



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**IMAGINACIÓN, SISTEMAS EDUCATIVOS Y
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

ELISA CAROLINA BARAJAS ENRÍQUEZ

ASESORA DE TESIS:

DRA. ESTHER CHARABATI NEHMAD



CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi hortaliza
y mis raíces.*

La imaginación procede por alusiones, invita, suscita, promueve, propone; pero permite la disensión, la duda, la multivocidad, la pluralidad y aun el desacuerdo. Las propuestas de la imaginación no son imperativas ni asertóricas, sino fundamentalmente optativas y problemáticas. Ofrecen y esperan una actitud de libertad ante ellas.

María Noel Lapoujade

Agradecimientos

Agradezco y reconozco el trabajo de cada persona que posibilitó la realización de este trabajo. Las ideas producidas, los inmuebles habitados, el funcionamiento administrativo, aun en pandemia, los trámites y papeles emitidos. También agradezco a las personas trabajadoras que hicieron posible con su pago de impuestos, que pudiera recibir una beca de titulación y educación “gratuita”.

A mis compañeras de estudio, colegas en el camino con quienes mi sentido crítico de la educación y de la realidad se alimentó cada día. A las personas convertidas en amistades y acompañantes de vida por florecer en el asfalto.

Al profesorado que extendía sus análisis del mundo, que compartió su emoción por los descubrimientos, sus experiencias y su pericia, a aquellas personas que proponían otras maneras de mirar y habitar el mundo.

A Marla, por guiarme con su amor y paciencia para encontrar el fertilizante en mi interior y en mis saberes.

A Luis, mi compañero, *noyollotzin*, mi consultor primario, mi enciclopedia. Por tener respuestas y luces para el camino, y por habitar la biblioteca conmigo y con nuestras ideas floridas para tesunam.

A las doctoras Cora Jiménez y Marlene Romo por sus observaciones respetuosas y amorosas que me llenaron el corazón para confiar en mi trabajo y para expandirlo hacia otros lugares.

Agradezco a Esther Charabati, mi incansable lectora por su mirada sincera y transparente, por su paciencia, por su tiempo, por las lecciones aprendidas y por

evitar la condescendencia como docente y asesora, gracias a lo cual develé parte de mi potencia.

A mi hermana Diana, mi confidente y compañera. Una inspiración consciente y voluntaria para mi vida.

Finalmente, porque son mis raíces y por tanto mi poderoso sostén, a mis padres:

A mamá por debatir conmigo, por amanecer a mi lado con sonrisas constantes y grandes muestras de amor. Por las salvadas, complicidades y las sabias predicciones de presagios, pero sobre todo por enseñarme a habitar el mundo.

A papá por su comprensión, confianza y conocimientos brindados. Por las palabras sabias y precisas que orientaron mi camino.

A ustedes dos que permitieron expandir las fronteras de mi pensamiento al posibilitar mi acceso a esta universidad. A ustedes que pusieron sus días y noches, su esfuerzo y gran parte de sus frutos para acompañarme y fortalecerme. A ustedes por compartirme su pedacito de mundo, por estar conmigo hasta el final de este camino y por su inagotable esperanza en mí.

A ustedes Emma y Jaime, mi hortaliza.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Análisis del concepto de imaginación o una imaginación desbordada	6
Capítulo 2. Imaginación como capacidad humana o creatividad al servicio del sistema	17
2.1 De cómo la imaginación ha perdido importancia en los sistemas educativos	17
2.1.2 Consecuencias de la ausencia de capacidad imaginante	27
2.2.- La imaginación y el Sistema Educativo Nacional	30
2.2.1 La imaginación como respuesta a la sociedad del conocimiento	33
2.2.2 La imaginación vista desde el Sistema Educativo Nacional según el área de conocimiento y la edad	43
2.2.3 La imaginación como motor del arte según el SEN	47
Capítulo 3. Imaginación y subjetivación	52
3.1. Cuando la imaginación interviene en las estructuras sociales	52
3.2 La imaginación como proceso de subjetivación	59
Conclusiones	74
Referencias	81

Introducción

La imaginación es el origen de la realidad presente, de nuestra lectura del pasado y de nuestra aspiración de futuro. Es una semilla para nuestra interpretación de la realidad que habitamos y por ello también puede ser el origen de los cambios que como personas agentes de la humanidad estemos dispuestas a habitar. ¿Qué valores hay establecidos para conformarnos como seres humanos? ¿Estamos de acuerdo con ellos? ¿Hemos decidido ser partícipes de ellos? ¿Podemos construir otra forma de hacerlo, otros valores, otras realidades, otras relaciones? La imaginación permite, entre otras cosas, desbordar la realidad, proponer caminos nuevos. La imaginación como facultad de la *psique* posibilita vínculos, separaciones, prospecciones, suposiciones, nos muestra los límites existentes y por eso mismo nos ayuda a la vez a transgredirlos. En esa transgresión radica la importancia que veo en ella, pues el ejercicio de la imaginación mantiene la potencia de iniciar un proceso de desgaste de lo ya establecido, de modificar de apoco la realidad de la que son parte los sujetos; la transgresión conlleva una percepción de la realidad diferente a la anterior, nos invita a visualizar, cuestionar y replantear acciones y pensamientos. La imaginación, sin ser externa al sujeto y a la sociedad impacta tanto en sus posibilidades como en sus limitaciones.

La presente investigación surge precisamente ante la inquietud por los fenómenos que la imaginación desencadena en el quehacer de las personas, en sus hábitos, en sus acciones y en su conformación como seres humanos. Además, responde a una búsqueda constante para encontrar los medios que me permitirán construir maneras de habitar un mundo menos injusto, con personas más informadas, con mayor voluntad y más amorosas. A lo largo de este texto veremos causas y consecuencias del uso (y desuso) de la imaginación en ambientes educativos y en la sociedad en general, con la intención de poner una especie de acción esperanzadora en las posibilidades abiertas por el ejercicio de la imaginación.

A partir de las funciones atribuidas por distintos autores y autoras como María Noel Lapoujade, Gaston Bachelard y Cornelius Castoriadis, la imaginación se torna una facultad humana generadora de conocimiento, posibilitadora de modificaciones

en las estructuras sociales, incluida la constitución de los sujetos. Para Lapoujade las funciones de cuestionamiento y transgresión son inherentes a la capacidad imaginante; para Bachelard esta capacidad es generadora de mundos propios paralelos a la realidad tangible y social, construye realidades expansivas fuera de las normas sociales; por su parte Castoriadis también establece una relación directa entre la imaginación y lo social puesto que lo segundo constituye a lo primero, pero resalta a la *imaginación radical* como una fuente de creación y alteración, es decir que tiende a desbordar lo social. Tomando en cuenta estas aportaciones surgió la pregunta ¿cómo influye la imaginación en la conformación de las personas? La propuesta de este escrito pretende aportar elementos que permitan concebir a la imaginación como fundamento de un replanteamiento de la subjetivación.

Para ello partí de las aportaciones hechas por Bourdieu, Castoriadis y Giroux en torno a la constitución de los sujetos a partir de la sociedad en la que se conforman. Con éstas comprendemos que los sujetos somos constructos sociohistóricos, por lo tanto reunimos características heredadas y apropiadas de nuestros entornos y con nuestras posibilidades sociales. En estos procesos, la imaginación cumple su papel de asimilación social en tanto que es partícipe de la construcción de la *psique* a partir de la cual las personas se configuran en sociedad.

La noción de subjetivación planteada por Foucault, como el conjunto de formas a través de las cuales las personas han construido los saberes sobre sí mismas, me permite asociar a la imaginación con un proceso de subjetivación. Una de estas formas, las *tecnologías del yo*, abarca las operaciones que el sujeto (por sí mismo o con ayuda de otras personas) ejerce sobre sí mismo buscando una transformación. En este punto es que las funciones de la capacidad imaginante parecen coincidir con una tecnología del yo, una técnica que funciona para construir saberes sobre nosotros mismos y para transformarnos. En este sentido es que la imaginación como capacidad humana se encamina a transgredir lo que hasta ahora hemos aprendido de nosotros mismos y con ello, a mostrar las posibilidades latentes de construir alternativas para habitar el mundo.

Desde esta forma ampliada de concebir la imaginación y recordando la importancia que se le atribuye a dicha capacidad a lo largo de la vida escolar, me

pregunté ¿cómo trabaja el sistema educativo con la imaginación? ¿cómo la concibe? ¿cómo la fomenta? ¿es capaz de habitar esta compleja concepción de imaginación? Esta investigación muestra, en el marco de la reforma educativa¹ iniciada hace dos décadas, que las funciones atribuidas al uso de la imaginación son desvalorizadas desde la forma en que se conciben hasta el uso del tiempo que para ello se asigna. Tal realidad es visible a partir de las áreas de conocimiento vinculadas con la capacidad imaginante, puesto que coincidentemente presentan una disminución de espacio y tiempo en los planes de estudio. Esta problemática está enmarcada en las formas en que los sistemas educativos tienden a responder a las medidas sugeridas por organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En este sentido, la poca presencia de ámbitos que fomenten la imaginación en la escuela responde a un síntoma de políticas educativas construidas desde lógicas económicas, por lo que sus prioridades están enfocadas en capacidades específicas que se consideran fundamentales para la inserción en los campos laborales del sistema económico al que pertenecemos y más bien alejadas del bienestar y la conformación de seres humanos.

Las consecuencias de acotar los usos y espacios de la imaginación en ambientes escolares merecen ser mencionadas y analizadas, puesto que impactan directamente en el comportamiento del estudiantado, por tanto de las ciudadanías y necesariamente en la conformación de seres humanos. Para mostrar tales efectos recurro a Jurjo Torres, que a pesar de sostener su análisis en el contexto español, nos ayuda comprender cómo las políticas educativas se asemejan, aún en latitudes lejanas, como resultado de la estandarización mundial de la educación. En sus investigaciones analiza y describe las características de personalidades constituidas bajo el cobijo de las nuevas políticas educativas: personalidades que naturalizan la violencia y son indiferentes ante las injusticias, personalidades que atribuyen a la suerte los privilegios y a la voluntad las carencias. También retomo la

¹ Véase en: LÓPEZ Aguilar, Martha de Jesús. “Una reforma “educativa” Contra los maestros y el derecho a la educación” en *El Cotidiano*. núm. 179, mayo-junio, 2013. Págs. 55-76. Consultado en septiembre 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>

Máquina de la desimaginación que Giroux entiende como un conjunto de mecanismos que debilitan el sentido crítico y la capacidad imaginante, necesarios para involucrarse en la construcción de alternativas.

Todo ello está organizado a lo largo de 3 capítulos, en los cuales presento parte de lo que se ha dicho hasta ahora sobre la imaginación y sus funciones, describo su concepción dentro del SEN y finalmente la planteo como una semilla de transformación social.

Para comenzar la discusión en torno a la imaginación, en un primer momento, resalto la variedad de concepciones que la filosofía occidental ha aportado, parto de definiciones de diccionario para continuar con pensamientos diversos en torno a esta capacidad humana. Este recorrido tiene la intención de identificar las concepciones que serán útiles para analizar y comprender los planteamientos de los capítulos siguientes. Por ello he titulado al primer capítulo “Análisis del concepto de imaginación o una imaginación desbordada”. En este apartado haré una recopilación de las nociones de imaginación a partir de Lapoujade y Bachelard, principalmente; tomaré como eje las características que atribuyen a la imaginación como capacidad transgresora, facultad de la *psique*, capacidad transformadora, creativa e introspectiva.

En el segundo apartado titulado “Imaginación como capacidad humana o creatividad al servicio del sistema”, ubico el análisis de la imaginación a partir de los planes y programas de estudio de Educación Básica, resultantes de la reforma de 2013 que nunca se implementó por completo en las aulas del país². En este contexto examino los argumentos que sostienen la presencia de la imaginación dentro del SEN³ lo cual deja ver que la actividad imaginante propuesta parece responder a

² Recordemos que la reforma educativa de 2016 fue realizada a pesar de constantes protestas por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), de especialistas, académicas(os) e incluso organizaciones ciudadanas. La reforma fue anunciada desde inicios de la administración 2012-2018, aprobada en 2013, publicada en 2016-2017, implementada por primera vez en 2018 sólo en preescolar, 1ro y 2do de primaria y finalmente derogada en 2019.

³ Aunque la actual administración se ha replanteado la reforma educativa, hasta el momento no hay cambios sustanciales en la promulgación de leyes que nos permitan afirmar que las condiciones se han modificado. La situación actual es bastante confusa, pues gran parte del sistema de educación básica funciona en la práctica con materiales del plan de estudios del 2011, puesto que el plan 2017 sólo llegó al estudiantado de los primeros grados. Del plan 2017, se conserva el contenido del área socioemocional y de la nueva administración se implementa una materia de Vida saludable.

intereses distintos al sólo beneficio del estudiantado. Con ayuda de estudios críticos sobre los sistemas educativos paralelos a la realidad mexicana, expongo algunas causas sociopolíticas y por ende económicas por las que se limitan las capacidades imaginantes en el estudiantado. Del mismo modo describo brevemente algunos impactos sociales, presentes y venideros, de alejarnos de la imaginación. Con este análisis, además de conocer el tratamiento de la imaginación en los documentos oficiales, también cuestiono los intereses que rodean la elección y tratamiento de los contenidos, los tiempos e incluso los objetivos planteados en el SEN. Asimismo, expongo algunos planteamientos reconocibles del SEN, que sí posibilitan el desarrollo de la imaginación y podrían funcionar como contrapeso a los impactos mencionados.

Con la problemática expuesta, el tercer capítulo titulado “Imaginación y subjetivación” busca establecer la importancia de la imaginación en las estructuras sociales, primero a partir de su colaboración en lo cotidiano y posteriormente en el desborde de tales estructuras. Así, a lo largo de este apartado iré construyendo el argumento para entender a la capacidad imaginante como parte fundamental de un proceso de subjetivación⁴ que posibilite trascender lo establecido en busca de un mundo más humano. En este sentido, aquí se describen algunos ejemplos que sostienen el actuar de la imaginación como posibilitadora de alternativas, esto será a partir de la figura del *Hommo Imaginans* retomada de Lapoujade; de las *prácticas de libertad* propuestas por Foucault y de la *autonomía* descrita por Castoriadis.

Así, a lo largo de este trabajo se pone de manifiesto la necesidad de desempolvar las posibilidades, de recordar los caminos ya transitados, de crear otras formas de recorrerlos y de construir otros caminos. La imaginación nos brinda posibilidades de existencia.

⁴ Bajo el concepto de subjetivación propuesto por Foucault, pueden existir infinidad de formas de subjetivación que utilizan la capacidad imaginante, pero para este trabajo sólo resaltaré aquellas que busquen un mundo más justo y más humano. Con ello no pretendo negar la existencia de otros usos crueles o contrarios a lo aquí propuesto.

Capítulo 1. Análisis del concepto de imaginación o una imaginación desbordada

Las palabras, en nuestras sabias culturas, han sido definidas y redefinidas tantas veces, han sido escudriñadas con tanta precisión en nuestros diccionarios, que realmente se han convertido en instrumentos del pensamiento. Han perdido su potencia de onirismo interno.

Gaston Bachelard, *La poética de la ensoñación*

Este primer capítulo tiene la finalidad de enunciar algunas características que definen a la imaginación, planteadas a lo largo del pensamiento humano. Para ello recurro principalmente a María Noel Lapoujade y a Gaston Bachelard por su especialización en el tema desde la filosofía. Básicamente las siguientes páginas están dedicadas a la exploración del territorio de la imaginación desde miradas filosóficas en la historia del pensamiento. Además, hacia el final del capítulo, se verán dibujadas las líneas que me interesa destacar del estudio de la imaginación, lo cual será fundamental para la comprensión de los apartados siguientes.

Partiremos de las definiciones de diccionario para el análisis y comparación de conceptos. La Real Academia Española (RAE) define a la imaginación como una “facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales. Aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento”. Y de la acción de imaginar, la misma fuente refiere lo siguiente: “Representar en la mente la imagen de algo o de alguien. Inventar o crear algo.”⁵ Esta fuente es el referente más común y puede explicar la validez que han tenido la representación de imágenes y la aprehensión de falsedad, como las características de la imaginación más reconocidas. De manera general, las muestras de esta facultad en

⁵ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., versión 23.3 en línea. Consultado en abril 2019 imaginación: <http://dle.rae.es/?id=L08fZlc> e imaginar: <http://dle.rae.es/?id=L0Ab8IV>.

lo cotidiano suelen ser percibidas con poca seriedad o carecen de reconocimiento, como ejemplo de ello en el sistema educativo estas habilidades no son consideradas primordiales para participar activa y plenamente en la sociedad actual. Planteamiento que analizaremos en el próximo capítulo.

Como afirman Larrosa y Lapoujade⁶, la concepción de la imaginación ha sido modificada a partir de la ciencia moderna, reduciéndola a la subjetividad y perdiendo su valor cognoscitivo pues es asociada sólo con irrealidad, ficción, delirio, fantasía, sueño, etc. Así “ha sido sujeta, marginada, ha vivido a la sombra oprimiente de la razón”. Por lo que parte del presente trabajo es una reivindicación de la importancia y función de esta capacidad de la *psique*. Por ello retomo la investigación realizada por Lapoujade, *Filosofía de la imaginación*, en la que afirma que “*la imaginación irrumpe en la superficie de la reflexión filosófica con un papel medular, momento en que la filosofía se vuelve crítica*”.⁷ Es decir, cuando los pensamientos de la filosofía comienzan a investigar los alcances y límites de la razón. La autora nos propone recordar que también existe una razón imaginante, “una razón fecundada por una imaginación compleja, multívoca, oscura, ambigua, avasallante, propulsora del conocimiento, acicate de la razón.”⁸ Siendo esta afirmación sólo una de las que miran en la imaginación, cualidades beneficiosas para el conocimiento. A partir de ello me gustaría continuar con otras posturas relevantes a través de un recorrido histórico, también retomado de la obra de Lapoujade, con lo cual se puede evidenciar la actual y equivocada reducción de la concepción de la imaginación.

Para Platón, la imaginación está relacionada directamente con la visión, consiste en la aprehensión de un objeto y en recordar lo ya visto. Asimismo, en su clasificación de los géneros de conocimiento incluye la imagen representada con una función epistémica fundamental. También coloca a *Eros (Dios)*, como la

⁶ LARROSA, Jorge. “Literatura, experiencia y formación” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, México, 2003.

⁷ LAPOUJADE, María Noel. *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI, México, 1988. p.24. (Cursivas de la autora).

⁸ *Ibidem*. p.25.

encarnación de la imaginación humana, pues le atribuye aspectos como pasión por los inventos, fertilidad de recursos, mediación y curiosidad.⁹

Aristóteles afirma que la imaginación es cuando se nos presenta una imagen, lo cual distingue de percibirla o razonarla; no importa su presencia física o si corresponde o no a la realidad, por tanto, la entiende como una función mediadora entre la percepción y el pensamiento. Por otro lado, San Agustín acepta la existencia de conceptos sin imágenes. Además, resalta el carácter temporal de la función imaginativa en especial en la posibilidad de predicción.¹⁰

Otro dato que Lapoujade recupera de la postura de San Agustín, es el vínculo de la imaginación con la sensibilidad, pues las imágenes recibidas por los sentidos son consideradas por el filósofo como necesarias para el trabajo de la imaginación; al igual que el entendimiento para los procesos de abstracción generados por las imágenes. Y en conjunto estos tres autores proponen una relación de la actividad imaginante con el cuerpo, relación que en el pensamiento de Eckhart, para quien el alma debe desprenderse de todo contenido posible, representó un rechazo total a la imaginación por su papel mediador entre lo psíquico y lo corporal. Finalmente, este mismo vínculo nos ayuda a mirar otra característica de la *“imaginación como una función que nos empuja a la exterioridad”*, *“derriba los límites entre el individuo y la exterioridad.”* Siguiendo con los aportes, la filósofa menciona a Giordano Bruno por su puntual aportación sobre el entendimiento de la imaginación pues, *“sí logró ver que la reflexión racional es “ensanchada”, potenciada, ampliada por los trabajos de la imaginación.”*¹¹ Bruno considera a la imaginación el *“sentido de los sentidos”*, la raíz común.¹²

Más tarde Bacon, con su postura crítica ante la educación memorística de su época, introduce a la imaginación en su propuesta educativa para ejercitarla y formar personas creativas y no repetidoras. Así el autor le asigna peso a la

⁹ *Ibidem.* p. 31-32.

¹⁰ ARISTÓTELES *Del alma*. Libro III, cap. 3 y SAN AGUSTÍN. *Confesiones*. Libro X, caps. VIII, XI, XIV, XVIII. Ambos en: LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.*

¹¹ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 38 y 40.

¹² GIORDANO, Bruno. *Sobre el infinito universo y mundos*. Cap. XIV en: LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p.41.

imaginación para que figure en su clasificación de facultades humanas, con lo cual vemos establecido un vínculo entre la imaginación y el conocimiento. Otra aportación de Bacon otorga a la imaginación una función para establecer *vínculos o independencia de la legalidad exterior (natural, social, ética, política)*.¹³ El autor afirma que la imaginación, “no estando ligada a las leyes de la materia, puede, a su agrado, unir todo aquello que la naturaleza ha separado y separar aquello que la naturaleza ha unido; y de este modo hacer casamientos y divorcios ilegítimos de las cosas.”¹⁴ A partir de ello y del pensamiento de Hume, Lapoujade anota que la imaginación es creadora de su propio orden.

En cuanto a la aprehensión de falsedad referida por la RAE, Spinoza coloca a la imaginación en el primer género del conocimiento, único que puede ser causa de falsedad, de ideas inadecuadas o confusas, pero advierte: “las imaginaciones de la mente no contienen por sí mismas error pues la falla no es imaginar sino que la mente opera de tal manera que imagina como presentes cosas cuya existencia está excluida.”¹⁵ Lo mencionado hasta ahora basta para mostrar que la concepción de diversos filósofos es mucho más amplia que la concreta definición aportada por el referente lingüístico común.

Como las afirmaciones anteriores, encontraremos varias a lo largo de la historia del pensamiento, las cuales indican valores que anteriormente tenía la imaginación y ahora han sido olvidados o transformados. Hasta aquí la imaginación parecía enfrentar un dilema entre ser una facultad reproductiva o una productiva: reproductiva si las imágenes obtenidas se generan a partir de la memoria, es decir trae las imágenes anteriormente presentadas haciéndolas re-presentaciones, o productiva si a partir de esas imágenes genera nuevas combinaciones y relaciones inexistentes. Bachelard declara como virtual la rivalidad entre el lado racional de la mente (equivalente a las representaciones) y el imaginativo (equivalente a las producciones), incluso llega a plantear la combinación de estas dos capacidades como una característica superior. Lapoujade considera este dilema artificial,

¹³ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 46. (Cursivas de la autora).

¹⁴ BACON, Francis. *Del adelanto y progreso de la ciencia divina y humana*. Libro primero, Dedicatoria al Rey, citado en: LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 46.

¹⁵ FERRATER Mora, José. *Diccionario de Filosofía Tomo III*. Alianza. Madrid, 1979. p. 1767.

inconsistente puesto que: “*todas las figuras de la acción humana son fragmentos cuajados de la acción desbordante de la imaginación, que humaniza lo real y humaniza al hombre.*” Por su parte Larrosa considera a esta diferencia una distinción política, pues funciona más como un mecanismo para controlar la capacidad productora y limitar la capacidad de formación y transformación.¹⁶

Gaston Bachelard explica que el lado creativo de la mente es tan necesario como el racional, “no es una debilidad, ni el reemplazo de la razón cuando sufre un síncope”.¹⁷ En este sentido propone a la imaginación como una función de la *psique* llamada *anima* y ésta representa el lado creativo de la mente, soñador, introspectivo e íntimo, en reposo y tranquilidad. No es un reemplazo de la razón puesto que cumple funciones diferenciadas. Le pertenece la *función de lo irreal*, es decir, cuando las imágenes producto de nuestra *psique* dejan de ser resultado directo de lo conocido y transgreden los límites de la percepción ya obtenida creando imágenes antes inexistentes. Larrosa dice: “La imaginación produce realidad, la incrementa y la transforma.”¹⁸

La *función de lo irreal* para Bachelard tiene su dominio en la soledad, potencia la subjetividad creadora, es expansiva y su acción no está sometida a la comprobación de la realidad, basta generar una nueva imagen para hacerla existir, sin importar si tiene una representación tangible o un significado. En otras palabras, es necesaria una mente libre que tenga acceso a la soledad, pues la mente imaginante necesita soltar las ataduras de los mandatos sociales que limitan y acortan posibilidades a lo permitido, correcto, funcional, hegemónico o mayormente reconocido. “La función de lo irreal encuentra su empleo sólido en una idealización muy coherente, en una vida idealizada que le da calidez al corazón y un dinamismo real a la vida”.¹⁹ Es el espacio de libertad en donde la mente prioriza la subjetividad

¹⁶ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 25 y LARROSA. “Literatura, experiencia y formación”. *op. cit.* p. 18.

¹⁷ BACHELARD. *La poética de la ensoñación. op. cit.* p. 106.

¹⁸ LARROSA. “Literatura, experiencia y formación” *op. cit.* p. 17.

¹⁹ PUELLES Romero, Luis. “Ontología de la imaginación creadora” en LAPOUJADE, María Noel. *Diálogo con Gaston Bachelard acerca de la poética.* UNAM, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, Mérida, Yucatán, 2011. p. 107-108, y BACHELARD. *La poética de la ensoñación. op. cit.* p. 115

sobre las reglas, en donde la mente se libera del orden. Aquí debemos notar que el carácter de idealización de la *función de lo irreal* no es sinónimo de invalidez, al contrario, beneficia al ser imaginante otorgando el espacio para una imaginación libre de limitaciones. En esta cita también comienza a vislumbrarse el sentido de cambio o movimiento propiciado por la imaginación, que retomaremos más adelante.

Otra característica de la imaginación es la ensoñación como la manifestación más emblemática del *anima*. Según Bachelard, “nos ayuda a escapar del tiempo, es un estado del alma.” Así, al liberarnos del tiempo se está al margen de las preocupaciones, de las ambiciones y de los proyectos, pues: “Psicológicamente, sólo en la ensoñación somos seres libres”²⁰. De esta manera, al manifestarse dentro de la *función de lo irreal*, surgen los deseos propios, individuales, deseos de soledad pues se está en un lugar seguro para la libertad. Bachelard afirma que la ensoñación produce un estado de “descanso” único y valioso de todo nuestro ser, éste necesita ser fortalecido por medio de las imágenes más profundas y de nuestros anhelos; así nos lleva a un viaje a través de nuestro interior. Este reposo es la tranquilidad de vivir sin presiones y es necesaria para llegar al estado de creación.

De este modo, asumimos la ensoñación como equivalente al momento de creatividad, el cual surgirá en el ambiente propicio, cuando las condiciones del entorno sean dispuestas de tal manera que ni el tiempo, ni las tareas diarias, ni las reglas del comportamiento, ni la moral, puedan intervenir en las creaciones de la mente. Bachelard dice: “hay ensoñaciones tan profundas, ensoñaciones que ayudan a descender tan profundamente en nosotros que nos desembarazan de nuestra historia, nos liberan de nuestro nombre.”²¹ Por ello, quien imagina puede conocer e incluso comprender sus ideas y sentimientos más íntimos pues ya está despojado de la carga social e interpretativa. No es dejar ir lo que somos al dejar nuestra historia, es conocer la primera historia antes de ser intervenida por el mundo adulto y social. Sebastián González afirma que “La imaginación no nos hace

²⁰ BACHELARD. *La poética de la ensoñación. op. cit.* p. 31-32 y 153.

²¹ *Ibidem.* p. 150.

desconocer la realidad; pero manifiesta la posibilidad de una representación excéntrica en la que lo nuevo tiene opción.”²²

En esta liberación de lo social, de los mandatos, que son para Bachelard “estados fósiles de la inhibición intelectual [...] se habrá devuelto a la imaginación su función de ensayo, de riesgo, de imprudencia, de creación.”²³ Sirve para comprender lo que hay antes de todo ello, es decir para comprender aquella voluntad propia, sin intervenciones y en libertad. Esta liberación se refiere en parte a la niñez como el estado psíquico de plenitud para la imaginación pues en caso de tener límites de la sociedad en turno, la niñez sabe librarse de ellas. “Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos, pero confían más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto”.²⁴ En palabras de Lapoujade: “Cuando el espíritu logra liberarse de todas las ataduras del pasado y del presente, entonces, se vuelve un espíritu niño: crea, imagina, da existencia a lo no existente, vive un lúdico como si. No depende de nada sino de su espontaneidad creadora.”²⁵ Por tal razón la infancia, en algunas corrientes de pensamiento, tiene una carga relevante en el desarrollo de la imaginación pues es el estado que da origen a su capacidad. De ello Bachelard dice que:

[...] la permanencia del alma humana de un núcleo de infancia, una infancia inmóvil pero siempre viva, fuera de la historia, escondida a los demás, disfrazada de historia cuando la contamos, pero que sólo podrá ser real en esos instantes de iluminación. Es decir en los instantes de su existencia poética. ²⁶

La niñez aludida en el tema de la imaginación se vuelve un estado, pues se puede entrar y salir de él, habitarlo y fortalecerlo o abandonarlo. De ahí que se

²² GONZÁLEZ, Sebastián. “Ideológica y realidad material. El problema de la imaginación” en *Areté. Revista de Filosofía*, vol. XXIV, N° 1, 2012. p. 56.

²³ BACHELARD, Gaston. *Lautréamont*. FCE. México, 1985. p. 142.

²⁴ VIGOTSKY, L. S: *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Akal, Madrid, 2006 en: SUÁREZ Beltrán, Mónica Lucía. “La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia” en *Civilizar* 9 (17), julio-diciembre de 2009. p. 177.

²⁵ LAPOUJADE, María Noel. “Un día en el transcurso de una memoria imaginante” en *Signos filosóficos*, núm. 7, enero-junio, 2002. Consultado en agosto 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/343/34300709.pdf> p.159.

²⁶ BACHELARD. *La poética de la ensoñación. op. cit.* p.151.

manifieste cuando las características del ambiente son propicias, ante lo cual podríamos hacer diversas analogías, como la de alguna niña al sentirse observada y juzgada al dibujar, preocupada por los márgenes, los colores, la dirección de los trazos, el tiempo de finalización, etc., en contraste con la niña que dibuja sin condiciones, por gusto, con libertad. En este último caso, el estado de niñez creativa puede ser habitado. En palabras de Bachelard: "Mientras soñaba en su soledad el niño conocía la existencia sin límites. Su ensoñación no es simplemente una ensoñación de huida. Es una ensoñación de expansión." De ahí que se le otorgue importancia, en la obra de Bachelard, a la imaginación como generadora de bienestar y plenitud. "La ensoñación no duraría si no la nutrieron las imágenes de la dulzura de vivir, las ilusiones de la felicidad [...] la ensoñación es más bien el don de una hora que conoce la plenitud del alma." Esta dulzura de vivir también toca el papel de la niñez "[...] la infancia sigue siendo en nosotros un principio de vida profunda, de vida siempre acordada a las posibilidades de recomenzar." ²⁷

Tal bienestar cobra sentido al estar frente a una imagen imaginada o ensoñación, es decir, alguna representación de nuestra imaginación de algo que estamos leyendo o percibiendo, pues esta imagen inicial es la chispa que desencadena una llama de imágenes, produce variedad de imágenes en una misma persona o en varias que están o habían estado frente a ella. Con ello refiere a la complejidad del proceso de imaginar y la importancia en el trabajo de Bachelard de la metáfora. Pues en general son estas figuras retóricas las que posibilitan mayor desbordamiento de la imaginación. "[...] las metáforas están naturalmente ligadas a las metamorfosis, y que, en el reino de la imaginación, la metamorfosis del ser es ya una adaptación al medio imaginario."²⁸

Así el proceso en soledad, en libertad, sin moral y sin límites permite algún tipo de honestidad consigo misma, los juicios de la sociedad en turno permanecen lejanos y las imágenes generadas por la persona imaginante están a salvo. Ante ello la subjetividad soñadora tiene en este instante la capacidad de construir mundos enteros, realidades existentes para su propia complacencia; la dicha y felicidad le

²⁷ *Ibidem.* p. 151, 99 y 189.

²⁸ BACHELARD. *Lautréamont. op. cit.* p. 51.

embargan. Todo ello es un proceso que se refleja en el instante de la imaginación. En la ensoñación “imaginamos mundos donde nuestra vida tendría todo el esplendor, todo el calor, toda la expansión posible [...] imaginar un cosmos es el destino más natural de la ensoñación”²⁹ Puesto que crea mundos nuevos en su mente a partir de sus deseos, se mueve en un territorio distinto al común, en paralelo, en un territorio personal, individual que aporta autoconocimiento, reconocimiento.

Así podemos entender que los momentos de ensoñación son momentos de expansión, pues permiten mirar en nuestro ser aquello que permanece oculto en la vida cotidiana; una vez en el mundo onírico, los límites se desdibujan y permiten apertura de nuestra existencia y por tanto de la comprensión propia. Bachelard enlista las tareas que tiene en su libro titulado *La poética de la ensoñación*, con las cuales compartimos el interés: 1. provocar consolidaciones de los mundos imaginados, 2. desarrollar audacia de la ensoñación constructora, 3. coordinar libertades, 4. abrir todas las cárceles del ser para que lo humano tenga todos los devenires posibles.

En ese sentido de expansión continuo con otra característica de la imaginación, la transgresión, pues de inicio traspasa los límites de la percepción al producir imágenes nuevas. Bachelard asume que la imaginación es un “principio de excitación (...), un factor de imprudencia que nos aleja de las pesadas estabildades”³⁰. Es decir, nos invita al movimiento y la imprudencia recae en no aceptar los límites establecidos y violentarlos para romper el encierro de la capacidad de ensoñar. Por ello lleva la transgresión consigo y la expande en los sitios donde se manifiesta.

Veamos qué dice Lapoujade sobre la relación entre imaginación y transgresión:

Imaginar implica diversas maneras de ir más allá de (transgredir) un registro pasivo, fiel de lo dado. Imaginar significa no conformarse con reflejar lo dado, admitirlo, sino que es una actividad que niega, rechaza, toma distancia ante lo que se le ofrece para “proponer” una construcción propia sobre aquello de que se trate [...] La

²⁹ BACHELARD. *La poética de la ensoñación. op. cit.* p. 44.

³⁰ *Ibidem.* p. 239 y 20.

imaginación construye, afirma, propone sobre la negación y la transgresión que son los dinamos de su actividad.³¹

Transgredir es rebasar los mandatos y sus consecuencias, pues implica negar con decisión lo estipulado y alejarse del límite. Entonces la imaginación tiende a llevarnos por un camino poco conveniente para muchos órdenes sociales, imaginar puede ser una manera de cuestionar la realidad que se tiene al frente y dicha acción conlleva intervención sobre ella, “[...] la imaginación es el instrumento de crítica de lo real, he aquí un estado de plena consciencia.”³²

Retomemos la idea de Spinoza cuando advierte que la mente imagina como presentes cosas cuya existencia está excluida. La imaginación pasa por alto este hecho y decide, al contrario, reconocer. Podríamos pensar que es un ejemplo de negar la exclusión de estas imágenes, pues posibilita la aparición de lo antes inexistente -o podríamos decir inválido-, de manera que genera una fractura en el orden presente para permitir dicha existencia. Por su parte, Sartre planteó que la imagen producida por la imaginación no es el mundo negado de forma aislada, sino el mundo negado por cierto punto de vista.³³ Esta fractura del orden obliga a pensar uno nuevo. Una transgresión es también un impulso generador, dado que aporta elementos para la otra realidad, imaginar es transformar la realidad, lo cual nos lleva ahora al sentido de transformación como otra característica de la imaginación.

Lapoujade dice al respecto: “La imaginación es un desafío del hombre a la realidad. El hombre desafía la realidad en cuanto la niega, la transforma y la transgrede mediante el poder de su imaginación. [...] La imaginación produce alteración”. Al transgredir los límites se transforma la percepción, se crea una nueva realidad. Transformación y creación van de la mano, coloco a ambas como características de la imaginación que crea imágenes nuevas y hasta puede construir mundos con lógicas y leyes distintas de funcionamiento, de vida. Si vamos más allá, y la imaginación logra trascender las barreras de la realidad, con sus implicaciones, ella puede intervenir en los proyectos, en lo social, en el territorio de la razón.

³¹ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 106-107.

³² GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María “La pedagogía de la imaginación: la vida en las letras” en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. IX No. 19 - 20 Sept./97 - Marzo/98.

³³ FERRATER. *Diccionario de filosofía. op. cit.* p. 1768.

Lapoujade afirma: “*La imaginación se muestra como una actividad antinómica.*”³⁴ En ese sentido entendemos su habilidad de dinamizar la condición de humanidad presente, entre el cuestionamiento, la transgresión y la creación existe una energía dinámica la cual Bachelard manifiesta casi como una necesidad, sin la cual permaneceríamos en esclavitud de las estructuras psíquicas, sociales, políticas. En palabras del autor: “Es preciso que el ser vivo, cualquiera que sea solidarice formas diversas, viva una transformación, acepte metamorfosis, despliegue una causalidad formal verdaderamente actuante, enérgicamente dinámica.”³⁵ Esta energía imaginante será reflejada en el último apartado como parte de una trascendencia de la condición de humanidad presente.

Para finalizar este recorrido de construcciones en torno a la imaginación tomo esta definición de Lapoujade: “La imaginación es un conjunto de actividades múltiples, es una estructura procesal, compleja, integrada al dinamismo psíquico que se presenta como un *fluir total, indivisible, continuo y único.*”³⁶

Hasta aquí he intentado agrupar algunas características (concepto y actividad) de la imaginación, desde mi punto de vista, fundamentales para comprender su importancia. Ahora tenemos claro que imaginar va más allá de crear falsedades en la mente, implica formas distintas de percibir, así como cuestionar lo que acontece, generar alternativas, extender los límites, decidir que la realidad no está terminada ni es perpetua.

Una vez comprendidas las limitaciones y posibilidades de distintas concepciones de la imaginación, en el siguiente capítulo analizaré el papel que se le otorga a la imaginación en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

³⁴ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p.144 y 151. (Cursivas de la autora).

³⁵ BACHELARD. *Lautréamont. op. cit.* p. 132.

³⁶ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 21.

Capítulo 2. Imaginación como capacidad humana o creatividad al servicio del sistema

Es preciso compensar este desequilibrio de los imaginarios colectivos actuales del horror, que pueblan las mentes de adultos, adolescentes, y aun de los niños, con propuestas de imaginarios constructivos hacia la convivencia libre y la vida digna. En tal sentido, es preciso revivir la búsqueda de la belleza que nos rodea y que, sin embargo, no se percibe en nuestras vidas anestesiadas.

María Noel Lapoujade, *La imaginación y sus imaginarios como paideia*.

En el capítulo anterior revisamos la amplia gama de significaciones posibles de la imaginación, su relación con la niñez y algunas características de la concepción actual. En el presente apartado se expondrán algunos motivos por los cuales los sistemas educativos reproducen ésta última y buscaré evidenciar algunas deficiencias, particularmente las que afectan el desarrollo de la imaginación del estudiantado. Además, haré un análisis del funcionamiento de esta capacidad dentro de la educación básica, poniendo énfasis en su afinidad con los objetivos del sistema económico actual.

2.1 De cómo la imaginación ha perdido importancia en los sistemas educativos

Como escribió Bourdieu, el sistema educativo cumple el papel de reproducir a la sociedad de la que forma parte³⁷ y la sociedad actual se rige con las reglas del sistema económico, lo cual se refleja en las reformas educativas de tal modo que menguan las acciones que promueven la imaginación y la desvalorizan. Presentaremos algunos factores que, desde nuestro punto de vista, inciden en dicha desvalorización.

³⁷ BOURIDEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontarama. México, 1996.

El primero es la normalización de un “sentido común” mercantilista que concibe la vida social -y por tanto la educación- como mercancía. Esta lógica tiene un peso importante para la conformación del sistema educativo y los métodos de aprendizaje, pues es reproducida en numerosas instancias, desde los medios de comunicación hasta las instituciones educativas en las que los contenidos proponen ciertos conocimientos, conductas y aspiraciones que son incorporadas por los individuos. Jurjo Torres lo explica de la siguiente manera:

El “sentido común” socio-históricamente construido explica y sirve de justificación a los grupos sociales dominantes para la selección y la imposición de los contenidos culturales que se consideran que deben ser objeto de atención preferente por parte del sistema escolar; [...] Es el peso de este sentido común, construido sobre el silencio de tantas voces, generado y mantenido al margen de lo que se puede cuestionar y debatir, el que nos permite entender muchas de las resistencias a los cambios y a las innovaciones en el sistema educativo.³⁸

Desde esta perspectiva, el “sentido común” ejerce una censura informativa al presentar ciertas realidades como las únicas posibilidades. A través de los medios promueve realidades distorsionadas pero percibidas como verdaderas y vuelve invisibles las alternativas. Su poder consiste en reproducirse a gran escala por medio de distintos dispositivos, entre ellos los programas educativos encaminados a construir y proteger bienes e intereses individuales y a establecer relaciones de intercambio orientadas, en cierta medida, al beneficio económico de ciertos grupos. ¿Qué se abandona en el camino? ¿Qué dejamos de mirar para concentrarnos en el éxito que se nos propone? ¿A costa de qué y de quiénes ese éxito es posible?

En este contexto no hay espacio para la imaginación entendida como capacidad de cuestionamiento, construcción y generación de conocimiento. Imaginar otros modos de vida se vuelve inviable o descabellado, y la herramienta que podría generar alternativas, se apaga desde la individualidad. La mayoría de los sujetos se someten a la lógica social refrendada por los sistemas educativos, con lo cual las posibilidades de resistencia se vuelven mínimas.

Con este factor en mente, pasemos a lo propio en el sistema educativo.

³⁸ TORRES Santomé, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Morata. Madrid, 2017. p. 14. Consultado en abril 2019: ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unam/detail.action?docID=5307779>

El primer factor que incide en la desvalorización de la imaginación es el hecho de que los objetivos del sistema educativo consisten en preparar a los educandos fundamentalmente para el campo laboral y productivo, enfatizando la competitividad y las habilidades útiles para las empresas. Se trata de capacitar a los jóvenes “lo mejor posible para que tengan más posibilidades de encontrar un puesto de trabajo que les permita sobrevivir”³⁹. La incorporación exitosa en el mercado laboral para tener sustento y/o prestigio en su vida adulta se vuelve la aspiración principal de los sujetos en sociedades neoliberales y, por tanto, el motor de sus sistemas educativos. Si bien la formación para el trabajo es importante, este sistema educativo no ve al individuo en lo integral, y deja de lado otros enfoques que buscan formar seres humanos con sentido de justicia y bienestar común, con menos aspiraciones centradas en el yo, con capacidades críticas y propositivas para influir en la sociedad de la que forman parte. Es posible que en este contexto la imaginación sea ignorada por fomentar actitudes que podrían oponerse a los grupos dominantes o, simplemente, porque se la considera una pérdida de tiempo, por lo que su presencia en la currícula es cada vez menor.

El segundo factor es la importancia otorgada a la evaluación y las pruebas estandarizadas. Siguiendo la línea de los Organismos Internacionales (OI), México estableció la política de medir constantemente al alumnado, profesorado y comunidad escolar. Para lograrlo, se requiere diseñar objetivos de aprendizaje medibles y comprobables, además de pruebas que evalúen eficazmente si el alumnado adquiere los conocimientos y habilidades suficientes para adaptarse al medio laboral y productivo, lo que a su vez desemboca en una jerarquización de conocimientos y habilidades.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) aplica varias pruebas estandarizadas al alumnado, una de ellas es PISA, la cual evalúa el desempeño del estudiantado en Lectura, Matemáticas y Ciencias, por ser “áreas fundamentales en la educación de los estudiantes”. Su propósito principal es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, que están por concluir o han concluido su educación básica,

³⁹ *Ibidem*. p. 18.

han adquirido los conocimientos y las habilidades que se consideran indispensables para participar activa y plenamente en la sociedad actual. Además, analiza oportunidades para evaluar otras competencias relacionadas como la competencia global, la creatividad o la capacidad empresarial.⁴⁰

La exclusión de ciertas habilidades, conocimientos y actitudes de las evaluaciones, indica de manera indirecta que no son consideradas útiles o valiosas para la sociedad, ni necesarias para el futuro. Al respecto, Jurjo Torres afirma que “hay demasiadas dimensiones que caracterizan a las personas y que dificultan ser medidas de modo cuantitativo como, por ejemplo: su capacidad de colaboración, curiosidad, espíritu crítico, creatividad, capacidad de comunicación, de amar, de ayudar, de empatía, de solidaridad, su compromiso con los demás.”⁴¹ Al no evaluar la imaginación, ésta se percibe como prescindible respecto al ideal formativo. Ante ello cabría preguntar, ¿estas dimensiones no son medidas por la dificultad que esto representa o porque su desarrollo en sociedades mercantilistas y utilitarias sobra? Por ejemplo, la evaluación de la creatividad aparece como una vía secundaria de trabajo futuro en evaluaciones- y veremos más adelante, cómo este gran mecanismo hace uso de la creatividad- pero ¿será posible medir la capacidad de imaginar? Tal vez la exigencia de medirla y de estandarizarla podría llevar a la pérdida de esta.

En cada sector de la comunidad escolar el impacto de estas pruebas es distinto pero notorio. Las escuelas están concentradas en cumplir con lo estipulado y en tener una puntuación favorable y los docentes son evaluados indirectamente a través de las pruebas aplicadas a sus alumnos, además de las evaluaciones que deben acreditar como docentes.

El tercer factor radica en el papel asignado a la docencia, fomentado en gran parte por los elementos anteriores: el profesorado debe apearse a los contenidos oficiales con poca posibilidad de construir alternativas en la enseñanza. Este aspecto reduce su actividad, reemplaza la formación humana con un entrenamiento.

⁴⁰ SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *¿Qué es PISA?, ¿Qué evalúa?* Consultado en febrero 2019: <https://www.gob.mx/sep/documentos/que-es-pisa?state=published> y <https://www.gob.mx/sep/documentos/que-evalua?state=published>.

⁴¹ TORRES. *Políticas educativas... op. cit.* p. 76.

Ante ello se produce lo que Torres llama un “apagón pedagógico”, pues el ejercicio necesario de creatividad en el profesorado es suplantado por:

libros del profesor totalmente desprofesionalizantes e ideológicamente sesgados; por políticas educativas generadoras de docentes desempoderados y reprofesionalizados como meros entrenadores (coachers) de estudiantes; coachers obsesionados con enseñar a su alumnado trucos adecuados para favorecer mejores resultados en las pruebas cooperativistas de carácter cuantitativo con las que, a posteriori, se construyen rankings para disciplinar y estigmatizar a estudiantes, profesorado y familias.⁴²

El profesorado es orillado a ser un agente reproductor del sistema y no un agente de cambio, pues en caso de no cubrir las expectativas pueden perder su puesto para impartir clases frente a grupo, están bajo amenaza -lo cual explica el enfoque de sus clases en la aprobación de estándares y no en la formación de personas-. Con ello el personal encargado de la enseñanza termina dando lo que Torres llama entrenamiento, pues se dedica a memorizar procesos o estrategias para contestar correctamente las pruebas. Así, para acreditar sus evaluaciones indirectas les enseñan a sus alumnos “prácticas tramposas”⁴³, las mismas estrategias que ellos aplican para acreditar las pruebas.

En el caso específico de México las pruebas estandarizadas aplicadas con la Reforma Educativa de 2017, además de aumentar drásticamente la carga de trabajo para el profesorado, aplicaba castigos como la pérdida de su puesto frente a grupo para aquellos docentes que no presentaran la evaluación o no obtuvieran “satisfactorio” como resultado de ellas⁴⁴. Ante estrategias similares, la UNESCO reporta algunas consecuencias de las políticas que sancionan a los maestros con base en los resultados de las pruebas y vulneran sus derechos.

...los contratos de docentes a corto plazo se utilizan cada vez más como un mecanismo de rendición de cuentas en entornos de baja confianza, en el que la perspectiva de renovación del contrato sirve para incentivar un mejor desempeño. [...] coincide a menudo con una mayor carga de trabajo para el personal, la reducción de los fondos públicos y la disminución de los derechos del personal. Los docentes

⁴² *Ibidem*. p.87.

⁴³ UNESCO *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8. Cumplir nuestros compromisos: rendir cuentas en el ámbito de la educación*. UNESCO. Francia, 2017. Consultado en agosto 2020: <https://gem-report-2017.unesco.org/es/chapter/escuelas-responsables/>.

⁴⁴ DIAZ Barriga, Ángel. “Despedir docentes por no presentarse a la evaluación, ¿algo que festejar?” en *Nexos*. México, noviembre 2015.

interinos carecen también con frecuencia de las competencias necesarias, no reciben apoyo y están mal remunerados.⁴⁵

Estas circunstancias laborales sólo favorecen una actividad docente, preocupada por las evaluaciones y por mantener un puesto de trabajo, y agotada por la sobrecarga. Así, la tensión generada desvía el esfuerzo y la atención de docentes y alumnos hacia las certificaciones, los resultados y contenidos medibles, dejando en segundo plano y en el tiempo de sobra (casi inexistente en horarios lectivos. Véase en el apartado 2.2.3) el desarrollo de capacidades y saberes como la imaginación, la historia crítica, el conocimiento del medio ambiente, las artes, las humanidades y la filosofía, entre otras.⁴⁶

En el mismo documento, la UNESCO también reporta la ineficiencia de las medidas punitivas, pues no han mostrado mejora en el aprendizaje ni alguna ventaja. Toma como ejemplo el caso de la Ley de Estados Unidos “Que ningún niño se quede atrás” que amenazó con cerrar escuelas con malos resultados en las pruebas. Como consecuencia sólo se acentuaron desigualdades étnicas y el alumnado de “bajo rendimiento” fue sometido a programas reducidos que priorizaban los temas de los exámenes.⁴⁷ Aun con evidencia poco favorable esas medidas siguen funcionando. Ante ello “algunos educadores, frustrados por la falsa magia de la educación, en lugar de abandonarla, niegan el rol de la subjetividad en la transformación de la realidad y desertan para unirse al rango mecanicista.”⁴⁸ En otras palabras, éstas son consecuencias de educar para aprobar exámenes: despersonalización de la profesión, carencia de responsabilidad y compromiso con su labor, pues cuando el ingreso para la manutención está en juego, las alternativas se desdibujan rápidamente.

Este modelo de educación reproductora también gana un papel pasivo en el alumnado, pues en este sistema dedicado a la producción y el mercado, cuestionar lo aprendido y proponer habilidades que el uso de la imaginación posibilita, no son parte del ideal formativo. En palabras de Freire -cuya concepción sigue vigente-,

⁴⁵ UNESCO. *Informe de Educación... op. cit.*

⁴⁶ TORRES. *Políticas educativas... op. cit.*

⁴⁷ UNESCO. *Informe de Educación... op. cit.*

⁴⁸ FREIRE, Paulo. ILLICH, Iván. *Diálogo*. Búsqueda-CELADEC, Argentina, 1975. p. 32.

mantenemos una “educación bancaria” que transforma a los alumnos en “vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán”⁴⁹. El sistema forma personas pasivas, espectadoras, nunca creadoras; los conocimientos no les sirven para reconfigurarse, no generan *experiencia* como afirma Larrosa⁵⁰, puesto que no les impactan o transforman.

¿Qué lugar le queda al fomento de la imaginación en un sistema enfocado en las mediciones? ¿Cuándo se ocupará de estimularla un docente preocupado por los resultados o una alumna preocupada por los exámenes? ¿Queda, acaso, un poco de tiempo para explorar los límites de la realidad y para cuestionar, por ejemplo, la utilidad de dichos exámenes?

El cuarto factor lo encuentro en el papel de las humanidades, las artes y las ciencias sociales en los sistemas educativos. Torres afirma que las ciencias sociales deberían “contribuir a dotar al alumnado de un bagaje cultural, de procedimientos y estrategias que le ayuden a comprender el origen, los dilemas y las experiencias que se generaron en el pasado” de este modo la observación e intervención en el presente estaría conformada a partir de experiencias y posibles análisis más completos, volviendo a lo ya sucedido una herramienta para el presente. Pero en la actualidad, afirma el autor:

En el currículum de Ciencias Sociales desaparecen los conflictos o se le presentan al alumnado únicamente desde los intereses del poder actual; las ideologías, los conflictos políticos, sociales y étnicos se omiten o distorsionan, como por ejemplo, la historia y la presencia de los pueblos [*originarios*,] los conflictos entre países omiten las verdaderas dimensiones que los hacen comprensibles; las dinámicas de los distintos colectivos y de las clases sociales aparecen pero son valorados e interpretados exclusivamente por la clase dominante, [...] la historia de la mujer se silencia y/o distorsiona y caricaturiza; el poder, los intereses y la historia de las iglesias como instituciones políticas se ignoran.⁵¹

Los conocimientos que se transmiten están basados en una sola versión de la realidad, lo cual no permite comparaciones ni críticas pues, además, son

⁴⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina, 1973. p. 49.

⁵⁰ LARROSA. “Literatura, experiencia y formación” *op. cit.*

⁵¹ TORRES. *Políticas educativas...* *op. cit.* p. 132 y 131.

presentados como la Verdad, la única posibilidad para comprender, en este caso, la historia. Así se ha construido la historia oficial, por medio de epistemicidios, en palabras de Torres: “dando muerte a otros conocimientos no útiles para la hegemonía colonial occidental, y en consecuencia imponer intercambios desiguales y políticamente jerárquicos con otros saberes alternativos.” Los conocimientos que nos permitirían desarrollar el pensamiento crítico y aprender de la historia, de lo ya sucedido, se presentan sesgados para evitar cuestionamientos que evidencien la necesidad de transformar la realidad actual. En ello radica la importancia de la historia pues “es una buena compañía, dado que nos permite ver que nuestras preocupaciones vienen de atrás, constatar qué problemas arrastramos y por qué, qué pruebas y alternativas hubo en el pasado que tienen valor en la actualidad”⁵²

Otro ejemplo de las ciencias sociales es la forma en que presentan la relación humanidad-naturaleza: normalizando la explotación de la segunda por los seres humanos, sin cuestionamientos sobre los beneficios o afectaciones a largo plazo; no se contempla a la humanidad como parte de la naturaleza como lo hacían civilizaciones mesoamericanas. Aunque en los programas y libros de texto existen planteamientos de la necesidad de ahorrar agua o luz en las casas, pocas veces estos discursos develan las causas de los problemas que genera el explotar recursos naturales, el proceso que implica llevarlos a las viviendas, las consecuencias para otras comunidades o la acumulación de basura por vivir en sociedades en las que todo es desechable.

Como representantes de las humanidades, tanto la literatura como la filosofía constituyen elementos fundamentales en la formación de las personas, sin embargo, la filosofía ha intentado luchar, no siempre con éxito, contra varios intentos de desaparición, a pesar de ser “la mejor caja de herramientas para enfrentarse y superar relaciones interhumanas y formas de gobierno autoritarias que imposibilitan e, incluso, prohíben el diálogo y la autonomía de las personas”⁵³

En México la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS) 2008 omitió asignaturas como Ética, Estética y Lógica de los programas de estudio de

⁵² TORRES. *Ibidem*. p. 135 y 133.

⁵³ TORRES. *Ibidem*. p. 139.

bachillerato; ante ello, la comunidad filosófica y académica de este país exigió la permanencia de estas materias que promueven la reflexión, materias creadoras de conciencia moral, crítica e histórica. Sostenían que impartir filosofía es igual a:

introducir en la vida de una comunidad, los elementos racionales y de conciencia crítica para la conformación de una auténtica ciudadanía democrática. [...] la filosofía no es un patrimonio de unos cuantos sino un bien cultural de todos y para todos.⁵⁴

Acciones similares se han visto en España con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) en 2013, en la que también se suprimió la Filosofía; en Japón, en 2015, el gobierno propuso la disminución del presupuesto a las facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, con lo cual 26 facultades suprimieron o redujeron dicho presupuesto. En 2016, Chile se unió a dichas medidas, y el gobierno brasileño en 2019 decidió el mismo destino para las facultades de ciencias sociales y humanidades.

Los sistemas educativos que carecen de estos campos de conocimiento dificultan significativamente la crítica constructiva personal; y a nivel social fomentan, como afirmó el Observatorio Filosófico de México: “un proyecto de sociedad caracterizado de manera evidente por el autoritarismo, la censura y el desprecio por las humanidades, la cultura y el pensamiento crítico en general.”⁵⁵ Con lo cual se menosprecian capacidades que fomentan el uso de la imaginación como método cuestionador, transgresor y creador.

Finalmente, las artes plásticas o teatrales tienen poco lugar en la currícula obligatoria y pública, se limitan a un par de horas por semana en materias como teoría del arte y no como actividad artística, volviéndolo un contenido más para memorizar y sólo como “cultura general”, de esta manera, se le quita al alumnado la oportunidad de descubrir la posibilidad de hacer arte, de producir obras propias y experimentar con los sentidos para expresar ideas y sentimientos con distintos medios. En instituciones privadas, el alumnado tiene acceso a varias horas a la

⁵⁴ OFM. “La reivindicación de la filosofía y las humanidades por el Observatorio Filosófico de México” México, 2009 http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Reivindicacion_de_la_Filosofia_por_el_OFM.

⁵⁵ Véase la declaración que el Observatorio Filosófico de México realizó a propósito de que Bolsonaro (presidente de Brasil) anunció la reducción del presupuesto a las facultades de humanidades. OFM en: <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/05/DECLARACI%C3%93N-BRASIL.pdf> p. 2.

semana de actividades artísticas, pero en horarios extra-clase y con costo adicional.

Torres expresa su importancia de la siguiente manera:

Las artes son áreas de conocimiento que contribuyen a desarrollar nuestra creatividad y alegría [...] Son momentos en los que nuestras experiencias y nuestros saberes se ponen en acción para crear algo nuevo y bello, para hablar y comunicar nuestros sentimientos, pero también para protestar, criticar aquellas dimensiones de la realidad que nos disgustan, que son injustas, que nos marginan, omiten o deforman. También para sugerir alternativas a esos mismos problemas y esas injusticias que se denuncian.⁵⁶

Estas áreas del conocimiento pueden trabajar aspectos de acción imaginante y fomentar otras habilidades y conocimientos no utilitarios necesarios para la vida; sin embargo, suelen reducirse en el plan de estudios, eliminarse de los programas educativos o tratarse superficialmente.

Los factores presentados hasta ahora son indicios claros de una educación mecanicista y poco crítica que genera, como denunciaba Paulo Freire, “un proceso en el cual ‘conocer’ deja de ser un acto creativo y recreativo y se convierte meramente en un ‘acto digestivo’”⁵⁷. Las transferencias de conocimiento nos llevan a realidades en las que el “sentido común” normaliza injusticias y reproduce ideas consumistas y mercantilistas, aniquiladoras de la humanidad y la naturaleza. El acto digestivo nos remite a la pasividad del profesorado y del alumnado. Nos acostumbra a no resistir, a no cuestionar; digerir es aceptar la realidad, aceptar el conocimiento, aunque éste infunda odios, irresponsabilidad, destrucción, individualidad, egoísmo.⁵⁸

Esta postura es radicalmente distinta al postulado de Lapoujade que afirma la inherencia de la imaginación para transgredir todo límite y la transgresión como una manera de resistirse a ser de-tenido, de rechazar la pasividad.⁵⁹ La condena mayor sería la imposibilidad de transformar el mundo pues no habría herramientas

⁵⁶ TORRES. *Políticas educativas...* op. cit. p. 142.

⁵⁷ FREIRE. *Diálogo.* op. cit. p. 26.

⁵⁸ GIROUX, Henry. “Más allá de la Máquina de la Desimaginación” en *Mundo Siglo XXI*, Núm. 31, Vol. IX, 2013. Consultado en agosto 2020: <https://www.mundsigloxxi.ipn.mx/pdf/v09/31/04.pdf>.

⁵⁹ LAPOUJADE, María Noel. “La imaginación y sus imaginarios como paidea” en *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, vol. 36, núm. 1, octubre 2013 – marzo 2014, Universidad Autónoma de Yucatán.

ni sabios de la imaginación para expandirla, para cuestionar la realidad y reconstruirla.

El abandono de la imaginación en los sistemas educativos evidencia una visión cada vez distorsionada de la educación en la que no existe la alternativa de transformación, a través de un currículum para formar una ciudadanía incapaz de responder a los conflictos, y de solucionarlos pacífica y democráticamente.⁶⁰

El conjunto de elementos anteriores puede explicar algunos motivos por los que se ha relegado el papel de la imaginación en la educación o se ha limitado su entendimiento y por tanto su campo de acción. En el siguiente apartado enunciaremos algunas consecuencias e impactos de trabajar la imaginación desde campos reducidos.

2.1.2 Consecuencias de la ausencia de capacidad imaginante

Hasta aquí hemos revisado características de los sistemas educativos actuales y cómo a causa de su funcionamiento y del sistema al que responden, se tornan en ambientes poco favorables para el desarrollo de una imaginación constructora de conocimiento y transformadora de la realidad.

La primera consecuencia que podemos enunciar es la existencia y formación de personalidades cuestionables, pero totalmente útiles para el sistema y sociedad en turno pues posibilitan la reproducción del sistema económico actual. En tanto maneras de relacionarse con el mundo, estas personalidades son cada vez más comunes y dejan poco lugar para capacidades primordiales de construir humanidad, entre ellas la imaginación; el resultado son personas egoístas, individualistas, mercantilistas, principalmente seres humanos indiferentes⁶¹; mismas que apuntan a modelos de sociedades injustas, poco críticas, desvinculadas y sin Estado de derecho.

El consumismo y la mercantilización de la vida originan que hasta la felicidad pueda ser ofrecida en productos creando la necesidad de acceder a ella, aunque esté por encima de lo posible y haya inagotables deudas de por medio. Incluso las

⁶⁰ FREIRE. *Pedagogía del oprimido. op. cit.* p. 50 y TORRES. *Políticas educativas... op. cit.* p. 132.

⁶¹ TORRES. *Políticas educativas... op. cit.*

personas nos volvemos máquinas y reducimos nuestra existencia a nuestra capacidad de producción. Giroux lo resume con el *analfabetismo cívico* descrito como un “*modus operandi* para crear sujetos despolitizados que crean que el consumismo es la única obligación de la ciudadanía, que privilegien las opiniones sobre los argumentos razonados, y que sean conducidos a vivir la ignorancia como una virtud, no como lastre cívico y político.”⁶² Con ello podemos explicar por ejemplo que compremos ropa y artículos, aun cuando sabemos que es maquilada por niñas y niños o trabajadoras(es) sin derechos laborales, con pagas ridículas y precarias condiciones de trabajo.⁶³

De ahí también trascienden los comportamientos heredados de las épocas de invasión y conquista, en las cuales se asumía la superioridad de ciertas personas sobre otras. Esta superioridad es holística, va desde la supremacía física por el color de piel, pasando por la epistémica asumiendo conocimientos más válidos sobre otros, hasta llegar a la superioridad de derechos a causa de ello. De este modo se genera una colonialidad del ser, es decir, las personas aceptan y normalizan esta lógica de superioridad como la verdadera y también validan las acciones ejercidas para la permanencia de tal supremacía.⁶⁴ Y, como denuncia Torres, aunque esté “construida y justificada a base de guerras, violaciones de derechos, [...] recurriendo a manipulaciones del conocimiento y epistemicidios que ignoraban la realidad y la voz de los “otros”, que los reducían al silencio, los convertían en seres subhumanos”⁶⁵

Este lastre cívico y político se refleja en la indiferencia o pasividad ante las injusticias sociales, por ejemplo, cuando el reparto desigual de la riqueza es adjudicado a divinidades o poderes superiores como la suerte y por tanto asumidas como dogmas incuestionables. Así, en lugar de encontrar causas para buscar soluciones, la acción se limita al altruismo y vemos una personalidad “sumisa ante

⁶² TORRES. *Políticas educativas... op. cit.* y GIROUX. “Máquina de la Desimaginación”. *op. cit.* p. 45.

⁶³ LEMON, Jason. “El rostro de Nike: los bajos salarios de la empresa en Asia” en *Newsweek México*. Septiembre 2018 y McVEIGH, Karen. “Cambodian female workers in Nike, Asics and Puma factories suffer mass faintings” en *The Guardian*. Junio 2017.

⁶⁴ MIGNOLO, Walter (comp.). *Género y decolonialidad*. Ediciones del Signo. Buenos Aires, 2008.

⁶⁵ TORRES. *Políticas educativas... op. cit.* p. 88.

el poder y carente de imaginación para otras posibilidades y alternativas distintas a las tradicionales.”⁶⁶

Finalmente, el individualismo aflora en casi todos los aspectos de la vida social, ésta última se vuelve una competencia (laboral, escolar, social) permanente, y ganarla es la prioridad casi a cualquier costo, pues “sin historias que les ligen con deberes y compromisos a las comunidades en las que habitan, sus intereses se [*centran en*] seguir la ruta del dinero.”⁶⁷ Las personas individualistas, al olvidar el sentido de pertenencia comunal, también anulan la corresponsabilidad de los conflictos y por tanto pierden la ayuda de las otras personas para solucionarlos. Esta desvinculación e indiferencia hacia la comunidad y la otredad, podría explicar la facilidad con la que las personas son instrumentalizadas, hasta llegar a la autoexplotación.⁶⁸

Giroux y Torres coinciden en la ausencia de historia social como síntoma alarmante en las poblaciones actuales, aquí clasifico a este síntoma como la segunda consecuencia de la ausencia de capacidad imaginante. Iniciando con la pérdida de nociones como el bien común y la justicia social, el *menticidio*⁶⁹ es una forma mortífera de amnesia históricosocial que produce una huida masiva de la memoria y de la responsabilidad social. Las relaciones humanas están importando las lógicas de mercado pues parecen basarse en intereses económicos o de costo-beneficio y entonces cuando desaparecen, rompen también los lazos de la relación.

Giroux plantea como ejemplo de ello a la sociedad estadounidense, en la cual se mantiene un imperio de violencia a causa de la pérdida de tejido social. Por medio de:

un conjunto de valores de atomización y egoísmo que desdeñan los lazos sociales compartidos y cualquier noción del bien público. En este sentido, la sociedad estadounidense ahora remeda una cultura dirigida por el mercado, que celebra un hiper-individualismo narcisista que se irradia con una nueva sociópata falta de interés por los demás y una fuerte tendencia a la violencia y el comportamiento criminal.⁷⁰

⁶⁶ *Ibidem* p. 106.

⁶⁷ *Ibidem*. p. 71

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ GIROUX. “Máquina de la Desimaginación” *op. cit.* p. 42.

⁷⁰ *Idem*.

Como tercera consecuencia planteamos la tendencia de construir y reproducir sociedades poco críticas. Giroux relaciona esta realidad con la implementación de una política llamada *Máquina de la desimaginación*, que consiste en “un conjunto de aparatos culturales que se extienden desde las escuelas y los medios de comunicación a los nuevos sitios de la cultura de la pantalla y una pedagogía pública que funciona, principalmente, para socavar la capacidad de las personas para pensar críticamente, imaginar lo inimaginable e involucrarse en un diálogo pensativo y crítico.” Esta máquina está reforzada por personalidades neoliberales, neocolonialistas y neoconservadoras⁷¹, las cuales reúnen características reflejadas en individualismo, consumismo, injusticias normalizadas y pasividad de la ciudadanía como explicamos anteriormente.

Teniendo estas consecuencias en mente, daremos paso al análisis del papel de la imaginación y la creatividad en el Sistema Educativo Nacional.

2.2.- La imaginación y el Sistema Educativo Nacional

A partir de los contextos descritos en el apartado anterior, en la presente sección describiremos la situación específica de la concepción de imaginación en el Sistema Educativo Nacional (SEN) de México. Se realizará a partir de los documentos oficiales emitidos durante el año 2017 por el Diario Oficial de la Federación (DOF) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), específicamente en los *Aprendizajes clave para la educación integral. Planes y Programas de Estudio para la Educación Básica*⁷², el *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*⁷³ y los *Fines para la Educación del S. XXI*⁷⁴.

Partamos de aspectos fundamentales para el desarrollo del pensamiento imaginante que el SEN contempla en sus discursos de distintas maneras. En el

⁷¹ GIROUX. “Máquina de la Desimaginación” *op. cit.* p. 44, y TORRES. *Políticas educativas... op. cit.*

⁷² SEP. *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica.* México, 2017.

⁷³ SEP. *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad.* México, 2017.

⁷⁴ SEP. *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI.* Consultado en octubre 2018: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF

entendido de que el desarrollo de la imaginación se relaciona con otras habilidades humanas, resaltan los siguientes planteamientos que demuestran un interés explícito por el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para la indagación y la autorregulación de los aprendizajes como características de la Educación Básica⁷⁵; características que pueden representar una contraposición a la *Máquina de la desimaginación*⁷⁶ observada por Giroux. En este sentido se considera que “la escuela necesita fomentar una actitud crítica y analítica ante la información difundida por los medios de comunicación, [...] que forman parte del contexto histórico de los estudiantes y constituyen una vía crucial para comprender el mundo”.⁷⁷ La comprensión y la reflexión crítica implican que el alumnado se involucre en el análisis de las problemáticas sociales y actúe en consecuencia, lo cual lo llevará a asumir roles y enfrentar dilemas.⁷⁸

Así el SEN plantea el fomento de capacidades humanas que favorecen al mismo tiempo el uso y desarrollo del pensamiento imaginante, y como estos, hay otros reconocibles ejemplos e intentos de trabajar por una sociedad informada, crítica, reflexiva, propositiva y activa para transformar la realidad. Sin embargo estos mismos documentos han sido elaborados en contextos que buscan responder a demandas internacionales, particularmente, demandas del sistema económico y con miras al “desarrollo” de las naciones. Desde estas exigencias la SEP mira en la educación “el mejor instrumento para garantizar equidad y acceso a una mejor calidad de vida para todos, además de ser formadora del talento humano requerido para la competitividad y el desarrollo del país.”⁷⁹ Y en la visión de la misma secretaría se menciona que el SEN le debe dar a la ciudadanía “las herramientas suficientes para que puedan integrarse con éxito a la vida productiva.”⁸⁰ Esta

⁷⁵ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 355.

⁷⁶ GIROUX. “Máquina de la Desimaginación”. *op. cit.*

⁷⁷ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 176.

⁷⁸ *Ibidem.* p. 447.

⁷⁹ SEP. *Visión y Misión de la SEP*: Consultado en octubre 2018: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep?state=published>.

⁸⁰ *Idem.* Posteriormente con la administración actual se le agrega a la concepción de educación: “principal componente del tejido social” y al papel del SEN la labor de formar “a los ciudadanos en los valores de la libertad, la justicia, el diálogo y la democracia” Pero hasta el momento no han publicado los programas de planes y programas de estudio acordes a los cambios anunciados en el

postura sobre la educación se orienta hacia perfiles formativos adaptables y útiles para el sistema económico, de ahí el énfasis en la competitividad de la ciudadanía y su incorporación exitosa al campo laboral. También tomemos en cuenta la jerarquía de la visión de la SEP y de su concepción de la educación, pues si la elaboración de planes de estudio tiene un apego estricto a estas, las habilidades que puedan fomentarse en los procesos educativos, cualesquiera que sean, tendrán ese mismo norte. Además se plantean como habilidades generales a nivel internacional, la “Resiliencia: para que los jóvenes sean capaces de salir adelante en un mundo estructuralmente desbalanceado” y la “innovación: para que los jóvenes sean capaces de aportar valor al mundo.”⁸¹ En cuanto a ellas considero que un plan de estudios nacional podría estar orientado a posibilitar el balance estructural más que sólo ayudar a tolerarlo; la innovación podría tratarse como posibilidad de cambio de estas estructuras injustas, distinto de tomar lo mejor de ellas y aportarle valor.

Pero aunque la apuesta por la productividad en el campo laboral permanece en la cima, existen algunos intentos de construir otros ideales de formación. Giroux manifiesta la necesidad de generar una educación capaz de conformar nuevos proyectos políticos que incluyan una redistribución de la riqueza y el poder, pues éstos pueden facilitar las condiciones de gobernanza y prácticas político-democráticas.⁸² Castoriadis postula a la educación desde el ideal griego como la transformación del cachorro humano en un hombre libre y responsable.⁸³ Jean nos dice que la buena educación es la que ayuda “a madurar los sueños de la infancia, no deforma la mirada amplificadora del niño. Sobre todo, la que no estereotipa inútilmente su lenguaje ni anula su grito.”⁸⁴ Lapoujade ve una necesidad de

SEN. Esta visión de incluir el tejido social, la construcción y fomento de comunidad es un eje rector del actual gobierno. Reflejada hasta ahora en las leyes secundarias de La Nueva Escuela Mexicana (2019).

⁸¹ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 101.

⁸² GIROUX. “Máquina de la Desimaginación”. *op. cit.*

⁸³ CASTORIADIS, Cornelius. “La cuestión de la democracia. Posibilidades de una sociedad autónoma” en *Conferencia pronunciada en septiembre de 1993* en la Universidad de Buenos Aires. Consultada en mayo 2020: <https://coursounheherasfadycc.files.wordpress.com/2011/11/1993-castoriadis-la-cuestion-de-la-democracia-conferencia.pdf>

⁸⁴ JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. FCE, México, 1989. p.86.

despertar imaginarios metódicos, críticos, y sanos.⁸⁵. Ante estas propuestas me pregunto: ¿cómo se reflejan todas ellas en nuestro SEN? ¿Cómo destacar sobre los intereses económicos a los objetivos para el autoconocimiento, la construcción y pertenencia a una sociedad en el SEN? ¿Responder al sistema económico es la única salida institucional⁸⁶ viable?

Con estas preguntas en mente y sabiendo del contraste existente en el discurso del SEN, analizaré a profundidad el papel de la actividad imaginante en los planes y programas de estudio de educación básica para establecer los alcances actuales y vislumbrar la construcción, como propone Lapoujade, de “sistemas educativos que promuevan y eduquen la imaginación humana hacia la vida”⁸⁷

2.2.1 La imaginación como respuesta a la sociedad del conocimiento

El modelo educativo analizado sitúa a la sociedad del conocimiento como el ambiente social para el cual serán preparados los egresados del SEN, por ello me parece necesario analizar este contexto para estudiar el papel de la imaginación en dicho ámbito. La discusión sobre la materia es visible a finales del siglo XX; cuando la información y el conocimiento se vuelven los principales generadores y distribuidores de poder, debido a ello y entre otros factores, la organización social, económica y política es establecida de nuevas formas. El uso de computadoras, teléfonos móviles y otras herramientas tecnológicas en la vida diaria, posibilitaron mayor acceso a la información y cada vez con más inmediatez.

Desde esta modificación se aspiraba a una democratización del conocimiento pues a diferencia de los recursos económicos, se consideraba que la información podía ser accesible para toda la población. Se estableció una relación causal entre conocimiento y desarrollo, lo que conformó una estrategia de transformación productiva con equidad, para la cual se concibió la educación como vía casi exclusiva de cohesión entre competitividad económica y equidad social.⁸⁸ Por

⁸⁵ LAPOUJADE. “La imaginación y sus imaginarios”. *op. cit.* p. 68.

⁸⁶ Existen en el país diversas alternativas de educación que no forman parte del SEN, como las universidades interculturales, proyectos de educación comunitaria, la escuela zapatista y proyectos de educación básica no registrados ante la SEP que acreditan a su alumnado por medio del INEA e imparten cursos centrados en otros conocimientos.

⁸⁷ LAPOUJADE. “La imaginación y sus imaginarios” *op. cit.* p. 55.

⁸⁸ TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE. Buenos Aires, 2007.

ejemplo, la UNESCO postulaba el conocimiento como una oportunidad de humanizar el proceso de globalización,⁸⁹ y esta postura también la vemos reflejada con claridad en la concepción de educación que sostiene la SEP: “es el mejor instrumento para garantizar equidad y acceso a una mejor calidad de vida para todos.”⁹⁰

Por otro lado, la Organización de Estados Americanos (OEA) define la sociedad del conocimiento como el:

tipo de sociedad que se necesita para competir y tener éxito frente a los cambios económicos y políticos del mundo moderno. Asimismo, se refiere a la sociedad que está bien educada, y que se basa en el conocimiento de sus ciudadanos para impulsar la innovación, el espíritu empresarial y el dinamismo de su economía.⁹¹

De este modo, para que la acumulación de conocimiento en la población fuera suficiente, la información tuvo que convertirse en un recurso superabundante⁹² y necesario si se quería permanecer en el mapa de la economía. Esta situación obligó a las personas a generar habilidades de adaptación adquiriendo competencias nuevas para el trabajo, para el ejercicio efectivo de la ciudadanía, para el consumo y hasta para el ocio, “en ella siempre es necesario saber más”.⁹³ De ahí la afirmación popular de que el conocimiento genera conocimiento.

Las solas intenciones de democratizar el conocimiento ya no eran suficientes y los ojos críticos dieron cuenta de una realidad transformada, que empezaba a desmentir el porvenir antes anunciado con el innegable crecimiento de la desigualdad. Para entonces, la información ya era un bien de consumo controlado

⁸⁹ RAMÍREZ Montoya, María Soledad “Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica” en *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1. Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2015. p. 104.

⁹⁰ SEP. *Visión y Misión... op. cit.*

⁹¹ ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Sociedad del conocimiento*. Consultado en octubre 2019: http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp.

⁹² PAUR, Alicia Beatriz; ROSANIGO, Zulema Beatriz; BRAMATI, Pedro. “La educación en la sociedad del conocimiento” Facultad de Ingeniería – UNPSJB. p. 464.

⁹³ FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. “El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento” en *Gaceta Sindical nueva etapa*. No. 10, junio 2008. p 161, y LLANO, Alejandro. “Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento”. En *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, Año 4, N^o. 1, 200. p. 13.

por las condiciones del mercado, las cuales a su vez determinaron quiénes tienen acceso a ella y qué o quiénes controlan su creación y su disposición.⁹⁴

Albornoz afirma que la Sociedad del Conocimiento es sólo una nueva versión de la sociedad industrial apoyada en una nueva plataforma tecnológica.⁹⁵ El uso de nuevas tecnologías eliminó puestos de trabajo y la organización del trabajo se modificó generando sujetos excluidos de la participación del ciclo productivo por falta de conocimiento; las exclusiones laborales conllevaron exclusiones sociales, y el acceso a servicios de salud o sindicatos se vio obstruido generando ruptura con los vínculos sociales. Es el caso de los empleos de servicio en los cuales la diferencia en el acceso al conocimiento origina minorías empleadas y especializadas, el resto sobrevive con contratos temporales y/o condiciones precarias.

En América Latina la distribución inequitativa de la riqueza aumentó en los países a la par que mejoraban su productividad y crecimiento económico, del mismo modo aumentó la diferencia entre los salarios más altos y más bajos.⁹⁶ A partir de ello surgen mecanismos que legitiman nuevas desigualdades, mediciones cognitivas, comparaciones genéticas y de origen social, juicios o estigmas que terminan por responsabilizar a los sujetos de su pertenencia o exclusión en ciertos círculos de conocimiento. Haciendo caso omiso de estas consecuencias, hemos llegado a nombrarnos sociedades del conocimiento aun cuando actuamos, al contrario, como “sociedades del des-conocimiento” ante la ausencia del “reconocimiento de la pluralidad de saberes y otras competencias culturales [...] que ni la sociedad ni la propia universidad saben valorar e incorporar a sus actualizados mapas del “conocimiento”.”⁹⁷

⁹⁴ PAUR. “Educación en la sociedad” *op. cit.* p. 464.

⁹⁵ ALBORNOZ, Orlando. “La producción y la productividad académica en el contexto de la sociedad del conocimiento: La experiencia de América Latina y el Caribe” en *Paradigma*, Vol. XXII, Nº 2, diciembre de 2001. p.4.

⁹⁶ TEDESCO. *Educación en la sociedad... op. cit.* p 22.

⁹⁷ MARTÍN-Barbero, Jesús. “La crisis de las profesiones en la “sociedad del conocimiento” en *Nómadas*. Nº. 16, 2002. p. 178.

Esta realidad modificó las expectativas de los sistemas educativos, sustituyendo la transmisión de saberes por la creación de conocimiento⁹⁸, para dicha práctica se buscó el fomento de competencias que contribuyeran a tal objetivo. Otro elemento de cambio son los espacios de aprendizaje pues, ante la demanda, las aulas se vieron desbordadas y las instituciones educativas se expandieron a espacios virtuales, “fortaleciendo la idea del aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar.”⁹⁹ Esto claro, tuvo impacto dependiendo de los recursos a los que se tuviera acceso, un motivo más de exclusión.

Por otro lado, se debilitó el control del flujo de información dando lugar a la incertidumbre, pues ante la velocidad de actualizaciones y la inmediatez de las comunicaciones, cualquier certeza podía dejar de serlo de un momento a otro. De ahí que la educación se volviera insuficiente y que se requiera de actualizaciones constantes para estar en sintonía con las exigencias sociales de cualquier posición ocupacional. Dicha formación continua se centra en “adaptarse con facilidad a los cambios y seleccionar lo que les permita mejorar su productividad y su capacidad para competir”¹⁰⁰

Begoña Gros afirma que “necesitamos estar preparados para enfrentarnos a una sociedad del rendimiento”¹⁰¹, pues ante las cambiantes necesidades del mercado, los perfiles educativos, profesionales y laborales requerirán tantas adaptaciones que, si no somos capaces de cumplirlas, estaremos expulsados de los círculos de conocimiento más actualizados. Por ello la educación basada en competencias está directamente relacionada con el saber hacer, es decir, saber aplicar los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas.

⁹⁸ ALBORNOZ. Orlando. “La producción y la productividad”. *op. cit.* p. 7.

⁹⁹ GROS, Begoña “La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes” en *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1, Salamanca, 2015, p. 59. Situación que en tiempos de pandemia se ha vuelto obligada y necesaria. Aunque este trabajo pretende exponer que los recursos educativos, las computadoras, las conferencias y aulas virtuales nos son en sí mismas las causantes de la configuración de humanidades poco escrupulosas, injustas, indiferentes. Véase apartado 2.1.

¹⁰⁰ TEDESCO. *Educación en la sociedad...* *op. cit.* p. 62. y PAUR. “Educación en la sociedad” *op. cit.* p. 464.

¹⁰¹ GROS. “La caída de los muros” *op. cit.* p. 59.

Y aquí es cuando entramos en materia pues la creatividad, innovación, imaginación o cualquier habilidad que se le parezca, cobra importancia debido a la necesidad de mantenerse a la vanguardia de los conocimientos puesto que, como ya explicamos, la acumulación de conocimiento ahora representa poder económico y político. En la sociedad del conocimiento existe una alta expectativa respecto a la capacidad de conocer entornos cambiantes y por ello se propone el uso de la imaginación y el desarrollo del pensamiento creativo¹⁰², para adaptarse constante y exitosamente a la realidad que se presente. En este sentido, el *Plan Sectorial de Educación 2013-2018* afirma:

La capacidad de innovar es uno de los factores que marca la diferencia en el camino hacia el desarrollo. [...] los egresados de todos los niveles educativos deben ser creativos y producir soluciones apropiadas para los contextos en los que se desenvuelven, [...] particularmente en el posgrado, [las instituciones] tienen la responsabilidad de formarlos [a los estudiantes] para que hagan una contribución directa al avance del conocimiento, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico, y con ello mejorar los niveles de vida en el país.¹⁰³

En esta atribución a la innovación como una capacidad prioritaria se reitera el desarrollo como finalidad, el desarrollo científico y tecnológico como vehículo para mejorar la vida del país; tal afirmación coincide absolutamente con el contexto de la sociedad del conocimiento, como si la ciencia, la tecnología y los esfuerzos de instituciones, profesorado y alumnado, fueran lo único necesario para mejorar la injusticia, pobreza, migración u otros problemas de la sociedad actual. ¿A qué mejoramiento de la vida refieren para que baste con la innovación tecnológica y científica?

Veamos ahora la definición de sociedad del conocimiento planteada por el SEN:

sociedad cuyos procesos y prácticas se basan en la producción, distribución y uso de conocimientos; en la que el conocimiento se convierte en el verdadero capital, el primer recurso productor de riqueza [y generador de productos con valor agregado. Dentro de esta sociedad] se necesitan capacidades cognitivas para enfrentar la saturación de información; socioemocionales para establecer redes de colaboración

¹⁰² SEP. *Modelo educativo... op. cit.* p. 210 y 199. El pensamiento creativo es entendido por el modelo educativo como una estrategia de pensamiento para proponer relaciones antes inexistentes o poco comunes. Como el mismo modelo afirma, la generación de espacios para la construcción del yo será formada por "la iniciativa, la creatividad, la imaginación, la innovación e incluso la provocación"

¹⁰³ SEP. *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, 2013. p.28.

[...] se requiere estimular el ingenio y la creatividad como capacidades para iniciar y hacer frente al cambio.¹⁰⁴

La pregunta es ¿estas herramientas de adaptación y creatividad favorecen la posibilidad de metamorfosis del estudiantado o se centra nuevamente en responder al sistema económico y las necesidades reproductivas de la sociedad? En la prospectiva del modelo educativo se dice que: “La velocidad con la que se desarrolla el conocimiento hace necesarias mayores capacidades para la interpretación de los fenómenos y el manejo de conocimientos en entornos cambiantes, así como una mayor creatividad.”¹⁰⁵ Es decir que la insistencia en introducir capacidad creativa en los planes de estudio está en parte impulsada por la necesidad de responder a los cambios que el mercado demande y, puesto que el tiempo es un factor valioso de éste, una manera de agilizar los resultados es impulsando la competitividad. En ese sentido Jesús Barbero plantea: “no existen la creatividad y la innovación por sí mismas sino dentro del alcance que le fija la lógica de la competencia [...] Ahora podemos afirmar que la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad son incentivadas y a la vez puestas permanentemente a prueba bajo el baremo de la competitividad”¹⁰⁶

Esta situación ha desencadenado que las comunidades de oficio se diluyan hasta desaparecer, pues el resultado es obtenido sólo por un sujeto y el resto de colaboradores no reciben reconocimiento. “El valor del trabajo se divorcia así también del largo plazo y el largo tiempo de la solidaridad, para ligarse a una creatividad y una flexibilidad uncidas a la lógica de la competitividad.”¹⁰⁷ No es casualidad que en la definición de la OEA, la “buena” educación también refiera al fomento empresarial y a la adaptación al cambio centrada en la competencia.

Podríamos pensar que estas visiones se contrarrestan cuando leemos otras intenciones y procedimientos descritos en el plan de estudios y el modelo educativo analizados, ejemplo de ello son algunos de los nombrados pilares de la educación:

¹⁰⁴ SEP. *Modelo educativo... op. cit.* p. 212.

¹⁰⁵ *Ibidem.* p 187-188.

¹⁰⁶ MARTÍN. “Crisis de las profesiones” *op. cit.* p. 180.

¹⁰⁷ *Idem.*

“aprender a ser” implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable. [...] “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios. [...] Estos se complementan con el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje propio, y el desarrollo de la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.¹⁰⁸

También se destacan el pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación como capacidades indispensables para el aprendizaje y se toma en cuenta la construcción de un ambiente para el estudiantado en el que pueda participar activamente y desarrollar su capacidad de autoconocimiento: “se debe dar mayor peso a la motivación personal [...] hacer relevante el conocimiento que induce en ellos el aprecio por sí mismos”.¹⁰⁹

Puesto que la imaginación puede ser fomentada desde distintas áreas del conocimiento, identifiqué otras habilidades que se derivan, de alguna manera, de la acción imaginante. Estas habilidades son mencionadas en la fundamentación de varias asignaturas y coinciden con las concepciones de la imaginación como la de Lapoujade, quien asume la negación, la transgresión, el rechazo y la crítica como características del pensamiento imaginante. También coinciden con la postura de Castoriadis quien mira en la imaginación, un mecanismo para desbordar estructuras sociales.

Así aspectos enfocados, no sólo en la reflexión de los aconteceres sociales que rodean al estudiantado sino también en la participación e involucramiento en los aconteceres, son tomados en cuenta en el ámbito de *Participación social* dentro de la asignatura *Lenguaje y comunicación*, pues se considera la necesidad de una “labor formadora de ciudadanos responsables y reflexivos” estableciendo como propósito desarrollar y favorecer las maneras de participar en la construcción de la sociedad. En esa misma línea, en la asignatura de *Historia* se plantean propósitos como “relacionar acontecimientos o procesos del presente con el pasado para comprender a la sociedad” y “reconocer la importancia de comprender al otro para fomentar el respeto a la diversidad cultural a lo largo del tiempo.”¹¹⁰ En esta visión

¹⁰⁸ SEP. *Modelo educativo... op. cit.* p.70-71.

¹⁰⁹ *Ibidem.* p. 84.

¹¹⁰ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 176, 175 y 384.

de la historia se facilita el interés y comprensión de los procesos que conforman a la sociedad donde radica la comunidad escolar. Aquí existe un potencial para que la memoria resista desde el conocimiento del origen y errores “para aprender qué modelos políticos, económicos, laborales, religiosos, filosóficos, etc. dieron lugar a actuaciones y resultados tan atroces, así como aprender qué situaciones y conductas no deben volver a convertirse en realidad.”¹¹¹ En esta descripción aún está bosquejada la finalidad de la Historia que busca generar pensamientos reflexivos y críticos con miradas éticas que permitan trabajar en el presente desde otros referentes poco parecidos a las atrocidades del pasado. Pero necesitamos mayor rigor¹¹² en los contenidos de esta asignatura y en la forma de tratarlos. Egan afirma: “cuanto más rica sea la idea de la historia, más plena será la comprensión del pasado, más capaces seremos de enfrentar el cambio social.”¹¹³

Otro ejemplo es rescatable en la asignatura de *Cívica y ética* pues se enfatiza “la valoración de la propia identidad y la recuperación de experiencias personales y sociales como recurso para desarrollar el aprendizaje, el juicio crítico y la sensibilidad ética ante situaciones de injusticia”. Mismo argumento utilizado en el área de Educación Socioemocional y Tutoría en el cual se plantea el aprendizaje, conocimiento y comprensión de sí mismos para tomar conciencia de responsabilidades y capacidades, así como el desarrollo de la empatía y el trabajo en construir relaciones interpersonales, armónicas, respetuosas y dirigidas a mediar de la manera más justa y cooperativa posible.¹¹⁴

En cuanto al área de Desarrollo artístico y creatividad se propone desarrollar armónicamente a los seres humanos, promueve la equidad, la libertad de expresión y elección.¹¹⁵ Allí se plantea como herramienta al arte para expresar con libertad su imaginación, realidades, sentimientos o pensamientos. Además se introducen en el

¹¹¹ TORRES. *Políticas educativas... op. cit.*

¹¹² Los libros de texto utilizados en las escuelas del país para *Historia* aún manejan discursos sesgados sobre acontecimientos históricos, invisibilizando el colonialismo de la sociedad presente, u otorgando a la fortuna el desequilibrio en la distribución de la riqueza.

¹¹³ EGAN, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu. Buenos Aires, 1999. p. 164.

¹¹⁴ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p.441.

¹¹⁵ SEP. *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México, 2016.p. 157.

área de Desarrollo personal y social otras formas de evaluación que tienden menos a las comparaciones y competencias (contrario al planteamiento en los campos de conocimiento académico) buscando “favorecer el compañerismo; el reconocimiento personal y el apoyo, así como la colaboración y la confianza para expresar emociones, creaciones, ideas y sentimientos sin el deseo de alcanzar un estereotipo.”¹¹⁶

Los diversos estudios de Kieran Egan nos acercan a la posibilidad de extender estas prácticas amables a los campos de conocimiento académico, es decir, impartir asignaturas con imaginación, mostrándolas en el marco de la vida del estudiantado de modo que su vida misma pueda percibirse como un “objeto por comprender” en tanto que genera interés.¹¹⁷ Por ejemplo, “el conocimiento de la historia logra una dimensión intelectual de nuestra experiencia concebida como pasado y construye una dimensión intelectual de nuestra experiencia del futuro.”¹¹⁸

En palabras del autor:

Las disciplinas que aprendemos se convierten en parte de nosotros, nos extendemos imaginativamente a los mundos matemáticos, históricos o biológicos con sus formas de comprensión. [...] Las disciplinas son nuestra herramienta para procurar captar diversos aspectos de la realidad. ¹¹⁹

Este pensador plantea formas alternativas para compartir o difundir conocimiento en las escuelas, a partir de presentar el mundo ante el alumnado como “incierto, como una posibilidad, [así] el mundo creciente les permite construir una de las varias maneras de comprender el mundo y la experiencia.”¹²⁰ Es decir, si el descubrimiento del mundo que le es compartido al alumnado está inacabado, la posibilidad de navegar en la continuación de tal descubrimiento, semejante a la curiosidad, motiva el aprendizaje y por supuesto el uso de la imaginación.

Otra de sus propuestas es el relato como medio de enseñanza imaginativa pues afirma que las imaginaciones del alumnado son fácilmente estimuladas por

¹¹⁶ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 470, 471 y 465.

¹¹⁷ EGAN, Kieran. *Imaginación en la enseñanza. op. cit.* p.36.

¹¹⁸ *Ibidem.* p.163.

¹¹⁹ *Ibidem.* p. 40.

¹²⁰ *Ibidem.* p. 36.

contenidos que cautiven sus emociones, que causen asombro o terror. De tal manera, la imaginación establece un vínculo con las emociones.¹²¹

Por consiguiente algunos planteamientos del SEN, ya descritos en lo que va de este capítulo, pueden coincidir al menos en lo teórico con las aportaciones de este autor dedicado a los estudios de la imaginación en la escuela. Con ellos podemos fortalecer la idea de que la imaginación puede ser alimentada en otras áreas del conocimiento además de las artes; con lo cual aludimos a la ubicuidad de la imaginación en el pensamiento.¹²²

Pero la dificultad radica, como ya mencionamos, en las concepciones de educación de las que parte el SEN, puesto que los documentos, las posturas, las direcciones, los planes de estudio e incluso las investigaciones educativas están dirigidas hacia el mismo lugar, aún con planteamientos intermedios que parezcan tomar otras direcciones. Recordemos que el perfil formativo ya mencionado surge ante la necesidad de pertenecer a esta sociedad del conocimiento y hasta aquí, parece que el saber hacer para la vida, propone indirectamente una vida acotada a ser parte de un eslabón de necesidades creadas que son satisfechas por la autoexplotación, el consumo y las capacidades adaptativas e imaginativas, con la principal finalidad de pertenecer al sistema económico.

¿Dónde está el saber hacer para la vida y las necesidades propias de las personas que no estén atravesadas por el consumo y el mercado? ¿Dónde está el saber hacer para construir alternativas de realidad que nos permitan transformar la manera de relacionarnos en alguna menos injusta y dañina? ¿Cablen otras interpretaciones cuando leemos en el *Modelo Educativo* que “es primordial fortalecer habilidades socioemocionales que les permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, es decir, que puedan lidiar y adaptarse a nuevas situaciones, y ser creativos.”?¹²³

Veremos en la siguiente sección cómo entiende el SEN a la imaginación y cómo la desarrolla dentro de la educación básica. De este modo podremos analizar

¹²¹ *Ibidem.*

¹²² *Ibidem.* p. 47.

¹²³ SEP. *Modelo educativo... op. cit.* p. 63.

cómo los planteamientos que salvaguardan y fomentan la imaginación están presentes en la justificación de las asignaturas y cómo se trasladan a las cargas horarias según el área de conocimiento.

2.2.2 *La imaginación vista desde el Sistema Educativo Nacional según el área de conocimiento y la edad*

A partir del plan de estudios de Educación Básica haremos un recorrido por las aplicaciones de la imaginación o creatividad¹²⁴ presentes en el SEN, y daremos cuenta de las áreas legitimadas para su fomento y desarrollo.

En el campo de formación académica correspondiente a *Lenguaje y comunicación*, presentaremos dos perspectivas de análisis, la primera como asignatura, y la segunda será con una mirada desde su pertenencia al campo artístico, en específico lo relacionado con literatura, ya que es una de las bellas artes. Esta segunda será trabajada en el siguiente apartado dedicado a la imaginación en las artes.

En *Lenguaje y comunicación* la creatividad entra en escena hasta los *Propósitos para la educación secundaria* como una característica de los sujetos que logren consolidar las prácticas sociales del lenguaje,¹²⁵ en los logros esperados se plantea el uso del lenguaje de manera imaginativa y la recreación de otros mundos posibles a partir de la realidad presente.¹²⁶ Cabe decir que en la sección equivalente de primaria y preescolar no fueron mencionadas ni la creatividad ni la imaginación. Tampoco en el perfil de egreso de la educación básica. Con ello surge la pregunta, ¿Por qué posponer estos ejercicios hasta la secundaria? Como hemos visto en los análisis que atañen a los sistemas educativos, la recreación del mundo actual llevará más de tres años de formación secundaria. Tal vez necesitaríamos estas iniciativas desde los primeros años escolares. En esta opción de otros mundos

¹²⁴ Debemos tomar en cuenta que en los documentos de análisis existe una relación entre la imaginación y el pensamiento creativo o creatividad. Abordaremos ambas para un análisis más rico.

¹²⁵ En la justificación y en el enfoque pedagógico para implementar la asignatura de Lenguaje y comunicación, se le da importancia al desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, pues se afirma que las habilidades de lectura, escritura y oralidad serán fomentadas al llevarlas a la práctica para cubrir necesidades cotidianas de comunicación.

¹²⁶ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 164 y 165.

posibles, la capacidad imaginante podría estar activa a máxima potencia de modo que, alimentada del pensamiento crítico, como afirma Giroux, tal construcción sea viable.

Otra vía tomada en cuenta para desarrollar la imaginación es el bilingüismo, presente sólo en la educación indígena, pues “incrementa la adaptabilidad, [...] también la creatividad, y torna el pensamiento más abierto y divergente”.¹²⁷ Y aunque sea una habilidad que desarrolla características del pensamiento imaginante, en la práctica algunas comunidades de habla indígena aun reciben las clases en español o en un idioma que no es su lengua materna. También hay casos en donde se hace uno de los libros de texto traducidos del español a sus lenguas maternas pero esta realidad es minoría.¹²⁸ Por lo que el bilingüismo difícilmente se trabaja con estos objetivos en mente y funciona más bien para que las personas se adapten a la cultura no indígena.

Por otro lado en el campo de formación académica: *Exploración y comprensión del mundo natural y social*, se agrupan 5 asignaturas de las cuales 3 (*Conocimiento del medio*, *Ciencias naturales y tecnología* y *Geografía*) contemplan la capacidad imaginante como habilidad a desarrollar. En *Conocimiento del medio*, asignatura destinada sólo a preescolar y los dos primeros grados de primaria, se busca fomentar el desarrollo de la imaginación y curiosidad; el conocimiento del medio natural, social y de sí mismos; a nivel preescolar se tiene como propósito favorecer el desarrollo de las capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo. *Ciencias Naturales y Tecnología*, incluida desde tercero hasta sexto grado de primaria, al ser presentada como una introducción al pensamiento crítico y creativo, alude indirectamente a habilidades fomentadas por el pensamiento imaginante. Finalmente, en *Geografía*, considerada en el plan de estudios de cuarto de primaria hasta primero de secundaria, directamente “se busca

¹²⁷ *Ibidem.* p. 160.

¹²⁸ Hay estudios complejos sobre la educación indígena, cuestionamientos sobre los contenidos que se imparten y los libros de texto que son traducidos del español y no creados por las comunidades indígenas, descontextualizados o en donde se habla de cultura desde lugares de superioridad.

favorecer el desarrollo del pensamiento creativo”¹²⁹ a través del conocimiento aplicado.

Con estos elementos se presentan dos aspectos de análisis, el primero es la diferencia entre los conceptos imaginación y pensamiento creativo o creatividad. Veamos las definiciones dentro del mismo plan de estudios: Imaginación. “Capacidad humana para representar, crear o combinar ideas e imágenes mentales, reales o ideales.” Y pensamiento creativo:

Estrategia de pensamiento consistente en poner en consideración vínculos que resultan poco evidentes entre diversos temas, con el fin de encontrar nuevas perspectivas y concepciones a lo ya conocido. Requiere exceder los límites establecidos por las definiciones y buscar relaciones en lo inusual, y mantener siempre una vinculación lógica o analógica, causal o por similitud con el problema original. Por su flexibilidad característica facilita resolver y abordar problemas de toda índole.¹³⁰

En *Conocimiento del medio* la habilidad propuesta es la imaginación, coincidente con el planteamiento de “un importante desarrollo de la imaginación” durante la segunda etapa de la *Estructura de Educación Básica*¹³¹, es decir de tercero de preescolar a segundo de primaria; y en las otras dos asignaturas, *Ciencias Naturales y tecnología* y Geografía, impartidas en la tercera y la cuarta etapa, se fomenta el pensamiento creativo.

De este modo podemos establecer una relación edad-concepto, pues pareciera que la capacidad imaginante en este contexto está destinada a estudiantes menores de 8 años y el pensamiento creativo como la aplicación o materialización de la imaginación, destinada a estudiantes mayores de 8 años. En este sentido las definiciones planteadas no coinciden con lo descrito en el capítulo primero de este trabajo, el pensamiento creativo parece estar fortalecido y cumple con los objetivos planteados para una sociedad del conocimiento en el siglo XXI en constantes transformaciones y necesidades. De aquí la discrepancia, pues la imaginación que buscamos conformar en este trabajo está más dirigida a aquella que posibilita transformaciones personales y posteriormente colectivas, la que parte de comprensiones y necesidades internas. Está lejos de desarrollar estratégica,

¹²⁹ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p. 331, 355 y 420.

¹³⁰ *Ibidem.* p. 665 y 667.

¹³¹ *Ibidem.* p. 53 y 52.

“lógica, analógica o causalmente” múltiples formas de abordar problemáticas, para darles solución. Si bien no hay especificidad en los campos de acción para el pensamiento creativo, ya hemos leído algunas ideas acerca de la creatividad interesada, fomentada en los sistemas educativos con la finalidad principal de atender las necesidades del sistema económico.

El segundo punto de análisis atiende a la forma en la que la imaginación o el pensamiento creativo son implementados, pues por un lado en Geografía, los contenidos por sí mismos son lejanos al trabajo de la creatividad, pero la forma de impartirlos, de construir conocimiento y las herramientas didácticas utilizadas, están propuestas sobre ejercicios que aportan con la práctica, el desarrollo del pensamiento creativo. Por ejemplo, “Formular preguntas clave sobre el futuro que esperan los alumnos o sobre el desarrollo de ciertos procesos naturales y sociales, constituye una manera de favorecer la creatividad y la argumentación para proponer soluciones”.¹³² Sin embargo como método de aprendizaje, puede variar dependiendo de la estrategia manejada por la docencia, lo cual disminuye la probabilidad de que estos ejercicios sean puestos en práctica. A diferencia de *Geografía*, en *Conocimiento del medio y Ciencias Naturales y tecnología* en donde la imaginación y el pensamiento creativo forman parte de la justificación de la asignatura, es decir que los contenidos a trabajar fomentan la imaginación a través del desarrollo de la curiosidad y la investigación para resolver problemáticas o adquirir conocimientos.

En este campo de formación académica no se menciona a la imaginación ni al pensamiento creativo en los aprendizajes esperados ni en los perfiles de egreso de preescolar, primaria o secundaria, de las 3 asignaturas mencionadas.

Resaltando otros hallazgos, la *Propuesta curricular* que funcionó como documento eje para elaborar el plan de estudios, refiere a la imaginación como un antecedente útil para generar pensamiento matemático, sin embargo, esta necesidad explícita desapareció del documento oficial cuando fue publicado en el Diario Oficial de la Federación. Debemos recordar que este campo de formación

¹³² *Ibidem.* p. 420 y 424.

académica es el segundo más importante en todo el sistema educativo. Lo mismo sucedió con *Química*, asignatura que según esta *Propuesta Curricular* fortalece, entre otras, “actitudes como la curiosidad, la imaginación, la creatividad y el escepticismo informado, fundamentales para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.”¹³³

También aparece la creatividad en Educación Física, pues “dinamiza corporalmente a los alumnos a partir de actividades que desarrollan su corporeidad, motricidad y creatividad”¹³⁴

2.2.3 La imaginación como motor del arte según el SEN

Aquí retomo el ámbito de *Literatura* y a la asignatura de *Artes* para también rastrear el papel de la imaginación y pensamiento creativo en estos espacios. El análisis específico es por la importancia de la imaginación en las artes y a su vez la legitimación de este campo para hacer uso de ella. Muestra de ello es la presencia del concepto en los perfiles de egreso, en los aprendizajes esperados, en los propósitos y en la justificación de la asignatura de los 12 grados de educación básica, en sus tres niveles, es decir a lo largo de toda la educación básica.

El ámbito de *Literatura*, perteneciente al campo *Lenguaje y comunicación*, trabaja prácticas sociales del lenguaje que contribuyen a que el alumnado comprenda la intención creativa del lenguaje, en cuanto a la producción de textos literarios se trata de destacar dicha intención, “por eso la producción textual es más libre y las expectativas más flexibles en relación con los textos”.¹³⁵ Así en los aprendizajes esperados se enfatiza la producción de textos narrativos, poéticos, teatrales, informativos, juegos, personajes, etc.

En el cuadro *Perfil de egreso de la educación obligatoria*, se muestran los perfiles de cada nivel educativo segmentados por ámbitos, de los 11 que lo integran, sólo un ámbito, *Apreciación y expresión artísticas*, mantiene la importancia explícita de la imaginación en todos los niveles. En educación preescolar se plantea un desarrollo de la creatividad y de la imaginación relacionada con la expresión

¹³³ SEP. *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México, 2016. p 101 y 130.

¹³⁴ SEP. *Aprendizajes clave... op. cit.* p 583.

¹³⁵ *Ibidem.* p. 174 y 175.

artística; en educación primaria encontramos la resolución de retos y desafíos mediante el uso creativo de las habilidades corporales, y en educación secundaria se plantea la aplicación de la creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes. Nótese que existe aquí también la diferencia conceptual de imaginación para educación preescolar y creatividad para educación primaria y secundaria, la encontraremos también en el papel de la docencia¹³⁶. Cabe recordar lo mencionado en cuanto a la creatividad, pues incluso en este contexto, que se supone es el más indicado para desarrollar la imaginación, sigue respondiendo a una creatividad utilitaria en tanto que funciona para generar soluciones visibles, tangibles, aplicables, al servicio de agentes externos. También se preserva la idea del esfuerzo individual como factor principal para obtener resultados. Cito el plan de estudios: “Los procesos creativos buscan activar la imaginación y proponer soluciones originales e innovadoras, lo que requiere trabajo constante, preparación, disciplina y esfuerzo”¹³⁷

En la asignatura de *Artes* uno de los propósitos de educación preescolar, es “usar la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos.” Para primaria se busca promover el pensamiento artístico explorando procesos de imaginación y creatividad, entre otros; en educación secundaria un propósito es consolidar el pensamiento artístico al profundizar en los procesos de imaginación y creatividad¹³⁸. En ellos observamos que el uso de la imaginación se trabaja de manera gradual; en educación primaria y secundaria con el fin específico de enriquecer el pensamiento artístico. Si los comparamos con los aprendizajes esperados, la gradualidad y dicho enriquecimiento se reflejan en la capacidad para conformar proyectos relacionados con alguna expresión artística, desde la clasificación teórica necesaria hasta su implementación, ya sea individual o grupalmente.

También se plantea a la imaginación como el origen de las representaciones de la actividad creadora¹³⁹, esto es importante porque se afirma que, a través del

¹³⁶ *Ibidem.* p. 65, 71 y 472-473.

¹³⁷ *Ibidem.* p.467n158.

¹³⁸ *Ibidem.* p. 469 y 470.

¹³⁹ *Ibidem.* p.471.

arte, el estudiantado tendrá las herramientas para expresar con libertad ya sea su imaginación, realidades, sentimientos o pensamientos. Siendo así, los aprendizajes esperados incluyen en la realización de proyectos dichos aspectos.

En la *Propuesta curricular* utilizada como fundamento para el desarrollo del plan de estudios en análisis, se tenía un apartado dentro del *Área de desarrollo personal y social* llamada *Desarrollo artístico y creatividad*, que finalmente fue nombrada *Artes*. Aquí se considera la creatividad como un proceso que se desarrolla a través del trabajo expresivo y de la apreciación de las artes, y que se compone de habilidades del pensamiento como la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la imaginación. “Se pretende que los alumnos en el aula desplieguen procesos creativos a partir de retos, desafíos y estímulos que potencien la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, la espontaneidad y la capacidad de disfrute” También es tomado el desequilibrio social en el acceso al arte y la cultura ante lo cual promueve equidad y garantía de derechos. Siguiendo la misma línea menciona que el arte permite imaginar, pensar, explorar y experimentar otros mundos posibles por lo cual propone que el estudiantado procure estas expresiones de manera cotidiana.¹⁴⁰

Este último documento plantea aristas distintas respecto a la imaginación, si bien no cuenta con todos los elementos necesarios para ser un plan de estudios, varios elementos, relevantes para la presente investigación, se perdieron con la implementación del documento oficial del plan de estudios.

Para finalizar este apartado haré un comparativo de las horas lectivas propuestas en el plan de estudios, inicio brevemente con *Educación socioemocional y Tutoría (EST)*, *Cívica y Ética (CE)* e *Historia(H)*, por su forma de referir a habilidades que pueden ser fomentadas con el ejercicio del pensamiento imaginante. El número de horas que se le dedica por semana en primaria en 4to, 5to y 6to grado es de 1hr a CE e H y 30 minutos EST; lo cual representa menos del 5% de la carga horaria y poco más del 2% respectivamente. Para los tres grados de secundaria la carga horaria se duplica a 2 horas y 1 hora respectivamente pero del

¹⁴⁰ SEP. *Propuesta curricular... op. cit.* p 159 y 157.

total de horas lectivas significan 5.7% y 2.9% cada una. Esta división de horas es un indicador de la relevancia que se le atribuyen a las asignaturas, que para el interés de la investigación, resultan pocas horas, pues en el análisis realizado en páginas anteriores, demuestra que los contenidos asignados y la justificación de *Educación socioemocional y Tutoría (EST)*, *Cívica y Ética (CE)* e *Historia(H)*, podrían representar un contrapeso a la lógica de competitividad del sistema.

En la tabla siguiente se muestra el porcentaje de horas anuales dedicadas a *Artes*, *Conocimiento del Medio* y *Lengua Materna*, por nivel educativo y grado, además de las horas semanales. Elegí estas tres asignaturas por su manera de referir a la actividad imaginante. En el caso de *Artes*, asignatura donde está más presente la imaginación y/o creatividad, en educación preescolar dedican más horas a la asignatura y primaria es el nivel que menos horas tienen asignada. En *Lengua materna*, incluida en el campo de *Lenguaje y comunicación* son primero y segundo de primaria los grados que más horas dedican y educación secundaria el que menos lo hace. Finalmente, a *Conocimiento del medio* es en preescolar cuando más horas se le dedica y primaria queda como el nivel que menos lo hace y al mismo tiempo, en segundo lugar, porque en secundaria esta materia no se imparte.

En cuanto al aumento de horas de educación primaria a secundaria en *Artes*, puede relacionarse con la necesidad de fomentar el pensamiento creativo, énfasis otorgado a lo largo del plan de estudios. Esto indica una concentración de trabajo en materializar la imaginación, llevar a resultados tangibles los procesos mentales de la actividad imaginante, lo cual se vincula con la ausencia de *Conocimiento del Medio* en educación secundaria, pues, recordemos que ésta fomenta el desarrollo de la imaginación y no de la creatividad.

Asignatura	Nivel educativo		Hrs. Anuales (%)	Hrs semanales*
Artes	Preescolar	1ro y 2do	15	----
		3ro	10	----
	Primaria		4.4	1
	Secundaria		8.5	3
Lengua Materna	Preescolar	1ro y 2do	23.3	----
		3ro	16.6	----
	Primaria	1ro y 2do	35.5	8
		3ro – 6to	22.2	5
	Secundaria		14,2	5
Conocimiento del Medio	Preescolar		13.3	----
	Primaria	1ro y 2do	8.8	2
	Secundaria		----	----

*Las horas semanales en preescolar no están reflejadas en *Aprendizajes clave*

Hasta aquí, hemos notado una diferenciación en el uso de los conceptos de imaginación y creatividad, así como las áreas en las que se menciona el posible desarrollo de estas actividades; también dimos cuenta de cómo el plan de estudios dirige los contenidos para cumplir con las finalidades establecidas por una sociedad del conocimiento y cuáles son algunas implicaciones de ello.

Capítulo 3. Imaginación y subjetivación

Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en los reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social.

Henry Giroux, *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*

En las páginas anteriores hemos tratado algunos atributos de la imaginación para establecer un panorama de significados que a su vez nos permitieran analizar el uso de esta capacidad humana en los sistemas educativos y en específico en el Sistema Educativo Nacional (SEN). También se realizó una exploración sobre las consecuencias sociales en las que influye la ausencia de capacidad imaginante como habilidad de cuestionamiento, transgresión y acción. En el presente capítulo recopilaré elementos que doten de la importancia necesaria a la imaginación, de modo que pueda ser comprendida y valorada como elemento de resistencia, agente en la construcción de conocimiento y parte fundamental de un proceso de subjetivación.

3.1. Cuando la imaginación interviene en las estructuras sociales

En esta primera parte me propongo describir algunas maneras en las que la imaginación interviene en las estructuras sociales. Estructuras como las que resultan en medidas educativas analizadas en el capítulo anterior, aquellas que construyen a la *Máquina de la desimaginación* o conforman personalidades cuestionables como las mencionadas por Jurjo Torres, por retomar los ejemplos ya trabajados. La intención es visualizar cómo la imaginación aporta al funcionamiento

cotidiano de tales estructuras, pero sobre todo qué papel juega para generar alternativas.

Iniciemos con los análisis de la conformación de las sociedades. Cornelius Castoriadis apunta que “[...] la sociedad es siempre autoinstitución —aunque en la casi totalidad de la historia humana esa autoinstitución haya quedado oculta tras la propia institución de la sociedad.” En tal planteamiento encontramos la característica de que las sociedades se crean a sí mismas, es decir que sus reglas fueron construidas desde dentro y una de ellas consiste en no hacerlo evidente, por lo que la percepción de la sociedad es que las reglas están dadas, instituidas, por ello se nos dificulta ver los cimientos que han edificado las instituciones sociales actuales.

En este sentido los ejemplos retomados en el capítulo anterior como las personalidades neocolonialistas, neoliberales y neoconservadoras son parte del constructo social que describe Castoriadis, son parte de la institución que la sociedad misma ha creado por medio de los que el autor nombra “individuos socializados”. Estos son un ejemplo de cómo a partir de comportamientos específicos, las personas se vuelven elementos que conforman la institucionalización y la preservan. Ante ello el autor nos dice: “Los individuos socializados son fragmentos, que caminan y hablan, de una sociedad dada. Y son fragmentos totales, vale decir que encarnan, en parte de manera efectiva y en parte potencial, el núcleo esencial de las instituciones y las significaciones de la sociedad a que pertenecen.”¹⁴¹

Las acciones específicas para constituir, sostener, reproducir y encarnar a las personalidades ya mencionadas son resultado de la acción de una *psique socializada*¹⁴², la cual tiene como función la producción de representaciones-imágenes que transitan constantemente y sin detenimiento como un flujo de “magma”¹⁴³ al cual Castoriadis nombra imaginación. De ésta surgen las

¹⁴¹ CASTORIADIS, Cornelius. “El imaginario social instituyente” en *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Eudeba-Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1998. p. 315 y 313.

¹⁴² *Ibidem*.

¹⁴³ CRISTIANO, Javier L. “Habitus e imaginación” en *Revista Mexicana de Sociología* 73, núm. 1, 2011. p. 54n9.

representaciones normalizadas y organizadas por la vida social, afines con las instituciones sociales dominantes en determinado momento histórico, pero la *imaginación radical* logra desbordar y trascender con su actividad dinámica al flujo regido por la relación social. Al respecto Javier Cristiano afirma lo siguiente de la *imaginación radical*: “Su carácter magmático hace que desborde siempre en algún punto, y siempre más en potencia, cualquier requerimiento o pautado de la vida social”.¹⁴⁴ La característica de flujo ilustra el movimiento de la capacidad mental de imaginar, la imaginación no surge de la pasividad, surge de la actividad. Lapoujade coincide afirmando que a la imaginación le es lícito e inherente transgredir los límites. Al igual que Bachelard, quien declara a la metamorfosis como una función de la imaginación y escribe: “La imaginación sólo comprende a una forma si la transforma, si le dinamiza su porvenir”.¹⁴⁵ Es esta misma razón la que posibilita constantemente que el conducto por el que la imaginación transita, estructurada por lo social, se desborde, escapando a lo institucionalizado en dicho momento.

Por otra parte, Bourdieu describe los factores elementales de la construcción de las sociedades. Para el presente trabajo es relevante su concepto de *habitus*, entendido como una herramienta que nos permite comprender la regularidad de las sociedades; la distinción y límites de las posibilidades de los agentes sociales¹⁴⁶, es decir de las personas. En palabras de Bourdieu, *habitus* “es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo.”¹⁴⁷ Este planteamiento nos invita a pensar las realidades ya criticadas en páginas anteriores, como resultado de un fenómeno histórico que escapa de la simple voluntad de una sola persona. El autor muestra, por ejemplo, que la tendencia en los últimos años a disminuir el presupuesto de las facultades de humanidades o eliminar parte de estas asignaturas de la planeación, responde a un *habitus* que

¹⁴⁴ *Ibidem*. p.55.

¹⁴⁵ BACHELARD, Gaston. *Lautréamont. op. cit.* p. 140.

¹⁴⁶ CRISTIANO. “Habitus e imaginación”. *op. cit.*

¹⁴⁷ BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona 1997. p. 146.

tiene como ley fundamental un interés económico, que además se ha universalizado. Así los derivados, como los empleos, responden a su vez a la incorporación y reproducción de prácticas sociales (*habitus*) agrupadas, para entonces presentarse como las reglas del juego que construyen las sociedades desequilibradas en las que hemos vivido.

Tal como lo hace Castoriadis, Bourdieu plantea la posibilidad de alterar la regularidad con la que las sociedades se construyen tomando en cuenta, entre otras cosas, tres aspectos. Primero: “querer hacer la revolución” o realizar transformaciones sociales: esto implica admitir la importancia de lo que se juega y para ello es necesario pertenecer a los acuerdos del juego. En tanto que se es parte, las intenciones de cambio indican que valen la pena los enfrentamientos o esfuerzos necesarios para posibilitarlo. Segundo: refiere al estado de posibilidades de acción y/o pensamiento según la posición que el agente ocupe en el campo social. Es decir que dependerán de los recursos que se tengan, sociales, económicos, políticos, etc. Tercero: dentro de tales posibilidades, la orientación del agente hacia el tipo de modificaciones es crucial y puede variar de dirección hacia posibilidades seguras, más nuevas o creadas por completo.¹⁴⁸

Estas tres características nos dejan claro que los intentos de modificación serán estructurados por la sociedad históricamente incorporada. Indican que incluso el interés por modificar es posible por diversos factores relacionados con el campo al que se pertenece y a las herencias que incorporan al *habitus*, sin que ello quiera decir que no es posible tal cambio.

Ambos autores plantean la posibilidad de modificación surgida inevitablemente de la estructura, por un lado, de la misma *psique socializada* pero desbordada; por el otro, la modificación estará condicionada por las posibilidades que el mismo *habitus* ha permitido.

Javier Cristiano, a partir del análisis que relaciona la *imaginación radical* y el *habitus*, propone dos facetas de la intervención de la imaginación en tales estructuras. La primera refiere a la adaptación creativa del *habitus* como capacidad

¹⁴⁸ *Ibidem*. p. 142.

manifiesta en el cotidiano de las personas: “Cuando las circunstancias son estables, las prácticas tienden a repetirse, pero cuando se modifican estimulan al *habitus* para que se adapte creativamente”. Es decir, el *habitus* es reforzado constantemente por el campo que le dio origen y, cuando tal reforzamiento varía se ve obligado a seguir la variante y a ajustarse al nuevo reforzamiento. Ello nos recuerda al postulado de creatividad en la sociedad del conocimiento que es resultado de una competencia para adquirir habilidades necesarias para incorporarse al campo laboral y a la sociedad productiva. Tal adaptación creativa no es “sino una imaginación esquematizada por el *habitus* y puesta a su servicio.”¹⁴⁹. Otro ejemplo de ello son los *comportamientos de oposición* que Giroux entiende como contra lógicas al sistema educativo porque el análisis de tales conductas puede mostrar que aún en ellas se manifiesta la reproducción de las lógicas dominantes¹⁵⁰. En resumen, el condicionamiento social se hace presente aun en la oposición y la imaginación actúa como salvaguarda de la estructura.

La segunda fase es perceptible durante la adaptación creativa pues “la imaginación ejerce sobre [el] *habitus* un trabajo gradual que puede describirse como *erosión*.”¹⁵¹ Es así que, ante cambios en el reforzamiento, las pequeñas adaptaciones abren nuevas posibilidades, las ligeras modificaciones se empiezan a establecer en las razones y permiten desplazar los límites poco a poco; aunque es importante recordar que la dirección que tomen estas modificaciones depende de las posibilidades que cada agente social haya adquirido.

La erosión de la imaginación sobre el *habitus* guía al sujeto a percibir el extra de representaciones que habitan en el magma pero que el *habitus* no siempre permite captar. ¿En qué radica que las representaciones no dominantes sean recibidas por el agente? Cristiano nos dice que “el desborde del *habitus* por la imaginación no es un fenómeno extraño, sino cotidiano y permanente”, pero la capacidad de identificarlo es la que está mermada o simplemente dificultada por la

¹⁴⁹ CRISTIANO. “*Habitus e imaginación*”. *op. cit.* p. 50 y 58.

¹⁵⁰ GIROUX, Henry. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” en *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 17, enero 1986. Giroux refiere en su texto como lógicas dominantes al capitalismo, sexismo, racismo, etc.

¹⁵¹ CRISTIANO. “*Habitus e imaginación*”. *op. cit.* p. 59.

estructura social. Sin embargo, cuando alguna práctica relevante se hace presente, visibiliza una representación antes oculta. A ello podemos asociar los actos de oposición que generan resistencia pues, según Giroux, sólo las conductas de oposición movidas por una indignación política y moral se vuelven resistencia y tienden a producir nuevas formas de experiencia, o a producir nuevas guías para habitar el mundo en vez de reproducirlo.¹⁵²

El sentimiento de indignación es una muestra de que las representaciones que antes no eran percibidas ahora lo son, de modo que invitan a accionar mecanismos para construir alternativas basadas en las nuevas representaciones percibidas. Giroux también confirma lo dicho por Bourdieu sobre el principio básico de las modificaciones relacionado con pertenecer a la sociedad que se quiere intervenir, y por lo tanto, la necesidad de comprender las reglas del juego. La resistencia es la evidencia de que la imaginación se ha desbordado. Siguiendo a Cristiano, la imaginación deja de estar subordinada al *habitus* y se convierte en una fuerza que presiona sobre la estructura y desgasta lo habitual. La regularidad en determinado momento histórico puede ser modificada.

Hasta aquí las posturas de Castoriadis y Bourdieu nos ayudan a comprender el funcionamiento de las sociedades, la forma en que se estructuran razones y motivaciones para implementar sistemas educativos con ciertas finalidades, desde las cuales, por ejemplo, se sostiene la reproducción y justificación del fomento de personalidades neocolonialistas, neoconservadoras y neoliberales (Jurjo Torres). Del mismo modo ambas aportaciones toman en cuenta a la actividad imaginante como generadora de posibilidades de habitar la estructura social. La imaginación posibilita elementos que funcionan como semillas generadoras de transformación y metamorfosis de la *psique* y por tanto de la sociedad.

Ahora que identifico la resistencia como resultado de algunas acciones imaginantes, me propongo emparentarla con la generación de conocimiento. Para ello es necesario contextualizar el pensamiento de Giroux en los sistemas escolares. Hago aquí una observación: la erosión del *habitus* también puede ser

¹⁵² *Ibidem*. p. 60 y GIROUX. "Teorías de reproducción y resistencia" *op. cit.*

extendida a otros sectores más allá del educativo, por ejemplo, se observa en el levantamiento Zapatista (EZLN) o en los movimientos feministas, ambos accionan desde la indignación ante la injusticia, proponen y construyen otras formas de habitar el mundo.

Sabemos ya que las resistencias surgen, en parte, del desbordamiento del flujo de imágenes-representaciones estructuradas socialmente, es decir de lo que Castoriadis llama *imaginación radical*. Es a partir de esta percepción de imágenes trascendidas que se pueden construir formas alternativas de relacionarnos socialmente. Modificar el sentido práctico, las reglas del juego, las instituciones.

En este sentido Giroux propone analizar la complejidad de las resistencias en el campo educativo, de modo que aprendamos de ellas como posibles caminos al interior de las estructuras en las que habitamos. Son el equivalente a las semillas de las modificaciones; al respecto escribió:

como objeto de análisis pedagógico, esta contra-lógica debe considerarse como un importante campo teórico en donde uno encuentra imágenes fugaces de libertad que apuntan a estructuras fundamentalmente nuevas en la organización pública de la experiencia.¹⁵³

Nuevas formas de organización, de convivencia, de educación, son las aportaciones al conocimiento que la imaginación puede generar. La libertad en este caso implica visibilizar las estructuras de las que somos parte y actuar en consecuencia con lo que ahora podemos percibir.

El autor afirma que la resistencia aporta miradas ampliadas de la experiencia de los sujetos escolarizados y analiza sus acciones asumiendo conciencia de por medio, lo cual indica la existencia de mecanismos críticos y autocríticos. Es con la indignación como se demuestra la reflexión de las acciones propias y de la sociedad a la que se pertenece, por lo que podemos considerar al autoanálisis como una herramienta de crítica de lo adquirido¹⁵⁴. De modo que el acto de resistencia es sólo el resultado de procesos diversos invertidos en alguna

¹⁵³ GIROUX. "Teorías de reproducción y resistencia" *op. cit.* p. 54.

¹⁵⁴ CRISTIANO. "Habitus e imaginación". *op. cit.* p. 59.

acción, procesos que necesariamente involucraron el cuestionamiento de los límites establecidos.

Desde tal postura, podemos unirnos a la necesidad planteada por el autor de analizar motivaciones e intereses de las expresiones de resistencia para comprender “cómo el poder, la resistencia y la intervención humana pueden convertirse en elementos centrales en la lucha por el pensamiento y el aprendizaje críticos.” Ve posibilidades para establecer análisis y construcción de luchas sociopolíticas de la comunidad escolar; y con ello proponer caminos dirigidos para abordar y transformar las prácticas hacia lo que “debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos”¹⁵⁵ Es de este modo que sitúa la resistencia como una categoría para generar conocimiento al menos en el campo pedagógico y político. Entonces, siendo la resistencia parte de una manifestación de la imaginación, me parece pertinente vincular del mismo modo a la imaginación con esta generación de conocimiento.

Por estas razones la presente investigación sostiene la importancia de trabajar con la imaginación que abre posibilidades de modificar al *habitus*, aquella que permite captar imágenes-representaciones no institucionalizadas; esta imaginación fundamental en la educación escolarizada permite que se creen posibilidades de resistencia.

3.2 La imaginación como proceso de subjetivación

En el apartado anterior describimos la función de la imaginación en la reproducción de las estructuras sociales y su función para trascenderlas. Tal análisis fue necesario para esclarecer la posibilidad de modificación de las condiciones sociales desde los aportes teóricos de Castoriadis, Bourdieu y Giroux.

Partiendo de esta afirmación argumentaré cómo esta función de la imaginación que permite desbordar las estructuras sociales puede ser efectuada como un proceso de subjetivación. En un segundo momento seguiré el camino correspondiente para plantear otro proceso de subjetivación a partir del *Hommo*

¹⁵⁵ GIROUX. “Teorías de reproducción y resistencia” *op. cit.* p. 55.

Imaginans construido por María Noel Lapoujade y de la capacidad imaginante planteada por Bachelard. Finalmente, abordaré la subjetivación que surge del trabajo con la imaginación dirigido a las prácticas de libertad y a la autonomía como modelos o aspiraciones de humanidad.

Me parece necesario iniciar recordando las palabras de Foucault cuando se refirió a su papel como intelectual, el cual:

consiste en enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido contruidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida.¹⁵⁶

Partiendo de Bourdieu y Castoriadis, afirmamos que las sociedades son constructos históricos, por lo que no han sido siempre como las conocemos; los valores que las rigen, los intereses, las representaciones y/o las subjetividades se han modificado a lo largo de la historia. Con ello la intención es comprender que como seres contruidos socio-históricamente, somos capaces de deconstrucción; por lo que, a partir del papel de la imaginación para trascender las estructuras, busco fundamentar la importancia de la imaginación como factor que posibilita el replanteamiento de la subjetivación.

Foucault describe la subjetivación como las formas en que las personas han construido saberes sobre sí mismas a lo largo de la historia y podríamos decir que es un proceso compuesto por la combinación de los juegos de verdad -el conjunto de reglas, conductas, procedimientos, principios, prescripciones- con las técnicas para entenderse a sí mismos.¹⁵⁷ Es el conjunto de estos elementos, de estos saberes, lo que las personas necesitan reunir para explicarse a sí mismas como sujetos, por ello a este flujo de saberes se le nombra subjetivación. A los juegos de verdad se les atribuye maleabilidad puesto que estas verdades y características a

¹⁵⁶ FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona - Buenos Aires - México, 2008. p.143.

¹⁵⁷ *Ibidem*. Tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y tecnologías del yo. Para el presente trabajo retomaremos sólo las tecnologías de poder y las tecnologías del yo que iremos describiendo a lo largo del apartado. Es importante aclarar que estas 4 técnicas casi nunca funcionan por separado. Son un conjunto en acción que se ha clasificado a modo de facilitar la comprensión, pero el inicio y fin de cada una es difícil de determinar.

reunir son construidas, elaboradas en algún momento de la historia con los parámetros que la sociedad en turno haya determinado.

En este sentido el proceso de subjetivación requiere de reforzamientos constantes y diversos que permitan a los sujetos contar con las herramientas necesarias para sentirse pertenecientes a cierto grupo y a sus prácticas, para entenderse a sí mismos. Todo ello depende de instituciones como la familia, los medios de comunicación, las escuelas, y del tiempo que estos estímulos sociales permanezcan activos o vigentes, por ello la subjetivación no es espontánea, se construye con el tiempo. Para Castoriadis: “La subjetividad, como instancia reflexiva y deliberante (como pensamiento y voluntad) es proyecto social histórico. Por su parte, Larrosa plantea de manera similar que “...la idea de lo que es ser una persona, o un yo, o un sujeto, es histórica y culturalmente contingente aunque a nosotros, nativos de una determinada cultura y constituidos en ella, nos parezca evidente y casi "natural" ese modo tan "peculiar" de entendernos a nosotros mismos.” Así los autores establecen una relación explícita entre el proceso de la subjetivación y la historia sociocultural.¹⁵⁸

Al tema de la subjetivación se le da un tratamiento en plural porque existen diversas maneras de manifestar sus procesos, y todas ellas implican aprendizajes y modificación de los individuos en tanto habilidades y actitudes. Para esta parte me enfocaré en las *tecnologías del yo* (Foucault). Éstas no sólo aportan a la comprensión de las personas, sino que son la forma en que el individuo actúa sobre sí mismo. Esto promete alguna transformación dirigida por el sujeto mismo capaz de concebirse como tal. En palabras de Foucault son técnicas:

que permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.¹⁵⁹

En esta definición se establece que el actuar sobre sí mismo se puede manifestar en distintos aspectos de un sujeto, que tal implementación obtiene una

¹⁵⁸ CASTORIADIS, Cornelius. “Poder, Política, Autonomía” en *Zona Erógena*. Nº 14. 1993. p 1, y LARROSA, *op. cit.* “Tecnologías y educación” p. 9.

¹⁵⁹ FOUCAULT. *Tecnologías del yo... op. cit.* p.48.

transformación y aunque la finalidad descrita por el autor pueda ser difícil de precisar, se aclara que existe una finalidad más allá de la transformación misma. Partiendo de tal concepción, en el presente trabajo describiré a la imaginación como una tecnología del yo, esto a partir de la conformación de un sujeto imaginante en el caso de Bachelard y Lapoujade (*Homo imaginans*), autónomo para Castoriadis o en prácticas de libertad para Foucault. Lo que estas formas de subjetivación tienen en común es la intención de transformación del sujeto, por ello son tecnologías del yo.

Veamos pues en el trabajo de Bachelard y Lapoujade cómo la acción imaginante tiende a la transformación misma del sujeto. La filósofa afirma: “*La imaginación es un signo del poder humano de alteración de sí*”.¹⁶⁰ Lo relevante es la enunciación de la modificación propia que la imaginación permite. Recordemos que una de las funciones de la imaginación que la autora resalta es la negación de la realidad, no como si no existiera lo evidente, sino desdibujando los límites, borrándolos, expandiéndolos, atravesándolos. Gracias a la imaginación, lo que miramos y sabemos puede ser cuestionado y hasta reelaborado. Es el caso que hemos vislumbrado en el apartado 3.1 de este trabajo respecto a las resistencias que generan conocimiento a partir del cuestionar las prácticas cercanas y proponer nuevas formas de habitar esa realidad. Ahí los tres procesos -el cuestionador, el transgresor y la propuesta-, de algún modo son posibles gracias a la imaginación.

Según Bachelard en la *Poética de ensoñación*, las imágenes poéticas son tales puesto que desbordan la imagen primera, desbordan su significado socializado para atribuirle otros tantos significados; son imágenes móviles, dinámicas, pueden comprenderse de diversas maneras. Lo interesante de las imágenes poéticas yace en esa diversidad, pues son elegidas o creadas por su indeterminación interpretativa, esta característica aplica tanto para la persona creadora como para la receptora de la creación, lo cual indica que cada sujeto tendrá una interpretación propia de tales imágenes. Las imágenes poéticas son resultado de la ensoñación, - estado creativo presentado en el primer capítulo-, es decir el instante de liberación

¹⁶⁰ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación*. op. cit. p. 148.

y acción del pensamiento imaginante. La ensoñación proporciona las herramientas y condiciones para activar las modificaciones de percepción y acción en el sujeto. Modificaciones hechas por él mismo en tanto que su percepción y su imaginación son las que están desbordando y creando imágenes, alterando significados que a su vez germinarán en la construcción de un nuevo mundo en la mente. En palabras de Bachelard: “Un mundo se forma en nuestra ensoñación, un mundo que es nuestro mundo y ese mundo soñado nos enseña posibilidades de crecimiento de nuestro ser en este universo que es el nuestro.” Las modificaciones impactan en el ser en tanto que abre su mirada del mundo y con ello cambia también su manera de habitarlo, puesto que se le aparece alguna posibilidad que antes no podía ser percibida. Esta misma postura manifiesta Luis Puelles y conceptualiza a la imaginación como una “fuerza de transformación que dirige su acción tanto a las imágenes de la percepción como al sujeto imaginante”¹⁶¹.

Cuando la posibilidad de un nuevo camino ha sido descubierta, es casi irresistible transitarlo, Bachelard sostiene que la metamorfosis conlleva un ciclo en el que se invita constantemente a la transformación, es como si dispusiéramos ya de las herramientas necesarias para la modificación y nos tentaran a usarlas. La necesidad de acción imaginante se manifiesta pues como una “metamorfosis deseada”. El ambiente, las condiciones, las posibilidades ya tienen un futuro, una guía nueva para transitar. El autor menciona una toma de conciencia de las propias fuerzas dinámicas y de sus contradicciones, “ya no estamos solos, tenemos un adversario, tenemos algo que hacer. Por poco que sea, tenemos por ello, un destino cósmico.”¹⁶². Cuando el pensamiento imaginante se hace presente, hay un descubrimiento de capacidades e incluso de voluntades que tienden a la trasgresión, a la transformación y difícilmente se puede volver a la pasividad.

El argumento de mayor peso en torno a la transformación que la imaginación permite y su relación con los procesos de subjetivación, yace en las menciones de Bachelard y Lapoujade sobre una aspiración de humanidad o trascendencia de la

¹⁶¹ BACHELARD. *La poética de la ensoñación. op. cit.* p. 20, y PUELLES. “Ontología de la imaginación creadora”. *op. cit.* p.109.

¹⁶² BACHELARD. *La tierra y las ensoñaciones del reposo. Ensayo sobre las imágenes de la intimidad.* FCE, México, 2006. p. 28.

humanidad que somos en el presente. Bachelard lo trata desde la conjunción activa en la imaginación de las dos capacidades de la *psique*, *animus* y *anima*; Lapoujade desde la ética que la imaginación permite y que nos subjetiva, *Homo imaginans*. A continuación, analizo brevemente estas dos aportaciones.

En la explicación de las capacidades de la *psique* que trabaja Bachelard hace una clara distinción de las funciones correspondientes a *animus* y *anima*, la primera como *función de lo real*, equivalente al lado racional y social de la mente, por lo que es el más reconocido socialmente; la segunda como *función de lo irreal*, principal trinchera de la imaginación, como ya hemos explicado en el capítulo primero. Dicha distinción es una mera clasificación del autor para facilitar la comprensión de tales funciones, y en algún momento el filósofo centra su atención en la conjunción de ambas funciones trabajando como una, puesto que el lado racional no representa superioridad para Bachelard y el *anima* es tan necesaria como el ya reconocido *animus*. Sin su función, el ser no podría acceder al estado de ensoñación puesto que necesita de ambas funciones para ello.

A esta unión de funciones *anima-animus*, Bachelard la ha llamado monstruosa por la diferencia que representa ante el funcionamiento dicotómico de la sociedad. Al conjugar *animus* y *anima*, el ser actúa desde la androginia, desde la potencia andrógina, lo cual es percibido como rareza. De modo que, para el autor, la tajante separación es una rivalidad virtual, para él la unión de estas capacidades representa un equilibrio necesario para la acción imaginante. “Son dos potencias combinadas que pierden su realidad si las aislamos”¹⁶³. Este vínculo representa una unión superior, pues el ser capaz de imaginar, capaz de ensoñación, sale de la normalidad dicotómica hacia la *monstruosidad*¹⁶⁴, aquella que ha logrado armonizar capacidades aparentemente contrarias e intolerables entre sí. Dicha comunión sólo

¹⁶³ *Ibidem*. p. 110.

¹⁶⁴ La normalidad actual es dicotómica por dividir al ser humano en masculino y femenino. Lo que se busca con las categorías de *animus* y *anima* es deslindar de cargas sociales de género a las características de la *psique*. Bachelard le apuesta a la androginidad de la *psique* que, en términos de la normalidad dicotómica, pasaría a ser monstruoso. Monstruosidad así percibida por ser incomprensible, que en nuestra actualidad podría ser relacionada con la heteronormatividad y la diversidad de identidad de género respectivamente.

será posible en la ensoñación, capaz de convivir, de abrirse para mezclarse, es decir, será una ensoñación que viva en dualidad.

Por otro lado, Lapoujade postula a la imaginación como una función ética¹⁶⁵. Tal afirmación se debe a la transgresión como característica inherente de la imaginación y del actuar humano. “*Ser transgresor significa, en rigor, ser imaginante.*” Entonces “*si la ética tiene un sentido y una razón de ser es porque el hombre es transgresor.*” Lapoujade sostiene esta postura a partir de dos capacidades en los humanos. La primera, la libertad que las personas tienen para ser transgresoras como una característica fundamental del ser humano; la segunda, la capacidad humana de simbolización o de usar operaciones de sustitución, la actitud de como si, signo de la imaginación.¹⁶⁶ Es en esa libertad de transgresión que radica la necesidad de una ética, de lo contrario si sólo nos abandonáramos a satisfacer instintos habitaríamos permanentemente nuestro apetito animal de metamorfosis como Bachelard lo describe en *Lautréamont*¹⁶⁷.

Es entonces la capacidad humana de sustitución la que permite al sujeto observar el panorama, alejarse para tomar perspectiva, ejercer su capacidad de simbolización, de hacer *como si*. “Es decir, de manifestar su libertad y su ser transgresor, de afianzarse como *Homo imaginans*.”¹⁶⁸ Esta metáfora de alejamiento de la mirada indica que el *Homo imaginans* imagina posibilidades y desborda estructuras, pero tiene un sentido ético en su actuar, de modo que puede pensar las posibilidades y las consecuencias de las decisiones, esta conformación de sujeto establece sus propios límites basados en su ética. *Homo imaginans* es el ser que imagina, o sea, el ser que transgrede y sustituye por lo cual la ética le resulta casi incondicional.

¹⁶⁵ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 229.

¹⁶⁶ *Ibidem.* p. 230.

¹⁶⁷ BACHELARD. *Lautréamont. op. cit.* En esta obra el autor analiza la metamorfosis en las imágenes poéticas a partir de un bestiario, hace un recorrido sobre las armas de ataque que cada animal aporta dependiendo de su actuar y de su fisonomía. Afirma que el origen de la transformación y la metamorfosis se encuentra en la animalidad, en la violencia instintiva: “*la necesidad de animalizar* que se encuentra en el origen de la imaginación. La función primera es crear formas animales.” p. 46. “El ser más ínfimo, la mariposa más inocente ante la flor más bella, no puede desenvolver su trompa sin un gesto de ataque.” p.133-134. “Las reacciones metamorfoseantes son violentas, porque *la creación es una violencia.*” p. 66.

¹⁶⁸ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 231.

En palabras de Lapoujade: “La ética implica una *ruptura* con lo dado, con formas inaceptables de convivencia; y la propuesta de un nuevo orden; *la invención de “un mundo mejor”*. Ella surge como expresión de la insatisfacción ante un presente, y el intento de su transformación.” Esto aclara la función ética de la imaginación, que queda ilustrada con los ejemplos de las resistencias trabajadas por Giroux, entendidas como alternativas para habitar el presente o formas distintas de abordar las mismas situaciones. Por tanto, el *Homo imaginans* es una condición que aspira a superar lo humano que está establecido. “Superación no quiere decir progreso, sino alteración radical.”¹⁶⁹

Recordemos que la intención del presente apartado es sugerir y analizar la función de la imaginación como parte de un proceso de subjetivación, es decir, que puede ser parte de los mecanismos que las personas han conformado para entenderse a sí mismos. Las dos posturas anteriormente descritas sostienen tal afirmación y le adicionan, -debido a la cualidad inherente de la imaginación que tiende a la transformación-, el factor de modificación del sujeto ejercido por sí mismo hacia sí mismo. Con todo ello podemos atribuir a la imaginación parte del proceso de subjetivación que Foucault designa como tecnología del yo.

Una vez aclarada esta afirmación, puedo ahondar en dos aspectos que me interesa vincular a las posibilidades que despierta la imaginación como tecnología del yo: la autonomía como propuesta de Castoriadis y las prácticas de libertad trabajadas por Foucault.

Para Castoriadis:

La autonomía surge, como germen, desde que la pregunta explícita e ilimitada estalla, haciendo hincapié no sobre los “hechos” sino sobre las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de la creación que inaugura, no sólo otro tipo de sociedad sino también otro tipo de individuos. Y digo bien germen, pues la autonomía, ya sea social o individual, es un proyecto. La aparición de la pregunta ilimitada crea un eidos histórico nuevo, -la reflexión en un sentido riguroso y amplio o autoreflexividad, así como el individuo que la encarna y las instituciones donde se instrumentaliza-. Lo que se pregunta, en el terreno social, es: ¿Son buenas nuestras leyes? ¿Son justas? ¿Qué leyes debemos hacer? Y en un

¹⁶⁹ *Ibidem.* p. 236 y 148.

plano individual: ¿Es verdad lo que pienso? ¿Cómo puedo saber si es verdad en el caso de que lo sea?¹⁷⁰

El origen de la autonomía explicado aquí me remite al rasgo cuestionador que Lapoujade le atribuye a la imaginación; también a las características desbordantes del flujo de imágenes observado por el mismo Castoriadis y, sobre todo, al camino que dibujan las preguntas sobre la estructura de la cotidianidad a las que alude Giroux con las prácticas de resistencia. Estas interrogantes pretenden profundizar en las conformaciones de las estructuras, por ello Castoriadis dice que se enfocan en las “significaciones imaginarias sociales”, tales preguntas fungirán como guía para la conformación de otro tipo de individuo y de su característica reflexiva. “La autonomía del individuo consiste precisamente en que establece otra relación entre la instancia reflexiva y las demás instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia mediante la cual él se hace tal como es”.¹⁷¹

La clave de los impactos sobre el sujeto que aquí exponemos radica en la modificación de las relaciones, en este caso de las relaciones entre la historia del individuo y su presente, es decir la historia de su construcción como sujeto, ser social o todas aquellas estructuras que conforman la imagen de ser humano particular para cada geografía.

Para el caso del planteamiento de Foucault las relaciones que considera posibles de modificación son las relaciones consigo mismo y, en consecuencia, las relaciones con otras personas. En ese sentido, me gustaría destacar las prácticas de libertad puesto que son formas de ejercer la subjetividad y que considero un ejemplo de lo que la imaginación como tecnología del yo puede derivar. Para ello haré uso de otra de las formas de subjetivación planteadas por el autor, las tecnologías de poder, las cuales funcionan para determinar la conducta de los individuos, objetivando a los sujetos a través de someterles a ciertos fines o dominaciones.¹⁷² De modo que las formas de relacionarse entre personas también son vías por las cuales se vuelven sujetos.

¹⁷⁰ CASTORIADIS. “Poder, Política, Autonomía”. *op. cit.* p. 8. (en la fuente citada el texto está en negritas).

¹⁷¹ *Ibidem.* p 10. (en la fuente citada el texto está en negritas).

¹⁷² FOUCAULT. *Tecnologías del yo...* *op. cit.* p. 48.

Relaciones de poder es otra forma de nombrar a estas tecnologías que en su dinámica pueden manifestar el ejercicio de alguna forma de libertad desde la resistencia, es decir la posibilidad latente y necesaria de invertir la situación, de modificar la dirección de ese poder. Si no hay posibilidad de modificación estaríamos frente a algún estado de dominación, en el cual la libertad tendría un lugar casi imperceptible o nulo.¹⁷³

Las resistencias a su vez han gestado una necesidad de comprender el funcionamiento, aplicación y métodos de los ejercicios de poder; resistencias que se reflejan en un sinnúmero de luchas con la finalidad de contraponerse y resistir a diferentes formas de poder. La necesidad de comprensión afirma Foucault, nos lleva a intentar conocer los antecedentes históricos de nuestra condición presente; tales luchas conllevan reflexión, pensamiento crítico... Se dirigen a la pregunta ¿Quiénes somos?¹⁷⁴. ¿Cómo se han conformado las reglas, los modos de ser, el reconocimiento y aceptación de unos y no de otros? “Ellas [las luchas] son un rechazo a estas abstracciones, a la violencia estatal, económica e ideológica que ignora quiénes somos individualmente, y también, un rechazo a la inquisición científica o administrativa que determina quién es uno.”¹⁷⁵ En su complejidad como fenómeno social, las luchas referidas son formas de ejercer la subjetividad, son prácticas de la libertad por su búsqueda y trabajo en la modificación de conductas para constituir un determinado modo de ser.

Entonces, el ejercicio de las tecnologías del yo consiste en prácticas de sí sobre sí que buscan transformación, vinculado, a las tecnologías de poder en las que la resistencia gesta a un sujeto dispuesto a conocer y a comprender los

¹⁷³ FOUCAULT, Michel. “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” en *Dichos y escritos IV*. Consultado en julio 2020: <https://alfamadrid.files.wordpress.com/2017/04/la-ecc81tica-del-cuidado-de-sicc81-como-pracc81ctica-de-libertad.pdf> La ética como practica de la libertad.

¹⁷⁴ FOUCAULT, Michel. *El sujeto y el poder*. Carpe Diem. Bogotá, 1991.

¹⁷⁵ *Ibidem*. p. 60 “Esta forma de poder se aplica a la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo adhiere a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros tienen que reconocer en él. Es una forma de poder que hace a los individuos sujetos. Existen dos significados de la palabra sujeto: sujeto a alguien por el control y la dependencia, y el de ligado a su propia identidad por una consciencia o autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y crea sujeto para.” (sic).

antecedentes históricos de su conformación como sujeto actual, preparado para entender los juegos de verdad que le han constituido.

Foucault pregunta en una entrevista: “¿Qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexionada de la libertad? La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexionada de la libertad”¹⁷⁶. Aquí la noción de ética se plantea desde el análisis de los griegos, quienes la entendían como el modo de ser del sujeto y de hacerse visible para los otros a partir de un trabajo de sí sobre sí, es decir de la conformación de determinado modo de ser. En ese sentido, la libertad que trabaja el filósofo establece una relación directa con la conformación del ser humano, la práctica de la libertad desde la resistencia implica el conocimiento de los juegos de verdad. El ejercicio de las prácticas de libertad radica en la posibilidad de constitución, pues a partir de la reflexividad se disponen de conductas, reacciones o comportamientos para constituirse a sí mismo, para darse forma.¹⁷⁷

Por ello cobra sentido la alusión de ambos autores a la reflexividad, sin ella el ejercicio de autonomía o práctica de libertad no es posible. Como afirma Castoriadis,

la formación de una instancia reflexiva y deliberante, de la verdadera subjetividad, libera la imaginación radical del ser humano singular como fuente de creación y alteración, y le permite alcanzar una libertad efectiva, que presupone ciertamente la indeterminación del mundo psíquico y la permeabilidad en su seno, pero conlleva también el hecho de que el sentido simplemente dado deja de ser planteado (lo cual sucede siempre cuando se trata del mundo social-histórico), y existe elección del sentido no dictado con anterioridad.¹⁷⁸

Aunque aquí para Castoriadis, a diferencia de Foucault, la subjetividad sólo existe desde la autonomía, sus afirmaciones explican con precisión los efectos de la imaginación radical como desbordante del flujo de imágenes de la mente socializada, y tal desborde no es sinónimo de desocialización, sino de apertura, expansión, posibilidad. Alteración le llama Castoriadis, o indeterminación de la

¹⁷⁶ FOUCAULT. “Ética, práctica de la libertad” *op. cit.* p. 260.

¹⁷⁷ CASTRO. Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.* Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, 2004.

¹⁷⁸ CASTORIADIS. “Poder, Política, Autonomía”. *op. cit.* p. 10 (en la fuente citada el texto está en negritas).

psique a partir de la cual, de manera autónoma, se da lugar a la elección o creación del sentido.

Así, el sujeto es libre en tanto tiene la posibilidad de constitución. Por ello, la libertad para Foucault no es un estado sino una práctica, un ejercicio que busca transformar, es un modo de ser ante el mundo. Las prácticas de libertad radican en las posibilidades que tenemos, individual y colectivamente, de conducirnos, de reaccionar, de conformarnos y, en tanto las relaciones que el sujeto establece consigo mismo y con los otros no están bloqueadas, tienen siempre posibilidades de modificación.¹⁷⁹

El autor lo expresa de la siguiente manera: “no se trata de liberación sino de prácticas de libertad, es decir, de la forma que podemos dar a la subjetividad.” En palabras de Castoriadis “Se trata de no ser esclavo del inconsciente, es decir de contener el pasaje a la expresión o al acto teniendo conciencia de las pulsiones y los deseos que nos mueven. Esa subjetividad, es la que puede ser autónoma y esa misma relación es la autonomía.”¹⁸⁰

A esta altura de la investigación pienso que contamos con elementos suficientes para comprender a la imaginación como una tecnología del yo, una que permita o fomente el entendimiento del ser, a tal punto de dirigirse al ejercicio de la autonomía o de las prácticas de libertad a partir de las cuales el ser ejercerá una práctica de sí mismo o con ayuda de otros, reflexionada sobre su construcción sociohistórica.

Según la postura de Lapoujade “*el hombre deviene humano cuando imagina*”, así la filósofa afirma su postura de entender la imaginación como parte de una forma, entre tantas, de conformarse como sujeto. Pienso que el ejercicio de la imaginación fomenta la percepción y conformación de sujetos no determinados, dinámicos, relativamente cerca de lo que Foucault entiende por sujeto: “El sujeto no es una sustancia. No es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma. [...] En cada caso se juega, se establece consigo

¹⁷⁹ CASTRO. *El vocabulario de Michel Foucault. op. cit.*

¹⁸⁰ *Ibidem.* p. 317 y CASTORIADIS. *Hecho y por hacer. op. cit.* p. 124.

mismo formas de relación diferentes.” Con ello, puedo sostener que la actividad imaginante por sus diversas características y dependiendo de las condiciones, aviva lo que Bachelard llamaría una “existencia *dinamizada*” en el sujeto. La no determinación sería la característica de esta forma de subjetivación, una que tenga la imaginación transgresora y/o cuestionadora en las decisiones, miradas, juicios y propuestas para reescribir presentes y futuros. Una subjetivación que parta de la indignación, las dudas y las imágenes desbordantes para construir opciones de habitar el presente de otra forma. Una subjetivación que tenga conocimiento de su posibilidad de resistir, de invertir la situación, que ejerza su práctica de la libertad.

181

Replantear la subjetivación es posible cuando las relaciones con una misma, con las otras personas y con la historia, son primero percibidas y luego modificadas. Sin embargo, la detonadora de posibilidades radica en la imaginación y en sus características.

Así, la imaginación es inevitablemente una *posibilidad* en latencia, la imaginación es un elemento que trabaja por el futuro, es una característica de prospectiva, avizora los horizontes y las posibilidades, nos tienta constantemente a la renovación. “Porque si el ser ético es el individuo libre y transgresor, el que se inconforma para proponer una manera más humana de convivencia, ello significa que el hombre, desde su presente, avizora un futuro, imagina una ética nueva, porvenir.¹⁸² En ese sentido Jean Georges declara: “La imaginación no es el desorden, sino la organización de la persona en el tiempo.”¹⁸³ Si las personas devienen humanas cuando imaginan, entonces devienen humanas cuando transgreden, cuando desbordan, cuando cuestionan, cuando proponen, cuando transforman su ser y sus relaciones través de la imaginación.

En esta dirección se ha elaborado el presente trabajo para ampliar el campo de acción visible del ejercicio de la imaginación.

¹⁸¹ LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 193, FOUCAULT. “Ética, práctica de la libertad” *op. cit.* p.268, y BACHELARD, Gaston. *La tierra y los ensueños de la voluntad.* FCE, México, 1994. p. 35.

¹⁸² LAPOUJADE. *Filosofía de la imaginación. op. cit.* p. 236.

¹⁸³ JEAN, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil.* FCE, México, 1990. p. 44.

Para concluir este apartado me gustaría dejar una definición extensa que Bachelard da de la imaginación; en ella enumera algunas de las facultades de la imaginación que hemos desarrollado a lo largo de la investigación; la primera, la trascendencia de la realidad percibida en la formación de imágenes, característica revisada con mayor amplitud en el primer apartado; la segunda, es la función de trascendencia de la condición humana presente que posibilita el ejercicio de la imaginación, tema trabajado en la primera parte la sección 3.2; la tercera, la imaginación como actividad, como una facultad que se ejerce, en este caso el ejemplo analizado es un ejercicio sobre sí mismo, trabajado también en el presente apartado; la cuarta, la amplitud de visión que deriva de la actividad imaginante trabajada como la característica de posibilidad, de por-venir, de futuro, todo ello a lo largo del capítulo 3. El autor la describió de la siguiente forma:

"la imaginación es la facultad de formar imágenes que superan la realidad, que *cantan* la realidad. Un hombre es un hombre en la proporción en que es un superhombre. Un hombre debe ser definido por el conjunto de las tendencias que lo impulsan a sobrepasar la condición humana. Una psicología del espíritu en acción es automáticamente la psicología de un espíritu excepcional, la psicología de un espíritu que intenta la excepción: la imagen nueva injertada sobre una antigua imagen. La imaginación inventa algo más que cosas y dramas, inventa la vida nueva, inventa el espíritu nuevo; abre ojos que tienen nuevos tipos de visión. Verá si tiene "visiones". Tendrá visiones si se educa en las ensoñaciones antes de educarse en las experiencias, si las experiencias vienen después como pruebas de esas ensoñaciones"¹⁸⁴

Con todo lo anterior puedo observar que parte relevante del presente trabajo es mostrar las posibilidades que se tienen de conformar sujetos, que los sujetos fomentados por los sistemas educativos actuales no parecen animar esa reflexión histórica de lo que somos, ni hacia dónde queremos ir, incluso parecen disminuir el conocimiento de la resistencia.

He pensado pues la imaginación como una semilla, como un germen que nos puede hacer echar raíces a otras formas de mirar el mundo, de mirar la realidad y de accionar en ella. La imaginación aquí planteada es una muestra de que, en el campo educativo, en el personal, en el colectivo, en el político podemos ejercer

¹⁸⁴ BACHELARD, Gaston. *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*. FCE. México, 1978. p. 31.

nuestra libertad de constitución y transformarla, trascender la pasividad, trascender la máquina de la desimaginación y aspirar a relacionarnos, como diría Foucault, con el mínimo de dominación. “Siempre está la posibilidad, en un juego de verdad dado, de descubrir algo diferente y de cambiar más o menos tal o cual regla, y algunas veces hasta el conjunto entero del juego de verdad.”¹⁸⁵ Aquí he trabajado para mostrar a la imaginación como la puerta a esta posibilidad.

¹⁸⁵ FOUCAULT. “Ética, práctica de la libertad” *op. cit.* p.275.

Conclusiones

¿Qué valores hay establecidos para conformarnos como seres humanos?
¿Estamos de acuerdo con ellos? ¿Hemos decidido ser partícipes de ellos?
¿Podemos construir otra forma de hacerlo, otros valores, otras realidades, otras relaciones? Con estos cuestionamientos en mente inicié el presente escrito. A lo largo de los tres capítulos muestro que en efecto hay valores establecidos para conformarnos como seres humanos y que dependen de los contextos bajo los cuales cada persona se desarrolla a lo largo de su vida, y aunque esto sienta bases para el futuro y no siempre es posible decidir las condiciones en las que queremos habitar, aquí también muestro que la imaginación es un elemento de suma importancia para construir opciones de acción, relación y realidad, así como para decidir cuáles de estas alternativas queremos habitar.

En este sentido establecí un vínculo entre la imaginación y los procesos de subjetivación, puesto que su función productora de imágenes permite a las personas generar los significados necesarios para pertenecer a determinado sector de la sociedad y al mismo tiempo, el ejercicio de la imaginación permite al sujeto su transformación. Tal transformación puede manifestarse de distintas maneras y en distintos grados pues implica: desde la ampliación de la mirada que inicia con las dudas, los cuestionamientos y las críticas; pasando por el conocimiento de los límites establecidos que la imaginación alcanza a mirar; hasta la transformación de las formas de acción, de conductas, de relación consigo misma y con otras personas. Con ello dejamos atrás la división de las funciones de la imaginación entre productora y creadora pues afirmo con el desarrollo de este trabajo que manifiesta ambas funciones. A su vez, me parece necesario enfrentar la transformación que involucra el ejercicio de la capacidad imaginante para poder construir cada día opciones que alteren la estabilidad de las estructuras sociales que nos mantienen en las lógicas utilitarias de la vida.

Con todos los aspectos anteriores involucrados, enmarqué el vínculo de la imaginación y el proceso de subjetivación como propuesta dentro del campo educativo, ya que en sectores del conocimiento concentrados en analizar los medios

para la formación y transformación de seres humanos y sociedades, se ha discutido el papel de la imaginación. Por ello, la intención de reflexionar el impacto de la imaginación en los procesos escolares del estudiantado está directamente relacionado con analizar el perfil formativo al que se aspira dentro del SEN, de modo que al considerar las características cuestionadoras, de negación, transgresoras, transformadoras, de metamorfosis, prospectivas, creadoras, de subjetivación y todas aquellas atribuidas a la imaginación, como parte de un perfil de ser humano, de sujeto, se percibe una abismal diferencia con las características planteadas en los perfiles formativos del SEN. Pensar el impacto de la capacidad imaginante en la formación de las personas me llevó a comprender y reafirmar que las direcciones tomadas por los sistemas educativos, respecto al uso de la imaginación, están cada vez más alejadas de fomentarla como un elemento que permite constituir y replantear los procesos de subjetivación. De ahí que fueran necesarias las aportaciones críticas de pensadoras de la imaginación y teóricos de la sociología para ampliar la comprensión sobre las consecuencias que los usos actuales de la imaginación están teniendo en la conformación de subjetividades cada vez más cuestionables.

Así, considero a la imaginación como una capacidad humana que aporta variaciones en los procesos de subjetivación, resalto en ella una característica esperanzadora ante la realidad que nos impacta en el cotidiano. Por tanto la imaginación que aquí propongo puede entenderse como el conjunto de habilidades cognitivas que podemos accionar en la búsqueda y construcción de las realidades de las que queremos ser parte. El ejercicio de la imaginación abre la posibilidad de mirar las fronteras y decidir si seguir dentro de ellas o estirarlas. Desde este lugar me parece necesario pensar a la imaginación con una intencionalidad de construir realidades más humanas y como lo dijo Lapoujade, educar a la imaginación hacia la vida. De este modo y al igual que el SEN plantea un proyecto político en los planes de estudio, el ejercicio de la imaginación con esta direccionalidad puede ser la línea de un proyecto político de resistencia por la vida y la justicia porque imaginar ese mundo es posible.

Por otro lado doy cuenta de que para hacer lugar a la capacidad imaginante con esta direccionalidad dentro del SEN, habría que iniciar con comprender la historia, la cultura y los valores de la realidad como una construcción no determinada que se ha realizado en sociedad. Es fundamental comprender que han existido paralelamente diversas construcciones y valores sociales a lo largo de la historia; del mismo modo que sucede en la actualidad, en otras geografías, o incluso en las mismas. Si la realidad es presentada como un objeto de estudio, como sugiere Egan, el interés por comprender cómo se ha conformado lo que nos rodea tiene más posibilidades de aparecer y establecerse como un cuestionamiento cotidiano del estudiantado y de la ciudadanía. Así, tomando en cuenta que la lectura de la historia también depende de la construcción de nuestra *psique socializada*, la intención sería que al plantear a nuestra propia historia y a nuestras maneras de conformarnos como un objeto de estudio, en algún momento llegáramos a tener cierta claridad de este conocimiento, el conocimiento y comprensión de nosotras mismas, para alcanzar a decidir qué de lo que ya somos queremos conservar y qué preferimos transformar.

El ejercicio de la razón imaginante, como la llama Lapoujade posibilita la comprensión de las construcciones sociales que nos conformaron y por esa misma razón da acceso a la capacidad de autonomía, en la cual las determinaciones sociales no son el único fin de acción. Con ello la agencia de los sujetos se fortalece pues ya se perciben a sí mismos como seres que colaboran en la construcción de los valores sociales, y por tanto tienen el poder de modificarlos. Pero hasta dónde tal agencia puede librarse de las particularidades que también son construcciones de las formas de habitar el mundo, es decir, cómo no confundir en dónde están los límites de la agencia como posibilidad de transformar la realidad y de la total responsabilidad individual del futuro de las personas. Tal vez lo segundo puede ser descartado por la afirmación hecha hasta ahora, la realidad no es individual, es un constructo. Entonces la agencia no pretende responsabilizar a la individualidad, sino, visibilizar que los sujetos tienen, entre otras, a la imaginación como herramienta para construir nuevos valores en nuevas realidades. Esto a partir de analizar el presente y entender qué valores se establecen, posteriormente

preguntarse si esa realidad es la que queremos. Apostarle a que podemos, tenemos la potencia de imaginar y construir, recordando que la realidad que habitamos en la que estamos cómodas o no nos gusta, no siempre ha sido así y no es así en otras latitudes. Es posible transformarlas.

Por eso la autonomía y las prácticas de la libertad son puntos clave para alcanzar a vislumbrar la potencia de ejercer nuestra capacidad imaginante. He colocado estas dos maneras de actuar como manifestaciones del uso de la imaginación, como las posibilidades que nos abre la acción de desbordar las estructuras. Dentro de este par caben muchas muestras de resistencia ya existentes, resistencias ante las lógicas de libre mercado, utilitarismo, patriarcado, colonialismo, etc. Ya no es difícil encontrar movimientos que se manifiestan abiertamente en contra de tales funcionamientos que impactan en la pérdida de tierras para alimentarse y vivir, o movimientos que exigen dignidad y respeto a su existencia y a sus cuerpos como las comunidades indígenas y los movimientos feministas. Estos pronunciamientos sociales son posibles, en parte, gracias al ejercicio de la imaginación, a los cuestionamientos sobre las razones de las situaciones que se viven, a la negación de la determinación, a la indignación ante las injusticias, a la capacidad de sustitución y prospección para trazar direcciones diferentes. La autonomía y prácticas de libertad representan de algún modo al ejercicio de la imaginación, precisamente porque no exigen determinación, sino decisión a partir del conocimiento de las posibilidades que ya han sido descubiertas con el desborde de la *psique* socializada. En ello radica la importancia de este vínculo pues ante la posibilidad de no determinación en la conformación de seres humanos, está la transformación latente.

También es merecido acotar que debido a su origen en la erosión, las transformaciones son generalmente segmentadas, por eso las prácticas de libertad son formas de acción diversas que indican en alguna medida el paquete de impactos ante el desborde de las estructuras pero de manera acotada, es decir, la misma flexibilidad que representan permite el ejercicio de las prácticas de libertad en algunas ocasiones pero no en otras. Y por eso mismo es altamente probable que esas otras donde no hay ejercicio de prácticas de libertad, haya acción de la *psique*

socializada. Con ello me refiero a que las luchas y resistencias ya hacen un trabajo suficiente desde el lugar donde se manifiestan y no podemos aspirar ni menos exigir transformaciones absolutas. La erosión está haciendo su trabajo aunque no sea perceptible de inmediato ni en totalidad.

Quizá también falte decir que los movimientos contrarios al funcionamiento determinado de la sociedad reciben distintas manifestaciones de rechazo al no pertenecer al código social establecido, al retarlo y cuestionarlo. Tales rechazos y extrañamientos pueden llegar a poner vidas en riesgo por lo que debemos tomar en cuenta que habitar desde las prácticas de libertad o autonomía no indica bienestar automático pues socialmente salirse de la estructura implica no reconocimiento. Así las resistencias pueden ser entendidas como violencias porque rompen con las determinaciones y en este sentido son agredidas, ejemplos en el país tenemos más de los que un corazón puede soportar: las más de 10 mujeres asesinadas al día, los ataques de paramilitares a las resistencias indígenas y a las normales rurales, asesinatos de periodistas y ambientalistas, por mencionar algunos.

Desde estos lugares enuncio la necesidad de un sistema educativo que le apueste por estudiantes y ciudadanos capaces de construir otras “razones de estado”, otras leyes fundamentales. Para ello es necesario comprender la construcción de la que somos parte y de este modo planteamos como una posible vía a la imaginación para encontrar, dentro de las posibilidades que la “razón universal” permite en cada contexto, algunas fricciones que desborden el flujo permanente de representaciones de lo que es ser humano. Ha quedado claro que no necesitamos más respuestas complacientes de nuestros sistemas educativos a intereses económicos como leyes universalizadas. Reitero, necesitamos educar a la imaginación para la vida. Y hay diversos ejemplos que a partir de reflexiones colectivas durante generaciones han transitado por la gestión de *habitus* alternos que les han permitido construir sus propias leyes fundamentales de la vida social, apostándole a la vida.

Reitero que deconstruir el pensamiento develando lo que las historias de distintas sociedades han establecido, es una de las semillas que el pensamiento imaginante puede sembrar desde el campo educativo formal, institucional, estatal,

hasta el informal. En esta práctica es necesario no olvidar la génesis, como afirma Bourdieu, para no naturalizar ni eternizar las relaciones que son producto de la historia. Para no olvidarla hay que conocerla.

Asignando en primer momento esta labor al SEN, bastaba la idea de proporcionar herramientas al estudiantado para que les sea posible tal comprensión y en medida del crecimiento académico y social de cada persona, les sea posible cognitivamente alguna reconstrucción de la sociedad en la que habitan. Posteriormente, conforme el trabajo de investigación y construcción argumentativa iba avanzando, me percaté de algunas contradicciones inevitables entre el plantear una imaginación expandida, dedicada y ocupada en el desarrollo de las personas como seres humanos para construir otras maneras de relacionarnos socialmente, y la idea o el deseo de llevar esta concepción a la institución educativa del país; porque parte del planteamiento consiste en reconstruir nuestros quehaceres sociales y en algún futuro desbordar las instituciones que hicimos y nos hicieron, como el SEN. Tal contradicción puede existir sólo si pensamos a la imaginación que aporta al proceso de subjetivación dentro del actual sistema educativo, lo cual en este momento ya no alcanzo a mirar tan viable. Sin embargo, a partir de la idea de que en el SEN se pueden introducir otras perspectivas de la imaginación es un detonador, de modo que cuando algún sistema educativo implemente tal conocimiento, será cuando los sujetos sociales, las personas, hayan construido otras formas de relacionarse, de autogobernarse, de ser autónomas y por tanto, quizá el sistema como lo conocemos ahora ya no exista.

Por otro lado no podemos olvidar que este análisis es resultado de lo planteado en los documentos oficiales, y que queda pendiente la ardua tarea de ir a las aulas a comprender cómo se juega a la imaginación en las relaciones sociales vivas y en la diversidad de contextos que habitan en nuestro territorio.

¿Cómo serían las personas formadas con una concepción de la imaginación como herramienta para aportar a su ser conocimiento, cuidado y porvenir? Si bien la investigación no propone enteramente un determinado tipo de subjetivación, se basa en el dinamismo que la imaginación permite al sujeto para conformarse, ya sea con una *psique* andrógina, o desbordando el magma de imágenes, resistiendo

ante las prácticas injustas de la sociedad, aportando y construyendo alternativas de comprender y habitar el mundo. Sea cual sea el camino que el sujeto construya, el planteamiento está en la posibilidad de construirnos con lo más cercano a una decisión y conocimiento sobre nosotras mismas. La imaginación es una herramienta para entintar los límites y poder visualizar la forma de trascenderlos. La imaginación nos ayuda a dibujar las realidades que queremos habitar, nos hace tomar conciencia de nuestro poder creador, nos hace saber que el mundo que imaginamos no brotará pero que es posible mantener vivo el dinamismo en una misma para poder alimentar nuestra visión de futuro, nuestra realidad menos injusta.

En este trabajo la imaginación ya no es sólo una estrategia para introducirse al mercado laboral, aquí hemos evaluado las posibilidades generadas si la imaginación que se trabaja permite desbordar las estructuras en las que estamos inmersas, para construir otro tipo de sociedades a partir de sujetos reflexivos constructivos y no sólo cumplidores de estándares. La imaginación que propongo leer es parte de un trabajo, como afirma Castoriadis, para que se manifieste la alternativa que está en las profundidades: lucidez ante la realidad.

Referencias

ALBORNOZ, Orlando. "La producción y la productividad académica en el contexto de la sociedad del conocimiento: La experiencia de América Latina y el Caribe". En *PARADIGMA*, Vol. XXII, N° 2, Diciembre de 2001 / 1-36. Consultado en octubre 2019: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2958>

BACHELARD, Gaston. *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*. FCE. México, 1978.

_____ *Lautréamont*. FCE, México, 1985.

_____ *La poética de la ensoñación*. FCE, México, 1982.

_____ *La tierra y las ensoñaciones del reposo. Ensayo sobre las imágenes de la intimidad*. FCE, México, 2006.

_____ *La tierra y los ensueños de la voluntad*. FCE, México, 1994.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontarama. México, 1996.

_____ *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona 1997.

CASTORIADIS, Cornelius. "La cuestión de la democracia. Posibilidades de una sociedad autónoma" en Conferencia pronunciada en septiembre de 1993 en la Universidad de Buenos Aires. Consultada en mayo 2020 <https://coursounheherasfadycc.files.wordpress.com/2011/11/1993-castoriadis-la-cuestion-de-la-democracia-conferencia.pdf>

_____ "Conferencia Pública: La Crisis Actual". En *Zona Erógena*. N° 29. 1996. Consultado en agosto 2020: https://issuu.com/escueladrechoshumanosucc/docs/la_crisis_actual_castoriadis

_____ *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Eudeba-Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 1998.

35. _____ “El imaginario social instituyente” en *Zona Erógena*. N° 1997. Obtenido de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

_____. Poder, Política, Autonomía. En *Zona Erógena*. N° 14. 1993. https://issuu.com/escueladrechoshumanosucc/docs/castoriadis_poder_politica_autonomi

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Prometeo/ Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires, 2004. Consultado en julio 2020: http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_9/sesion_1/complementaria/Edgardo_Castro_El_vocabulario_de_Michel_Foucault.pdf

CRISTIANO, Javier L. “Habitus e imaginación” en *Revista Mexicana de Sociología* 73, núm. 1 (enero-marzo, 2011): 47-72. Consultado en agosto 2020: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v73n1/v73n1a2.pdf>

DE HOYOS, Rafael y FERNANDEZ, Marco A. “La mal llamada reforma “punitiva” en *Nexos*. México, marzo 2019. Consultado en septiembre 2020. <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1693>.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (DOF). *ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral*. Consultado en junio 2017: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488475&fecha=29/06/2017

DÍAZ Barriga, Ángel. “Despedir docentes por no presentarse a la evaluación, ¿algo que festejar?” en *Nexos*. México, noviembre 2015. Consultado en septiembre 2020: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=85>

DÍAZ Cano, Fortino. “La evaluación obligatoria del desempeño docente y su sentido para el profesorado de telesecundarias: entre el temor, control y sometimiento” en *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo*

Educativo. Vol. 9, Núm. 18. Enero-junio 2019. Consultado en septiembre 2020:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v9n18/2007-7467-ride-9-18-423.pdf>

EGAN, Kieran. *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza. Una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria*; trad. Pablo Manzano. Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, Madrid, 1994.

_____ *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu. Buenos Aires, 1999.

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano. “El desafío de la educación en la sociedad del conocimiento” en *Gaceta Sindical* nueva etapa No. 10 Junio 2008. P.157-168 Consultado en octubre 2019:
<https://www.ccoo.es/e4dc1370156e24c90e8141402f6e4a6e000001.pdf>

FERRATER Mora, José. *Diccionario de Filosofía Tomo III*. Alianza. Madrid, 1979.

FOUCAULT, Michel. *El origen de la hermenéutica de sí. Conferencias de Dartmouth, 1980*; trad. Pons, Horacio. S. XXI. Buenos Aires, 2016. Consultado en julio 2020 <https://www.bibliopsi.org/docs/lectura-brote/EI%20origen%20de%20la%20hermen%C3%A9utica%20de%20s%C3%AD.%20Conferencias%20de%20Dartmouth,%201980.pdf>

_____ *El sujeto y el poder*. Carpe Diem. Bogotá, 1991.

_____ “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad” en *Dichos y escritos IV*. Consultado en julio 2020 <https://alfamadrid.files.wordpress.com/2017/04/la-ecc81tica-del-cuidado-de-sicc81-como-pracc81ctica-de-libertad.pdf>

_____ *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*; trad. Pons, Horacio. FCE, México, 2002.

_____ “Historia de la sexualidad, un prefacio” en *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. S. XXI. Buenos Aires, 2013.

_____ *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona - Buenos Aires - México, 2008.

FREIRE, Paulo. ILLICH, Iván. *Diálogo*. Búsqueda-CELADEC, Argentina, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Argentina, 1973.

_____ *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México, 2005.

GINÉS Mora, José. "La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento" en *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 35. 2004, p. 13-37 Consultado en octubre 2019: <https://rieoei.org/RIE/article/view/874>

GIROUX, Henry. "Más allá de la Máquina de la Desimaginación" en *Mundo Siglo XXI*, revista del CIECAS-IPN Núm. 31, Vol. IX, 2013, pp. 39-49. Consultado en agosto 2020: <https://www.mundosigloxxi.ipn.mx/pdf/v09/31/04.pdf>

_____ "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" en *Revista Colombiana de Educación*. Núm. 17, enero 1986. Consultado en agosto 2020: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140/4214>

GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María "La pedagogía de la imaginación: la vida en las letras" en *Revista Educación y Pedagogía* Vol. IX No. 19 - 20 Sept./97 - Marzo/98 pág. 185-204. Consultado en agosto 2020: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23736/19486>

GONZÁLEZ, Sebastián. "Ideológica y realidad material. El problema de la imaginación" en *Areté Revista de Filosofía*, vol. XXIV, N° 1, 2012 pp. 22-56 Consultado en agosto 2020: <http://www.scielo.org.pe/pdf/arete/v24n1/a02v24n1>

GROS, Begoña "La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes" en *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1, Salamanca, 2015, pp. 58-68. Consultado en agosto 2020: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/viewFile/eks20151615868/13002>

JEAN, Georges. *Bachelard, la infancia y la pedagogía*; trad. Juan José Utrilla. FCE, México, 1989.

_____ *Los senderos de la imaginación infantil*; trad. Juan José Utrilla. FCE, México, 1990.

LAPOUJADE, María Noel. *Diálogo con Gaston Bachelard acerca de la poética*. UNAM, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales, Mérida, Yucatán, 2011.

_____ *Filosofía de la imaginación*. Siglo XXI, México, 1988.

_____ “La imaginación y sus imaginarios como *paidea*” en *Temas Antropológicos. Revista Científica de Investigaciones Regionales*, vol. 36, núm. 1, octubre 2013 – marzo 2014, Universidad Autónoma de Yucatán. pp. 55-72. Consultado en agosto 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/4558/455845083003.pdf>

_____ “Un día en el transcurso de una memoria imaginante” en *Signos filosóficos*, núm. 7, enero-junio, 2002, 151-173. Consultado en agosto 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/343/34300709.pdf>

LARROSA, Jorge “Literatura, experiencia y formación” en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE, México, 2003.

_____ “Tecnologías de yo y educación” en *Escuela, poder y subjetivación*. (ed.) LARROSA, Jorge. La piqueta. Madrid, 1995.

LEMON, Jason. “El rostro de Nike: los bajos salarios de la empresa en Asia” en *Newsweek México*. Septiembre 2018. Consultado en septiembre 2018: <https://newsweekespanol.com/2018/09/nike-bajos-salarios-asia/>

LLANO, Alejandro. “Humanismo y tecnología en la sociedad del conocimiento”. En *Revista de Antiguos Alumnos del IEEM*, Año 4, N°. 1, 2001, págs. 60-65. Consultado en octubre 2019: <https://filosofiaperu.files.wordpress.com/2007/04/llano-la-sociedad-del-conocimiento1.pdf>

LÓPEZ Aguilar, Martha de Jesús. “Una reforma “educativa” Contra los maestros y el derecho a la educación” en *El Cotidiano*. núm. 179, mayo-junio, 2013. Págs. 55-76. Consultado en septiembre 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>

MARTÍN-Barbero, Jesús. “La crisis de las profesiones en la “sociedad del conocimiento” en *Nómadas*. N°. 16, 2002. pp. 177-182.

MCVEIGH, Karen. “Cambodian female workers in Nike, Asics and Puma factories suffer mass faintings” en *The Guardian*. Junio 2017. Consultado en septiembre 2019: <https://www.theguardian.com/business/2017/jun/25/female-cambodian-garment-workers-mass-fainting>

MIGNOLO, Walter (comp.). *Género y decolonialidad*. Ediciones del Signo. Buenos Aires, 2008.

MONROY Solís, María Regina “Arte, creatividad y aprendizaje. La imaginación como vehículo de la movilidad interior: duelo y simbolización artística”. En *Reencuentro*, núm. 46, agosto, 2006, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Consultado en agosto 2020: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103902/arte.pdf>

MORENO Acosta, Adriana Marcela. Nuevos creadores: imaginación y ocio contemporáneos en *Razón y Palabra*, núm. 82, marzo-mayo, 2013 Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. Consultado en agosto 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199525737004.pdf>

OBSERVATORIO FILOSÓFICO DE MÉXICO (OFM). “La reivindicación de la filosofía y las humanidades por el Observatorio Filosófico de México” en *Boletines OFM*. Consultado en julio 2019: http://www.ofmx.com.mx/comunicados/#Reivindicacion_de_la_Filosofia_por_el_OFM

_____ “Declaración de Brasil”. Consultado en julio 2019: <http://www.ofmx.com.mx/comunicados/> y <http://www.ofmx.com.mx/inicio/wp-content/uploads/2019/05/DECLARACION%20N-BRASIL.pdf>

ORAGANIZACIÓN DE LOS ESTADO AMERICANOS (OEA). *Sociedad del conocimiento*. Consultado en octubre 2019: http://www.oas.org/es/temas/sociedad_conocimiento.asp

PAUR, Alicia Beatriz; ROSANIGO, Zulema Beatriz; BRAMATI, Pedro. “La educación en la sociedad del conocimiento” Facultad de Ingeniería – UNPSJB pp. 463-470 Consultado en octubre 2019:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19258/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PERAFÁN Echeverri, Andrés. “Fundamentos epistemológicos de la pedagogía en el marco de la polémica constructivista de Piaget e histórica de Bachelard” en *Pedagogía y saberes*. Núm. 5, enero 1994 p. 15-24. Consultado en agosto 2020:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5729/5388>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). *Imaginación* <http://dle.rae.es/?id=L08fZlc> *Imaginar* <http://dle.rae.es/?id=L0Ab8IV>. Consultado en abril 2019.

RAMÍREZ Montoya, María Soledad “Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica” en *Education in the Knowledge Society*, vol. 16, núm. 1. Universidad de Salamanca, Salamanca, España, 2015 pp. 103-118. Consultado en octubre 2019 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535554757007>

SÁNCHEZ, Miguel Ángel “Bachelard o la metafísica de la imaginación. El pensamiento bifloro” en *Pensamiento y Cultura*, núm. 5, octubre, 2002, pp. 59-67. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia. Consultado en agosto 2020: <https://www.redalyc.org/pdf/701/70100507.pdf>

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México, 2017.

_____ *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, consultado en:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_en_el_Siglo_XXI.PDF.

_____ *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. México, 2017.

_____ *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, 2013.

_____ *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016.*
México, 2016 <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

_____ *¿Qué es PISA?*
<https://www.gob.mx/sep/documentos/que-es-pisa?state=published> 06 febrero 2019

_____ *¿Qué evalúa?*
<https://www.gob.mx/sep/documentos/que-evalua?state=published> 24 abril del 2019

SUÁREZ Beltrán, Mónica Lucía. “La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia” en *Civilizar* 9 (17): 169-180, julio-diciembre de 2009. Consultado en agosto 2020: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v9n17/v9n17a12.pdf>

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE. Buenos Aires, 2007.

TORRES Santomé, Jurjo. *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Ediciones Morata, Madrid, 2017. Tomado de: ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/unam/detail.action?docID=5307779>. Created from unam on 2019-04-22 13:20:0

UNESCO *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8. Cumplir nuestros compromisos: rendir cuentas en el ámbito de la educación*. UNESCO. Francia, 2017. Consultado en agosto 2020: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>

VARGAS Lozano, Gabriel “El significado de la filosofía en la Constitución” La Jornada, México, junio 2019. Tomado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/06/01/opinion/015a1pol#>

VIGOTSKI, L. S: *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Akal, Madrid, 2006.

ZYLBERMAN, Lior. “Memoria, imaginación, archivo. Una aproximación a las metáforas de la memoria” en *Revista Pléyade* 11/ ISSN: 0718-655X / ENERO - JUNIO 2013/ PP. 83-96. Consultado en agosto 2020: <https://biblat.unam.mx/hevila/PleyadeSantiago/2013/no11/5.pdf>