coexistence from the perspective of a complementary approach and an emerging research design as proposed by Murcia and Jaramillo (2008). It presents the developments achieved in the two central categories of the study, namely, the playground and the body. As if they were living entities, these two categories undergo constant changes at school towards getting individuals to acknowledge each other's possibilities. A living school where "being in relation to..." is possible comes down to a physical time in space which is limited by the bell, "recess". The paper uses the voice of stakeholders to show the life that is given and taken at school, which can be deemed one of the most standardized impositions to control. Lastly, it acknowledges a proposal that posits that these two mutants are conducive to a free and dynamic school setting.*

## PALABRAS CLAVE

*Escuela dinámica, mutantes, imaginarios sociales, cuerpo, patio.*

## KEYWORDS

*Dynamic school, mutants, social imaginary scenarios, body and playground.*

Fecha de recepción: 28 - 04 - 2013

Fecha de aceptación: 30 - 06 - 2013

## RESUMO

Esse artigo apresenta os resultados parciais do estudo "Jogos no recreio da escola: um palco para a educação cívica", cuja finalidade foi compreender o imaginário social do jogo no recreio da escola e sua relação com a convivência social a partir da proximidade do enfoque da complementaridade e a concepção de pesquisa emergente, apresentado por Murcia e Jaramillo (2008). São apresentados os desenvolvimentos alcançados em duas categorias principais do estudo: o pátio e o corpo; duas categorias que se transformam constantemente como entidades vivas na escola, até a configuração de sujeitos

que se reconhecem no outro e suas possibilidades no outro. A escola viva, onde é possível "ser em relação com"... se reduz a um espaço temporal e físico limitado pela campanha escolar, "o recreio". O texto mostra, a partir da voz dos atores, essa vida que se dá e se tira na escola e que se posiciona como mais uma imposição padronizada para controlar. Finalmente, reconhece uma proposta a partir da possibilidade de esses dois mutantes serem propícios a uma escola livre e dinâmica.

## PALAVRAS-CHAVE

Escola dinâmica, mutantes, imaginários sociais, corpo, recreio.

*Hay cosas encerradas dentro de los muros que,  
si salieran de pronto a la calle y gritaran,  
llenarían el mundo.*

Federico García Lorca

## Introducción

En el contexto actual de la educación, la necesidad de acercarse a las realidades sociales de los actores y protagonistas de ella, exige un conocimiento de otro tipo, uno que no se encuentra definido totalmente por las lógicas institucionales, tampoco se halla exclusivamente en las experiencias cotidianas del sujeto, se encuentra "desde las entrañas" Shotter (2001), ya que es desde ellas, donde se puede reconocer de manera certera lo que acontece en la vida social de la educación y de sus procesos. 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.

Comprenderlo en la extensión de lo que configuran los niños y las niñas es una tarea clave para proponer una escuela centrada en esos imaginarios que la hacen posible como expresión de sentido y libertad, una escuela dinámica que sea, en sí misma, constructora de ciudadanía.

Justamente, los impactos sociales se proyectan en la medida del reconocimiento del otro y lo otro como

posibilidad activa en el aprendizaje, no sólo de conceptos sino de actitudes para la vida. Reconocer el recreo como opción de estudio y análisis es reconocer otra escuela posible, es suponer la opción de una escuela sin los muros del encierro y configurar una hacia el paraíso reclamado por los niños y las niñas. El impacto científico se considera desde la novedad metodológica y la operacionalización de los estudios sociales en educación, concretamente desde los imaginarios en el ámbito del recreo escolar como un escenario educativo, dentro de la escuela, invisible e invisibilizado.

Precisamente, la escuela tradicionalmente se ha instituido como un espacio de legitimación del conocimiento, de validación de los saberes, las ciencias y las disciplinas y de "formación de los seres humanos", al menos desde los nobles ideales y trazos de las sociedades en los que se ha acordado este lugar. En este sentido, la escuela ha sido dispuesta para el logro de estos propósitos, como escenario de actividad humana hacia la humanización de los sujetos, el despliegue de sus posibilidades y la potencialización de sus capacidades, habilidades, destrezas y demás atributos que integran y complementan su totalidad y naturaleza magmática<sup>2</sup>.

Como actividad humana, posibilitadora de vidas, constructora de realidades y hacedora de mundos posibles, la escuela es testigo de mudanzas, de camuflajes y de mutaciones que viven, sueñan, sienten, piensan y desean los actores que de ella participan; en la escuela y por la escuela las personas ponen en escena su perspectiva compleja, tejen sus vidas en el encuentro consigo mismo a partir del encuentro con los otros; por lo tanto, las mutaciones de la escuela son mutaciones de

los actores en su yo, en su intimidad imaginaria, que es a la vez la intimidad social.

Estas fuerzas transformacionales son analizadas en lo social por Castoriadis (1983, 1998), en el marco de lo que considera las transformaciones de las significaciones imaginarias sociales, que son a la vez las transformaciones subjetivas, las cuales definen en las personas las formas de ser, hacer, decir y representar. Levinas las analiza desde la comprensión de la responsabilidad por el otro, pues “ser responsable es deshacerse totalmente de sí, no juzgar nada a partir de uno mismo, no actuar en función de uno mismo, sino siempre en función de la vida de los otros: es convertirse en “rehén” de los otros” Cf Zielinski, (2011, p. 13) y Murcia (2012) lo hace desde la apuesta por una escuela que se asuma como institución social y por tanto tenga en cuenta su profunda naturaleza simbólica e imaginaria.

Pese a su naturaleza fuertemente imaginaria y simbólica, que configura imaginarios sociales y que se configura desde ellos, la escuela actual se encasilla en arbitrarias universalidades, hegemonías teóricas y escenarios de poder que la limitan a un organismo meramente funcional (Murcia, 2012). En el marco de sus racionalidades meramente funcionales, aparece el patio, como un escenario simbólico e imaginario que supera la función de encerramiento y se dinamiza en sí mismo como ruptura y transformación, como expresión de libertad, pero al igual que el aula escolar, como escenario de control, dominación y poder.

El patio en la escuela muta de un espacio sin vida a un escenario multiforme, polifónico y colorido, cargado de vida, olores y ruidos; al tiempo, hace mutar a los actores sociales que lo habitan, quienes lo matizan como escenario simbólico e imaginario; pero también, el patio muere con otro objeto que ha cobrado una enorme dimensión simbólica e imaginaria en la escuela: “la campana”.

El texto hace un recorrido por esas mutaciones, tanto desde las observaciones participantes de los investigadores como desde los relatos de los niños, niñas, maestros y maestras, recuperando, en la voz de estos actores, su poder de transformación y el peso de los simbólicos establecidos como “normales”.

## 1. Los senderos metodológicos

Con este propósito se desarrolló el estudio del recreo en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una pública y otra privada; la pública con limitaciones de espacio y la privada con los espacios amplios.

El estudio se apoyó en el enfoque-diseño desde la complementariedad, desarrollado por Murcia y Jaramillo (2000 y 2008), donde se asume al sujeto y la realidad misma a partir de su complejidad articulando, además de diferentes teorías para construir el objeto de estudio, diversos métodos, técnicas e instrumentos que permiten comprender el fenómeno desde múltiples perspectivas que dan razón de su naturaleza social, cultural, biológica, etc. El diseño asumió tres momentos: en el primero se accedió a las representaciones del juego/recreo, allí se definió un esquema de inteligibilidad a partir de observaciones-descripciones registradas en los diarios de campo para tener una primera aproximación a esta realidad social (imaginarios instituidos); en el segundo, se llevó a cabo una comprensión desde las conversaciones-entrevistas, para lo cual se profundizó en los imaginarios instituyentes y radicales desde los motivos para (imaginarios instituyentes y radicales) y los motivos porque<sup>3</sup> (imaginarios instituidos) y en el tercer momento, se realizó el procesamiento e interpretación de la información, triangulando las realidades sustantivas entre sí (profesores, estudiantes, observador) y estas, con las realidades teóricas.

Los métodos de recolección considerados fueron; la observación participante y no participante y la entrevista en profundidad. Para las observaciones, se utilizó el diario de campo, y para las entrevistas en profundidad un protocolo general o guía del investigador, construido desde las categorías emergentes en el proceso de observación. Los métodos de procesamiento tuvieron su apoyo en el software académico Atlas Ti, siguiendo el procesamiento adoptado por Murcia y Jaramillo (2000, 2008), en términos de la categorización simple, axial y selectiva.

La interpretación se realizó paralelo al procesamiento, atendiendo a las ideas planteadas por el análisis de discurso, según las cuales, el discurso cumple con tres funciones fundamentales: la función referencial (dice algo de), la expresiva (expresa un sentimiento sobre lo referido) y la función pragmática (influye sobre quien lo escucha). Esta lógica ayudó no sólo a interpretar

la información sino a preparar los protocolos de observación y de entrevistas en profundidad Dijk (1996), Iñáñez (2006) y Murcia (2011).

Otro apoyo considerado para la interpretación fue el de relevancias-opacidades, ya que permitió reconocer lo normalizado en la vida cotidiana, además, aquello que apenas es una posibilidad, un proyecto, y que no se refleja precisamente en la cantidad de recurrencias con que aparezca la categoría. Permitted destacar lo significativo y no significativo a nivel social, mostrando el juego dinámico de las categorías que constituyen el imaginario social, en los momentos de presencia y ausencia de ellas Pintos (2004), Murcia (2007, 2011, 2012) y Murcia, Ospina y Pintos (2009).

La unidad de análisis fueron los imaginarios de docentes y estudiantes en el juego/recreo y su relación con la convivencia social. La unidad de trabajo se centró en estudiantes y profesores de una escuela oficial (institución 1) y una privada (institución 2).

Los actores clave, un profesor por institución y seis estudiantes por institución para un total de 14 actores sociales. Los criterios de selección eran: Profesores: ser profesor de la institución y estar presente en el recreo. Estudiantes: grados: 3, 4, 5, inscritos como regulares. Las observaciones realizadas fueron 6 en los recreos por cada institución y 14 entrevistas en total en las dos instituciones.

## 1.1. UN PRIMER MUTANTE: EL PATIO

*Hay cambios, mutaciones y transformaciones dentro del recreo que, si se llevaran al aula, transformarían las realidades educativas.*  
(Adaptado de Federico García Lorca)

El mutante como mutación, como el patio que toma vida en la escuela, es el punto de partida y de llegada para las transformaciones que en ella se configuran, es el pretexto para las metamorfosis, la oportunidad innegable para la expresión de los cambios que en la escuela se generan y que éste (como un apéndice) genera en ella. Un mutante, que al mutar transforma a quien en sí se aloja. Un escenario caótico de realizaciones y desrealizaciones, que se reconoce en las expresiones de Marín y Muñoz (2002)<sup>4</sup>.

El mutante es, pues, ese espacio físico y simbólico que envuelve la vida y la humanidad de los actores en la escuela, el mutante deviene de los sujetos y es al mismo tiempo posibilitador de sujetos; el mutante es el patio recreado por los sujetos que lo habitan, pero es también, la metamorfosis de los sujetos en sus propias vidas, a partir del encuentro con el otro y con eso otro de la escuela, es la transformación en sus vidas y maneras de decir y representar; pero además, de hacer y ser de quienes le otorgan o le quitan movimiento.

El patio es sinónimo de recreo, y el recreo es naturalizado en el patio. Cuando los y las estudiantes salen al patio, este deja de ser un encierro y se transforma, se matiza con mil colores, sabores, olores; pero, también con mil ideas y actividades que lo hacen un lugar de encuentro y desencuentro consigo mismo, con el otro y con el mundo en general. Como devenido de las historietas, ese patio, antes vacío, inerte, incoloro, insaboro, inodoro, es matizado con los colores, olores y sabores propios de los imaginarios de cada uno de los y las estudiantes; así mismo, por imaginarios hegemónicos que ayudan a matizar lo normalizado, lo corriente, lo aceptado en el patio y en la hora del recreo.

Patio, recreo y timbre (campana) no se separan, son “uno y otro al mismo tiempo”, el recreo es el espacio temporal permitido, el patio el escenario propicio para este permiso y el timbre el dispositivo que simbólicamente expresa el permiso para hacer del patio un escenario del recreo.

En los diarios de campo realizados en la institución pública (en adelante institución 1) se aprecia con extrema recurrencia:

Suena el timbre, uno de los estudiantes que sale de primero, expresa “ahora sí podemos jugar”; luego de que el niño lanza esta afirmación, sale apresuradamente al patio. Seguidamente salen los demás estudiantes. Los salones se desocupan, el bullicio aparece y el patio se llena de estudiantes. Algunos pocos niños tienen implementos que comparten con quien llega al grupo. Otros juegan o se corretean sin aparente propósito. Los más pequeños se ubican en sitios poco poblados y abren sus loncheras, algunos la comparten. (...) desde que suena el timbre se evidencia un cambio en la dinámica de la escuela; los salones se vacían y la vida brotará del patio. (LD. D1)

Estos relatos dejan inferir que la vida en la escuela requiere un permiso, el permiso para el recreo expresado por el timbre. 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. Como en los mejores actos de magia, con un timbre se “hace el recreo”; un espacio antes quieto y vacío, ahora se mueve, se tiñe de colores, de imágenes que esbozan muchos imaginarios en progreso y otros ya naturalizados. Las loncheras se abren y con ellas los olores, los amigos para compartir, los solitarios, los juegos que agrupan o desagrupan, que incluyen y excluyen, las peleas y las reconciliaciones.

En medio del jolgorio, de ese sentir inimaginable de la alegría que trae la evocación de lo que seguramente era la casa Giocosa de Dafeltre<sup>5</sup>, suena nuevamente el timbre. El bullicio se va desvaneciendo, los colores se enfilan a los salones, los olores se cierran y aparecen nuevamente las voces de mando y de control. La campana ha cobrado otro poder; el de “acabar la vida” que antes estaba en apogeo en el patio.

En la segunda institución de análisis, (la institución privada, en adelante institución 2) pese a que las condiciones socio-económicas son mejores, no hay diferencias extremas en la dinámica que el recreo imprime al patio, excepto en la manera desbordada de salir y adentrarse en la mutación del patio. En los diarios de campo se aprecia:

El timbre suena, se ve transitado por los escolares que salen algunos con más prisa que otros, pero en términos generales sin atropellar a sus compañeros. Se escuchan algunos gritos, y hay murmullo por toda la escuela. La algarabía hacia el patio es relativamente poca. Muchos escolares salen con juegos electrónicos, pelotas, muñecos; otros llevan alimentos y se ubican en zonas con bancas destinadas para tales propósitos. Buscan otros estudiantes y al conformar grupos juegan con los elementos que han llevado. (...) Poco a poco el patio empieza a ser habitado, aunque sin apresuramientos. (SL. D2)

Al igual que en la institución uno, el patio, que antes estaba desierto, florece con múltiples tonalidades, murmullos y olores. No se niega la vida, aunque se limitan algunas actividades motrices, dada la utilización de otros mediadores que así lo exigen; se comparten los juegos en conjunto con menos apresuramiento, se disfrutan aquellos juegos electrónicos prohibidos en el salón, se disfrutan también las comidas que regularmente se compran y venden en las cafeterías e incluso se comparten. Esas actividades vedadas y que reconocen en la lúdica su posibilidad, previstas en la mera acción comunicativa desprevenida y sin contrato social del que habla Habermas (1999), renacen en el recreo como por arte de magia; se habla, se pasa de lo advertido a lo inadvertido, se grita, se ríe y se llora: se llena de vida.

Al igual que la institución uno, 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, tienen 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, sólo 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 (parafraseando a 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.

En el fondo de estas actuaciones sociales de la escuela hay un imaginario instituido<sup>6</sup> mucho más central que el hecho de considerar la campana como hacedora de libertad, el recreo como el escenario temporal para ejercer estas libertades y el patio como el escenario físico en el cual ellas cobran vida; el imaginario de Educación/Formación. En la escuela, el educar está asociado con gran potencia al formar, lo cual implica “dar una forma determinada”,

una forma que asume al estudiante como un deudor que debe prepararse para ser “útil a la sociedad”. Efectivamente, en un imaginario central amparado en la lógica kantiana de lograr la “mayoría de edad”, el niño o joven, adolecen de capacidades y competencias que los lleven a desempeñarse adecuadamente en las lides que la sociedad les tiene reservadas.

En este imaginario, cada uno de los escenarios físicos y temporales ocupa una función en la escuela, fundados en imaginarios segundos<sup>7</sup>; tal es el caso del aula, como función de dar la forma que la sociedad requiere. En la perspectiva hegemónica de la escuela, sea ella cual sea, su papel es otorgar una forma y ésta se configura en las aulas de clase, pues allí es donde se puede controlar, manipular, moldear. Fuera del aula es difícil mantener el control y, por tanto, la “responsabilidad de la escuela es menor”.

En este imaginario central, la función del recreo, justamente se configura en la creencia de estar por fuera del aula. Pueden ser los mismos espacios físicos (en el caso de la clase de educación física), pero las significaciones imaginarias temporales cambian; el patio de recreo es libertad y vida, el mismo patio para la clase de educación física es normatividad, orden y disciplina.

Por eso, en las clases de educación física los jóvenes rechazan las imposiciones excesivas y las absolutas libertades; pues pese a que se naturaliza y materializa desde las lógicas dominantes e instrumentales del ejercicio, los imaginarios sociales de los estudiantes vivifican esas “*vozes que reclaman reconocimiento social*” Murcia, Portela y Orrego (2005), y que ven en esta clase el único escenario donde “pueden llegar a ser ellos mismos” (Murcia et al., 2005), quizá porque lo más público de la escuela es el recreo, como lo dice Pavía, Russo, Santanera & Trpín (2007); porque los estudiantes hacen de su presencia en el patio un acontecimiento<sup>8</sup>.

Por eso lo más esperado, anhelado y deseado en la escuela es el recreo. Es en el recreo donde ellos viven y afianzan las naturalizaciones sociales (por la fuerza de los imaginarios instituidos), pero también viven y exploran lo no dicho, se proyectan como posibilidad y desarrollan sus más intrigantes y profundas fantasías (gracias a la fuerza interior y compartida de los imaginarios radical/instituyentes).

## 1.2. UN SEGUNDO MUTANTE: EL CUERPO

*Has de tratar al cuerpo,  
no como quien vive con él, que es necesidad,  
ni como quien vive por él, que es delito,  
sino como quien no puede vivir sin él*  
Francisco de Quevedo

En la escuela, así como en la vida social, el cuerpo se moviliza tanto desde ser sede, como desde ser expresión de humanidad; por ser él, punto de partida y de llegada hacia el sí mismo, el otro y lo otro, los cuerpos se expresan en el recreo como mutantes que se transforman a partir de las fuerzas sociales instituidas y por las fuerzas sociales radicales e instituyentes que emergen del encuentro y el diálogo.

Cuerpos que matizan el patio y son matizados por la dinámica misma, que se comunican voluntaria y espontáneamente, cuerpos que se mueven con su historia de vida social y que en ese comunicarse redinamizan su propia historia; cuerpos que pregnan y son pregnados y por tanto configuran subjetividades y se configuran como tales.

Cuerpos/sujetos posibles de configuración, cuerpos/sujetos cruzados por unos imaginarios particulares, pero también sujetos a unos acuerdos sociales y por tanto cuerpos/sujetos políticos, con intencionalidades y propósitos definidos.

Muchas de esas intencionalidades y propósitos en los cuerpos de los niños y de las niñas, se plasman mediante juegos y manifestaciones corporales agresivas; en la institución 1 se aprecia que

...en la medida en que salen los estudiantes y se expresan en las actividades corporales y juegos, se nota otra vida dentro de la institución escolar, las interacciones de los niños tienden a ser más agresivas, los puntapiés van y vienen en la medida que corren desenfrenadamente por toda la cancha, se lanzan objetos, elementos que golpean en los cuerpos de sus compañeros. (LD. D1)

Estas manifestaciones matizan las maneras de ser/hacer y decir/representar de los cuerpos/sujetos en el recreo, cuerpos que corren de un lado para el otro, que

se desplazan y con ellos toda su carga simbólica, toda su historia de vida; su historia cargada de imaginarios configurados sobre la resolución de problemas, el respeto o el irrespeto, el reconocimiento o el desconocimiento del otro y de lo otro, la convivencia; en fin, manifestaciones que expresan un imaginario instituido desde las múltiples relaciones de los y las niñas y que permean sus entornos.

El cuerpo en este contexto es el referente fenomenológico, pues sobre él se insinúan y ejercen acciones e interacciones que hacen del cuerpo generador de encuentros y desencuentros, todos ellos descifrados y aceptados según el peso de los imaginarios sociales. Pero, al tiempo que estos se imponen como normales y comunes en la vida cotidiana del recreo, hay otros imaginarios que florecen en un concierto y una lírica de total y compleja condición de humanidad, lo hacen como poesías que se transforman en verso con el ir y venir del aula al recreo, del recreo al aula: son ellos los imaginarios radical/instituyentes, esos imaginarios que quizá están en contravía de los normalizados y que quieren mostrar otras formas de ser, de vivir y de hacer la vida social en la escuela. Unos imaginarios que no toman como alusión el rechazo al otro y su humanidad, sino que recuperan la proximidad que da el recreo para reconocerse y reconocer lo aún no dicho.

En ellos es evidente la espontaneidad y la fluidez que escapan a las lógicas dominantes y hegemónicas desde las cuales se configura la escuela. Eventos como estos son recurrentes en los diarios de observación:

De otro lado muchos niños y niñas caminan por la cancha y conversan en medio de la algarabía del recreo escolar, se desplazan tomados de la mano, con la mano en los hombros de su compañero-a, acercan sus cuerpos sin restricciones ni malicias, se abrazan al caminar o simplemente chocan sus hombros. (LD.D5)

Esa conversación espontánea, esa cercanía aproxima, da pie a lo que Castoriadis ha considerado como la capacidad del imaginario radical de alterar-se, en tanto reconocer que hay otro que me propone reconocimiento, comunicación y contacto. El abrazo inesperado y sorpresivo, la charla desprovista de intención maliciosa, alienta, humaniza y contagia. Esa fluidez devenida de la imaginación radical, propone una ruptura a la distancia de los cuerpos en el aula, en la fila, en la clase de educación física; es la cercanía y la apertura al otro

que tanto se preconiza en las pautas de la adecuada vida social.

En la institución 2, el florecimiento del cuerpo/sujeto se materializa a partir de las experiencias sensibles de las niñas y el conocimiento previo sobre formas y maneras específicas de estar y ser en el recreo, este relato da cuenta de ello:

Cerca al parqueadero se ubican dos niñas, las dos realizan movimientos diversos y sincónicos de sus cuerpos en son de baile; inicialmente una niña realiza los gestos y empieza el baile, la otra se ubica en frente de ella imitando sus movimientos. A la vez que van ejecutando movimientos van cantando partes de una canción, la cual relacionan con sus expresiones corporales. (SL.D2)

El cuerpo en la danza; esas expresiones rítmicas que han dado origen a los eternos e históricos rituales del ser humano, son manifestadas sin presiones en el recreo como forma de reconocimiento de sus cuerpos en relación con otros cuerpos. Posiblemente su inicio sea la evocación de lo conocido, pero el tránsito hacia imaginarios creativos y de creación es evidente. Se crea y se re-crea la estética del otro "cercano", quien explora en su corporeidad las múltiples formas posibles de demostración expresiva de su dominio; ello mismo es novedad, creación primera, ruptura y mudanza de sus cuerpos que se exponen y se contagian.

Como se aprecia, el cuerpo en ambas instituciones muta entre las plausibilidades e inteligibilidades sociales, pero también se desplaza hacia fuera de ellas; eso es lo que da valor al recreo como escenario nítido y natural de creación; pues al no quedarse en lo ya establecido como norma, al trasladarse hacia los bordes de esas naturalizaciones, se generan nuevas propuestas que son altamente significativas para los y las estudiantes y que son fuentes evidentes de aprendizaje. En palabras de Shotter (2001, p. 129) "es en las prácticas de nuestra vida diaria donde formamos las imágenes de lo que tomamos por nuestra naturaleza "real". Es desde las prácticas sociales donde se institucionalizan los acuerdos, donde se legitiman y validan las maneras de ser/hacer, allí es donde se conforman las imágenes que menciona Shotter (2001, p. 69) para quien

"...en un discurso disciplinario, determinadas metáforas se literalizan en "imágenes" o

“modelos”, y en ellos es disciplinada por el “orden” necesario para mantener dentro ella una de esas “imágenes” [...] lo que sostiene una forma “básica” de hablar (al menos en principio) no es tanto una “imagen” cuanto determinadas prácticas institucionalizadas”.

Muchas de esas prácticas institucionalizadas están ancladas sobre imaginarios segundos, imaginarios instituidos en la vida social y, por supuesto, el cuerpo deja de ser un mutante en potencia para ser un cuerpo normalizado por los acuerdos previamente establecidos y fijados en la sociedad. Existen también desplazamientos, movilidades y fugas de estas prácticas hegemónicas y dominantes, y es allí donde emergen imaginarios primeros, imaginarios que son radical/instituyentes, menos controlados, más libres y espontáneos, imaginarios que se deslizan por la posibilidad, por las aperturas, imaginarios que inventan otros mundos posibles, otras maneras de habitar el patio, el recreo y con ello de vivir la escuela.

Así como el cuerpo es escenario de expresión de lo novedoso en el recreo, es también templo de señales que pueden ser leídas; es texto que habita un contexto: como lo dijera Páez (2009, p. 997) “Allí están, como textos vivos que pueden leerse, que son lenguaje corporal y que dicen y nos dicen, sólo que no siempre sabemos cómo leerlos”.

Justamente, en los imaginarios de los maestros están cifradas las lógicas que los niños y las niñas muestran en el recreo, las lecturas que los otros demandan y las formas en que los docentes atienden a la demanda del otro en los demás lugares de la escuela. Los maestros reconocen también que en el recreo pueden encontrarse, pueden interactuar con los demás, no sólo con los grupos a los que pertenecen, sino con los otros niños que integran otros grados y grupos, incluso para ellos, ya no el patio, sino el recreo es un espacio temporal de descanso.

Sus conceptos sobre el papel del recreo van desde quienes lo asumen como lugar para “descansar, socializar con los demás compañeros, compartir con ellos” (ELD7, Institución 1) hasta quienes lo consideran como

“un momento de esparcimiento, donde los niños pueden interactuar, no sólo con los del grupo sino con los demás compañeros si conocen de otros grados anteriores, también es

un momento de compartir, de jugar, de salirse de ese espacio académico y dejar volar su mente” (ESL7. Institución 2).

Tanto para los niños como para los docentes es necesario, primero el docente está todo el día en clase con ellos y necesita también en muchos momentos como desestresarse, si de pronto es una clase dura, si hay momentos tensos en el salón, si maneja una postura como muy firme en el salón, en el descanso puede compartir con ellos; mejor dicho como relajarse ahí.(ESL7. Institución 2).

**Descanso o interacción, esparcimiento o desestrés, creación o relajación; son los calificativos en los que se mueve el recreo en la voz de los maestros. Expresiones ancladas en profundos imaginarios sociales de escuela como aislamiento, represión, racionalización, preocupación. Imaginarios que concilian con el análisis que Cajiao (1996) hace de la escuela en Colombia:**

La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa (p. 28).

**Control de todo tipo como única posibilidad que hemos visto para educar, controles biológicos y psicológicos, controles sociales, pero sobre todo, controles de la condición natural y social de nuestros cuerpos: “la motricidad”. Por eso la campana hace vida y controla la vida en la escuela, por eso el patio puede ser expresión o restricción de esa vida que pareciera creada por él; eso depende de la temporalidad (si es tiempo de recreo se da vida, pero si es tiempo de clase, de educación física, por ejemplo, se quita la vida creada).**

Quizá sea importante considerar esa mutación de los cuerpos, espacios y tiempos para proponer una nueva escuela. Tal vez ese volver la cara al recreo sea una alternativa para reconocer tales mutaciones; pues como se mostró, no sólo mutan los espacios y tiempos sino también lo hacen los cuerpos y las subjetividades. A decir de Le Bretón (2008, p. 7) “del cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de

la existencia individual y colectiva”, esa existencia que es configurada con los otros en el patio, pero que a la vez configura el patio de recreo, cristaliza lo que será de los sujetos en sus acciones e interacciones.

## 2. Arriesgando una propuesta de escuela desde las mutaciones y los mutantes

### LA ESCUELA DINÁMICA. EXPRESIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES

*En el ser, en lo que es, surgen otras formas, se establecen nuevas determinaciones.*

*Lo que en cada momento es, no está plenamente determinado, es decir no lo está hasta el punto de excluir el surgimiento de otras determinaciones.*

Cornelius Castoriadis (1983)

*El que tiene imaginación, con qué facilidad saca de la nada un mundo*  
Gustavo Adolfo Bécquer

La escuela se ha constituido y configurado históricamente desde imaginarios instituidos por las instituciones sociales, las cuales han legitimado los pactos y los acuerdos en torno a las maneras de ser/hacer y decir/representar de las sociedades; pero no sólo desde las miradas hegemónicas se han realizado estas constituciones y configuraciones, también se han generado cambios y transformaciones desde las personas y las sociedades que han pensado-sentido-soñado-vivido otras posibilidades, otras alternativas y construcciones propias del proyecto de sociedad deseada. En este sentido, cada cultura ha configurado sus dinámicas particulares, sus lógicas de uso y función de la escuela, los ideales de formación, las maneras para lograrlo y los sujetos a quien educar.

Justamente en Colombia, tal y como lo analiza Murcia (2012)

Las creencias y convicciones sobre el ser humano que se debería formar, sobre sus relaciones con el mundo social y natural, evocaban un ser de libertades definidas desde la racionalidad

práctica y técnica, un ser humano que debería hacerse para servir a las causas de lo social (p. 4).

De ahí que, en palabras del autor,

... no fueron las teorías pedagógicas o el saber propio de la escuela lo que la determinó, ella se creó atendiendo a esas fuerzas de los imaginarios sociales ya instituidos, devenidos de las condiciones de posibilidad que la época imprimió en cada uno de los colombianos” y agrega el autor “Lo que se nota es que ni la escuela construyó un saber propio, ni la pedagogía constituyó la escuela. Los contenidos no eran descriptivos o imperativos, no hablaban de los reglamentos, o asignaturas, más bien hablaban de un ser (la escuela es...), (Álvarez, 1995, p. 60; citado por Murcia, 2012 p.6).

Por esta razón, ella se delinea desde trazos que se asemejan a los encierros propios de los cuarteles y aprendizajes forzados antes que desde las perspectivas reflexionadas y críticas descritas por Murcia (2012) en su texto “La escuela en Colombia. Apuntes desde los imaginarios sociales circulantes”.

Estos imaginarios sociales que dan origen a la escuela en Colombia, y que tienen aún fuerza de instituidos, también se ven descritos en el texto de Bocanegra (2007) “del encierro al paraíso”

El encierro se convirtió así, en la mejor modalidad correctiva, ya que permitía poner en práctica los procedimientos del control disciplinario que la clase social emergente “la burguesía”, ya estaba imponiendo en otros ámbitos de la vida: distribuir, clasificar y vigilar. Y se convertirá en el imaginario que aún hoy ronda a la escuela (p. 64)

Así, la escuela se institucionalizó como lugar de encierro, de control disciplinario imperante en las sociedades actuales, matizadas con imaginarios de dominio y poder que se manifiestan en muchas de las formas de ser, hacer y representar de la escuela de hoy. Pero en la dinámica propia de las ebulliciones sociales, la escuela engendra constantemente otras formas, otras maneras y sobre todo, otros discursos.

En medio de las prácticas sociales de una escuela de control y poder, de la escuela como encierro y límite, emergen esos imaginarios radicales/instituyentes que

Bocanegra (2007, p.153) ha definido como “el paraíso”, (un espacio con jardines, canchas, lagos, animales, laboratorios, libertad, música, entre otros); el paraíso como posibilidad de una escuela dinámica, móvil que se dinamice desde el reconocimiento de sus más profundas significaciones imaginarias figuradas desde la reflexión de lo existente y la recuperación de lo posible. Una escuela como lo propone Murcia (2012, p.22) pensada desde lo no actuado o representado, aunque posiblemente ya pensado, que rompa quizá, con el imaginario de origen, una escuela que recupere el “paraíso” reclamado en los estudios de Bocanegra.

Una escuela que reasuma los sueños de Epicuro en el 342 a.c. y retomados por Urbina (2012) en el plano pedagógico, en los que se aboga por pedagogías de radical novedad, en las que se pueda aprender con pasión. Una pasión que desborda el aprendizaje memorista, la repetición de contenidos o la excesiva curricularización. Urbina (2012), retoma a Epicuro para situar un aprendizaje que no se da solamente con la cabeza, sino con todo el cuerpo y es sinónimo de goce, en una fuerte aproximación a los planteamientos de Serres (2003). El autor reconoce en Epicuro la introducción del “jardín”, como propuesta práctica en lo pedagógico, el cual simboliza un aula sin jaula, un cuerpo sin ataduras, un acto pedagógico centrado en el encuentro con el otro.

La escuela “dinámica” simbolizada desde el “Jardín” o el “Paraíso”, reconoce la multidimensionalidad del ser humano, su complejidad, totalidad y dimensión magmática; en síntesis, la mutabilidad de sus actores y escenarios; da paso a los aprendizajes “concienciados” de que hablará Freire (2007) al asumir el desarrollo del pensamiento crítico; promueve la dimensión ética, en tanto permite una vida humana responsable con el otro y con el entorno.

Es destacable entender que la escuela desde estos trazos promueve el aprendizaje lúdico, el pensamiento disfrutado, el conocer desde el placer del saber; dimensiones de la vida humana y social que elevan la condición de humanidad de los educandos. En la escuela dinámica, como lo propone Murcia, la institución educativa deja de ser el encierro temporal y se convierte en la morada del encuentro con lo no previsto, en el lugar de descubrimiento y acogida de aquello que nos hace humanos, en el escenario de desarrollo y expresión de la alegría del poder hacerlo y saber por qué y para qué hacerlo.

Ese jardín en perspectiva de Epicuro, o el paraíso desde Bocanegra, es la escuela vista desde una racionalidad de la escuela dinámica; una racionalidad de la efervescencia magmática que acoge los imaginarios sociales y su constante transformación y creación. En esta, la escuela se configura desde el reconocimiento de los saberes del maestro, de la comunidad y de los estudiantes; saberes que se matizan y transforman en el bullicio de lo cotidiano, en proyección a la configuración de un conocimiento especial: situado, contextualizado, transformado y transformacional.

En una escuela dinámica, el recreo es un faro que bordea un horizonte de muchas posibilidades. Justamente, lo que deja entrever el estudio es la potencia transformacional del recreo, la proyección hacia la sensibilización de dimensiones que en el aula no figuran como posibles, el despliegue de dimensiones restringidas históricamente en la escuela. El recreo se despliega en la escuela como Paraíso y Jardín; como ese escenario simbólico que significa libertad, vida, alegría, encuentro y desencuentro. Como descanso para muchos y activación para otros; como posibilidad y restricción; en fin, un escenario que normaliza lo a-normal en la escuela.

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. En una escuela dinámica, como lo propone Murcia (2012), se trata de hacer de la escuela un escenario de recreo.

Llevar esa dinámica del recreo a las aulas, derrumbaría los muros que enclaustran el conocimiento en la “escuela del encierro”, proyectaría simbólicamente el “jardín y el paraíso” con los matices y polifonías propios de la vida mutante que se propone en los patios tropezados por el recreo. Llevar el recreo al aula es responder a las dinámicas sociales que empujan en la actualidad profundas transformaciones en la escuela y que no han podido ser consideradas dada la fuerza de la herencia histórica claustral, desde la cual se configuró la escuela colombiana y su pretensión posterior de “normalizar”. Murcia (2012).

Es reconocer que los cambios y las mutaciones que se viven en el recreo, son una invitación a la escucha y el reconocimiento, un “grito” por la visibilidad,

un llamado a tomar en serio esas realidades ocultas e invisibilizadas que sólo son posibles en este escenario escolar. Escenario que, pese a ser efímero y limitado, muestra con fuerza la posibilidad de ser, hacer, decir, sentir, imaginar y proyectar desde la presencia y ausencia del otro, en una fuerte concordancia con lo propuesto por Bárcena y Mélich (2000, p. 11): “no es el sujeto libre y autónomo el que se hace a sí mismo la pregunta «¿qué debo hacer?», sino la voz del Otro”.

Esa voz de ese otro es, a la vez, la propia voz que se encarna en la libertad y autonomía del prójimo, es el puente que comunica el <sí mismo> con el <otro> y con lo <otro>, es la manera de plasmar el anhelo, es el medio de manifestar y materializar los silencios del aula, esa “voz” de quienes son silenciados o se les priva de la palabra para el diálogo, es expuesta y puesta en escena en la mutación de la escuela, en el entramado que configura un recreo escolar, un recreo de vida y de mundos posibles.

Efectivamente, la vida y los mundos posibles se transforman en y con la mutación, a decir de Marín y Muñoz (2002, p. 277): “mutación: viaje-dentro-de-la-cultura. Viaje-entre-las-culturas.”, culturas que son puestas en escena; culturas que son vividas y soñadas en el recreo, se configuran y reconfiguran en ese espacio social donde tienen cabida la totalidad de los sujetos y sus expresiones que intentan salir a otras realidades; se escapan por las paredes y quieren llegar al aula, luchan por incorporarse como posibilidad y alternativa de vida en ella, como esfuerzo por construir un “jardín” o un “paraíso” de mutantes.

En una escuela dinámica, al igual que la voz y la palabra, emerge la presencia y el rostro, desde los cuales se constituye humanidad, en palabras de Levinas en Bárcena y Mélich (2000, p. 11): “el rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato”, el otro es precisamente un punto de partida y de llegada no sólo hacia mí, sino hacia el tú y una posibilidad del nosotros. El rostro aquí trasciende a ese contacto con lo humano. El encuentro reclamado por Epicuro en la antigüedad, se daría mediante un rostro que reconoce y toma en serio la posibilidad del otro, la construcción de este en la escuela.

Un rostro que se deja relucir en su desnudez, como lo plantea Zielinski (2011, p. 36) al revisar el pensamiento

de Levinas; esto es, que transita por y hacia la alteridad del otro, a partir de lo que el otro mismo es y no de la manera en que yo lo quiero asumir o quiero que sea. El rostro así, tendrá reconocimiento y será escuchado desde su complejidad, desde su propia y particular mutación, se dibujará y desdibujará en el encuentro libre con los demás y con el mundo, en la donación y el intercambio de humanidad.

### 3. Algunas aperturas

El mutante no es sólo una “figura metafórica” en las significaciones imaginarias sociales de las personas y las sociedades dentro de la escuela como institución social; es ante todo, una comprensión y puesta en escena de las movilidades y transformaciones sociales tanto de los lugares y escenarios habitados en el patio de recreo, como de los sujetos asumidos desde la perspectiva de cuerpos/sujetos reconocidos y responsables frente al otro y a lo otro.

El patio que muta en la escuela, es la puerta de entrada a otros mundos posibles, a otras realidades soñadas y vividas en ese fugaz instante de alboroto, de expresión, de descanso; es al tiempo, el reclamo por reconfigurar la escuela hacia un escenario más participativo, de mayor diálogo, donde el aprendizaje sea desde las polifonías y matices dados por las múltiples voces, rostros y cuerpos que se comunican y manifiestan en una danza por la apertura, la imaginación y el disfrute, en una palabra, la vida.

El cuerpo/sujeto del recreo está atado a su propia humanidad y a la del otro, una humanidad que le es suya y le es compartida, un cuerpo que puede tomar formas en el movimiento libre y restringido del patio, motricidades que dan testimonio de la vida y de la muerte con el sonido simbólico del timbre y la campana.

Mientras que el aula restringe, el recreo posibilita; mientras que el aula prohíbe, el recreo abre posibilidades; mientras que el aula forma cuerpos dóciles y obedientes, el recreo configura subjetividades integrales. En consideración a ello, se propone una “escuela dinámica” que asuma los imaginarios sociales más radicales y la posibilidad de su dinamización desde el recreo. No es hacer del recreo un aula, sino hacer del aula de clases un recreo. ≡

## NOTAS

- Este artículo hace parte del proyecto denominado inicialmente "Juegos en el recreo escolar: un escenario para la formación ciudadana", financiado en calidad de beca-pasantía como Joven Investigador e Innovador Colciencias-Universidad de Caldas en el año 2010 bajo contrato No. 005 con código: R-918-PCC-78 del 28 de enero de 2010 al 28 de enero de 2011; complementario a esto, surgió en el 2011, como tesis de Maestría titulada "Imaginario social en el juego/recreo como escenario de convivencia social en la escuela" culminada en el 2012. El estudio, realizado en dos instituciones educativas de la ciudad de Manizales, una privada y la otra pública, buscó comprender los imaginarios sociales de juego en el recreo escolar y su relación con la convivencia social desde la proximidad del enfoque de complementariedad planteado por Murcia y Jaramillo, (2008). Desde este enfoque se accedió a las realidades sociales del recreo escolar con sus múltiples manifestaciones y expresiones de humanidad, mostradas en las transformaciones propias y permitidas por los timbres y las campanas, tanto para habitar el patio como para deshabitarlo. Los códigos que se definieron para la categorización de los relatos toman en consideración las técnicas e instrumentos diseñados, de tal manera que, el primer código (LD) corresponde al nombre con letra inicial de la institución uno y (SL) corresponde a la letra inicial del nombre de la institución dos. El segundo componente del código; si va a acompañado de la letra D, corresponde a un diario de campo y si va a acompañado de la letra E, hace referencia a una entrevista. El número con que finaliza el código, corresponde al seriado del instrumento desarrollado; así D1 hace referencia a diario de campo 1, y E2, corresponde a la Entrevista Número 2.
- El magma como dinámica social, es una categoría introducida por Castoriadis en el reconocimiento de la naturaleza articulada, multidimensional, polifónica y siempre mutante de las instituciones sociales. (Castoriadis, 1983, Yogo, 2003, Murcia, 2011, 2012). La escuela como institución social, reconoce que como acuerdo histórico social, muta en la medida de las transformaciones de las significaciones imaginarias sociales en lo cual tienen cabida activamente lo que existe como acuerdo, lo que está en el ethos como imaginario radical y aquellas fuerzas sociales que posibilitan su constante ebullición y cambio. En consideración a ello, en estas dinámicas transformacionales entra en juego la tradición histórico-social, pero sobre todo, las particularidades psicosomáticas, desde las cuales la escuela se configura como escenario de cambio constante y creativo. (Murcia, 2012).
- Para Schutz (2008) Los motivos <para> están dominados por el tiempo futuro; los motivos <porque>, por el pasado. Los motivos <para> forman una categoría subjetiva; los motivos <porque>, una categoría objetiva.
- En el texto secretos de mutantes, Martín y Muñoz (2002, p.269), consideran que este concepto ligado a las transformaciones y devenires que no siempre se pueden encasillar en las formas conocidas de evolución natural, lineal, progresiva y previsible.
- También conocida como la casa de la alegría de Vittorino Da Feltre, cuya pretensión desde el siglo XV era introducir en la escuela una dinámica que rompiera con las hegemonías de la época, definidas por las lógicas escolásticas en la Italia medieval. Esta perspectiva de escuela que toma en consideración la casa de Giocosa o casa de la alegría, invita justamente a reconocer lo polifónico y variado, lo multiforme, el bullicio de una realidad que necesita construirse socialmente. Cf. Murcia 2012. La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica.
- El imaginario instituido se asocia con los simbólicos, en tanto ellos requieren una amplia práctica social, una práctica temporal y significan algo; lo cual implica una enorme fijación social de la convicción o creencia/fuerza que lo origina. (Murcia, 2011, 2012)
- Castoriadis asume que las realidades sociales se configuran en el marco de las funciones que la sociedad misma ha concedido para que esta tenga lugar, pero estas funciones sólo son posibles desde unas significaciones imaginarias sociales, las cuales, se configuran como imaginarios sociales. Ellos toman forma de círculos de fuerzas centrales, rodeados por otros que son secundarios, los cuales a su vez, se rodean de otros secundarios, hasta configurar una enorme red de significaciones. (Castoriadis, 1983, Murcia, 2011, 2012)

- El acontecimiento en perspectiva Levinasiana hace referencia a un encuentro, encuentro que se caracteriza porque es siempre único e irrepetible. En el patio de recreo, cada encuentro cotidiano invita a una nueva experiencia, una nueva puesta en escena de imaginarios emergentes y nacientes de cada niño, niña, maestro y maestra, que llevan a las realidades del patio, su complejo mundo y su propia condición humana compartida con la extraña y la próxima.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÁRCENA, Fernando y MÉLICH, Joan-Carles.** *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona: Ediciones Paidós, 2000. 206 p. ISBN 84-493-0898-4
- BOCANEGRA, Elsa María.** *Del encierro al "paraíso" imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá.* Manizales, 2007. 188 p. Tesis Doctoral (Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud). Centro de estudios avanzados en niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales.
- CAJIAO RESTREPO, Francisco.** *La piel del alma, cuerpo, educación y cultura.* Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio, 1996. 366 p. ISBN 9582003029
- CASTORIADIS, Cornelius.** *La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria.* Barcelona: Tusquets editores, 1983. 259 p. ISBN 84-7223-979-9
- CASTORIADIS, Cornelius.** *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación.* Buenos Aires: Eudeba, 1998. 339 p. ISBN 9502308557
- DIJK TEUN, A. Van.** *Las estructuras funcionales del discurso.* México: Ingramex, 1996. 204p.
- FREIRE, Paulo.** *Concientización: teoría y práctica de la liberación.* Bogotá: Colección hoy, perspectivas latinoamericanas. (sf). 94 p. ISBN 9789505564408
- FREIRE, Paulo.** *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI editores, 2007. 150 p. ISBN 968-23-0027-4
- HABERMAS, Jürgen.** *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social y crítica de la razón funcionalista (Tomos I y II).* 4 edición. España: Taurus, 1999. 517 y 618p. ISBN 9788430603398
- ÍÑIGUEZ, R. Lupicinio.** *Análisis de discurso. Manual para las ciencias sociales.* Nueva edición revisada y ampliada. Segunda edición en lengua castellana. Barcelona: Editorial UOC [Universitat Oberta Catalunya], 2006. 255p. ISBN 84-9788-553-8
- JARAMILLO OCAMPO, Diego Armando y MURCIA PEÑA, Napoleón.** *Juego, recreo y convivencia escolar: una mirada desde los imaginarios sociales.* En: Revista de Investigaciones UCM. No. 20 (Sep. 2012); p. 69-84. ISSN 0121-067X.
- LE BRETÓN, David.** *La Sociología del cuerpo.* Buenos Aires: En Nueva Visión, 2008. 110 p. ISBN 9789506024437
- MARÍN, Martha y MUÑOZ, Germán.** *Secretos de mutantes: música y creación en las culturas juveniles.* Bogotá: Siglo del hombre editores. Universidad Central DIUC, 2002. 141 p. ISBN 958-665-049-9
- MURCIA PEÑA, Napoleón y JARAMILLO ECHEVERRY, Luis Guillermo.** *Investigación cualitativa: La complementariedad*

- etnográfica, una guía para abordar los estudios sociales. Armenia: editorial Kinesis, 2000. 236p. ISBN 958-9401-37-6
15. MURCIA PEÑA, Napoleón y JARAMILLO ECHEVERRY, Luis Guillermo. Investigación cualitativa, la complementariedad. Armenia: Editorial Kinesis, 2008. 236 p. ISBN 978-958-8269-20-7
  16. MURCIA PEÑA, Napoleón; PORTELA GUARÍN, Henry y ORREGO NOREÑA, Jhon Fredy. La clase de educación física: Voces que reclaman reconocimiento social. Armenia: Editorial Kinesis, 2005. 151p. ISBN 978-958-9401-90-3
  17. MURCIA PEÑA, Napoleón y OSPINA SERNA, Héctor Fabio. Motricidad humana y globalización. En: Revista hologramática. Vol. 4, No. 6 (2007); p. 3-23. [www.hologramatica.com.ar](http://www.hologramatica.com.ar) o [www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica](http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica). ISSN 1668-50Napo24
  18. MURCIA PEÑA, Napoleón; OSPINA, Héctor Fabio y PINTOS, Juan Luis. Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes. En: Revista Educación y Educadores. Vol. 12, No.1 (2009); p. 63-92.
  19. MURCIA PEÑA, Napoleón. Los imaginarios sociales. Preludios para realizar estudios sobre universidad. Alemania: Eae editores, 2011. 107 p. ISBN 978-3-8443-4460-8
  20. MURCIA PEÑA, Napoleón. Universidad y Vida cotidiana. Etnografía de un proceso. Alemania: Eae editores, 2012. 319 p. ISBN 978-3847369851
  21. MURCIA PEÑA, Napoleón. La Escuela como imaginario social: Apuntes para una Escuela dinámica En: Revista Magis. Vol. 6, No.12 (jul – dic. 2012); p.53-70. ISSN: 2011-8643.
  22. PAVÍA, Víctor; RUSSO, Fernando; SANTANERA, Javier y TRPÍN María. Juegos que vienen de antes, incorporando el patio a la pedagogía. Argentina: Editorial Hvmanitas/Lumen, 2007. 126 p. ISBN 950-582-334-7
  23. PÁEZ MARTÍNEZ, Ruth Milena. Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. 7(2). (2009); p. 989-1007 <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/203/98>
  24. PINTOS, Juan Luis. Inclusión / exclusión. Los Imaginarios Sociales de un proceso de construcción social. En: Semata. Ciencias sociales y humanidades. Vol. 16 (2004);p. 17-52. Recuperado de <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/view.php?id=778>
  25. URBINA CÁRDENAS, Jesús Ernesto. Saber saborear la pasión de conocer. En : Práctica pedagógica “perspectivas teóricas”. Bogotá: ECOE-UFPS, (2012) p. 73-81. Capítulo V. ISBN: 978-958-648-823-5
  26. VITTORINO DA FELTRE. (2013, 10 de marzo). Fecha de consulta: 21:48, abril 19, 2013 desde [http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Vittorino\\_da\\_Feltre&oldid=64745979](http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Vittorino_da_Feltre&oldid=64745979).
  27. SERRES, Michael. Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo. Bogotá: Taurus, 2003. 464 p. ISBN 9687040759
  28. SHOTTER, John. Realidades conversacionales, la construcción de la vida a través del lenguaje. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001. 291 p. ISBN 950-518-182-5
  29. ZIELINSKI, Ágata. Levinas: la responsabilidad es sin porqué. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Traducida por Alberto Supelano, 2011. 182 p. ISBN 978-958-710-738-8