

Escuela como institución imaginaria social: pistas para investigar sus imaginarios

School as a social imaginary institution: clues to investigate its imaginaries

Napoleón Murcia Peña 

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. napo2308@gmail.com

Jorge Iván Murcia Gómez 

Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. murciaracnido@gmail.com

Resumen

Se presenta una propuesta que busca reconfigurar la escuela hegemónica, definida como un organismo funcional en el cual los maestros, los estudiantes y la comunidad cumplen con funciones impuestas por los intereses del estado, hacia una Escuela como institución imaginaria social acogiendo los postulados de Cornelius Castoriadis. El centro de análisis es el reconocimiento de las más profundas significaciones imaginarias y de los grupos sociales que la constituyen. Se entiende el reconocimiento como alteridad, alteración y creación en contraposición con las propuestas que lo asumen como un modo de uniformar, generalizar, universalizar. Esto no significa una escuela impulsada por un caos donde todo valga. Se trata de una Escuela¹ generada desde el entendimiento del otro y lo otro, donde haya una conciliación entre el saber popular, local y el conocimiento universal; donde este permita ser cuestionado desde las significaciones imaginarias más sentidas de las comunidades educativas.

Para ello, se propone asumir la Escuela como un escenario simbólico que debe ser estudiado desde sus imaginarios sociales. Desde tal consideración se propone adoptar el estatuto epistemológico de los imaginarios sociales para lograr coherencia en los diseños que la estudien como tal.

Palabras clave: Escuela-Reconocimiento, imaginarios sociales, institución imaginaria social.

The proposal seeks to reconfigure the hegemonic school — defined as a functional organism in which teachers, students, and the community comply with functions imposed by the state's interests — into a school as a social imaginary institution, following Cornelius Castoriadis's postulates. The focus of the analysis is recognizing the deepest imaginary meanings and the social groups that constitute it.

Recognition is understood as alterity and alteration, as opposed to proposals that treat it as a means of standardizing, generalizing, and universalizing. This does not mean a school driven by chaos where anything goes. Rather, it is a school generated from an understanding of others, where there is a conciliation between popular and local knowledge and universal knowledge. This allows the most deeply held imaginary meanings of educational communities to be questioned. To this end, the school is proposed as a symbolic scenario to be studied from its social imaginaries. Based on this idea, the epistemological status of social imaginaries is adopted to achieve coherence in designs that study them.

Keywords: School, recognition, social imaginary, imaginary social institution.

¹ Escuela con mayúscula, en consideración a la propuesta desarrollada por Murcia y Jaramillo (2017) en la que la escuela es un escenario simbólico configurado por las sociedades desde sus más profundas convicciones y creencias sobre el mundo, el ser humano, la vida y la muerte; escenario donde tiene objeto el acto educativo. (p. 17-18)

INTRODUCCIÓN

Los escenarios de reflexión sobre la educación en sus diferentes niveles siempre están a la orden del día en el campo de las construcciones e investigaciones actuales. Sin embargo, al hablar de la escuela la reflexión es escasa, quizá porque históricamente se ha referido a ese lugar donde se enseña, perspectiva anclada en la derivación latina de «Schola»; quizá porque a las comunidades académicas nos interesa hablar desde los bordes de este lugar para centrarnos en los aspectos teóricos que la definen. Esto, porque existe aún la profunda convicción de que la deducción, la reflexión sobre las teorías y la proximidad con los modelos universales dan un mayor estatus que las reflexiones sobre la vida que en ellas acontece. Pero, posiblemente esta subvaloración se deba al reduccionismo de la misma expresión latina que la enmarca en el aula, en el encierro, en la misma disciplina escolástica que dio origen a la expresión «Schola». El término de origen griego *skholè* permite considerar la Escuela desde su más profunda complejidad: como institución imaginaria social.

Pero la Escuela es mucho más que un lugar. Es un «no lugar»: ese escenario indeterminado donde tiene objeto el acontecimiento educativo que implica dirigir una proyección hacia el llegar a ser, hacia una consolidación como seres humanos. Nos educamos en la casa, en el barrio, en la calle, en la relación social con el Otro, en la interacción aparentemente neutra con el mundo. Aprendemos en el bullicio de lo cotidiano. Por eso la Escuela, más que un lugar, es ese escenario simbólico que los seres humanos definimos para generar aprendizaje.

Estos eventos son organizados para mantener, proyectar y sostener una serie de aspiraciones, deseos, convicciones y creencias en torno

a lo que los grupos sociales consideran que el ser humano-social debe ser y a cómo debe ser su relación con el mundo.

El deber ser es una aspiración social encomendada a las instituciones creadas para convertirla en realidad. Una institución histórico social como la Escuela ha sido creada con tal propósito. Es deber de los investigadores sociales y, en particular, de quienes estudiamos la Escuela, el devolverle su estatus como institución imaginaria social y arraigar en ella los intereses más próximos de lo social y de los contextos donde existe.

QUÉ ES LA ESCUELA

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

Lo anterior implica que las personas acuerdan asuntos que consideran fundamentales para el tipo de sociedad a la que aspiran pertenecer, y, desde estos asuntos sancionados socialmente, crean instituciones para que los sujetos pertenecientes a ese grupo social mantengan buenas relaciones. La Escuela es entonces la institución creada para cumplir con las más altas aspiraciones de la sociedad, las cuales están fundadas en lo que consideran como realidad, en sus convicciones y creencias sobre el mundo y el ser humano. (2017. p. 17)

Ya que lo simbólico remite a la relación entre significante y significado, cada sociedad elige su simbolismo (objetos, actos valores sentidos),

y con ello crea una imagen de sí misma desde la que configura sus instituciones. Como constructo histórico, esta elección se define desde fuerzas imaginarias que transitan en el tiempo y transforman las dinámicas sociales. Estas son ineludibles por que el tiempo es la variable que posibilita las definiciones e indefiniciones de cada elemento del imaginario social.

Castoriadis (1989. p. 122- 329) considera que para crear instituciones sociales las sociedades generan para sí mecanismos funcionales, considerados como verdaderos acuerdos que les permiten efectivamente sobrevivir. Estos mecanismos se construyen sobre la base de las significaciones imaginarias sociales y responden a ellas, en términos de las formas de ser/hacer (Teukhein) y decir/representar (Legein). Al crear la Escuela se piensa en estos acuerdos funcionales y desde ellos se trazan los dispositivos necesarios para hacer que la Escuela pensada pueda funcionar.

Las instituciones imaginarias sociales, en tanto corresponden a las significaciones sociales, suelen ser justas y equitativas y se transforman. Pero, dado que la Escuela es un constructor simbólico, puede ser manipulada por algunos pocos que la usan como un organismo funcional.

En Castoriadis (1983), los organismos económico/funcionales son generaciones externas a las dinámicas sociales y se constituyen desde las sociedades ideales propuestas por Weber como sociedades ideales. En ellas, desde afuera se definen funciones que deben ser cumplidas por los miembros de la comunidad, que fungen como un apéndice del organismo creado, siguiendo los modelos productivos y de consumo. Por su parte, las instituciones imaginarias sociales son entidades configuradas desde las significaciones imaginarias sociales. Se constituyen como figuras de orden, jerarquía y funciones, en conside-

ración a lo cual, quien participa en la institución creada no lo hace para cumplir funciones sino para formar parte de dicha institución.

Así, es posible crear escuela para la paz desde las más profundas significaciones imaginarias sociales, pero también se pueden pensar escuelas para la guerra desde imposiciones mezquinas. Es posible crear escuelas para la equidad y justicia social desde profundas convicciones sociales, pero también crearlas para generar discriminación desde intereses particulares. Esto dependerá del tipo de organización que se perfile. Si se tiene la creencia de que el ser humano debe dominar el mundo, entonces las escuelas creadas se orientarán a esta formación; pero si la convicción profunda es el reconocimiento del ser humano como ser que vive, habita y es en el mundo, la escuela debe ser de otro tipo. Las escuelas discriminadas según estratos sociales que se difunden en Colombia cada vez con más fuerza, no son otra cosa que la expresión de imaginarios (convicciones y creencias) de la segregación entre ricos y pobres. Las pruebas de estado que privilegian aprendizajes en competencias lingüísticas, matemáticas y pensamiento racional utilitario y comercial, están amparadas en profundas convicciones y creencias sobre un ser humano hábil, competitivo. Por el contrario, unos procesos evaluativos (pruebas) realizados sobre el campo real de la vida cotidiana que valoren además de estas competencias aquellas orientadas a las dimensiones éticas, estéticas o axiológicas, estarán amparados en un imaginario de ser humano multidimensional y complejo con gran pertenencia social.

Justamente, los orígenes de la Escuela Colombiana están centrados en tres imaginarios centrales. El primero, con grandes repercusiones, es el imaginario de Normalización. Sandra Pedraza así lo manifiesta cuando muestra cómo

la Escuela de la Colonia no sólo rechazaba los cuerpos (sus olores, formas y atuendos), sino que forzaba a que ellos fueran transformados por los olores, formas y atuendos que se imponían en las monarquías. (Pedraza, 1999).

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

La Escuela inicia con lo que se ha llamado la «evangelización de la Nueva España» en 1521, mediante «caetera» (una especie de Bula menor) dada por el papa Alejandro VI a los Reyes católicos (Isabel de Castilla y Fernando de Aragón) autorizando la evangelización de las tierras descubiertas.



Catecismo de dibujos de fray Pedro de Gante, siglo XVI

En los claustros religiosos las costumbres indígenas se consideraban pecados capitales. Quien las intentaba mantener era castigado con el látigo. Lo anterior, pese a las críticas de algunos frailes, como la realizada por Fray Antonio de Montesinos quien desde los pulpitos criticaba la forma en que eran tratados los indígenas (Eugia, 2016).

En los procesos de evangelización general se persuadía a los indígenas a ver desde la religión católica, mostrando, incluso con estrategias visuales, los cuerpos gloriosos, vestidos y adornados con la parafernalia propia de los españoles.

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

Por medio de la educación el Estado mantenía el orden establecido y controlaba el vicio y la holgazanería garantizando así la seguridad pública y privada. A partir de este momento la educación colonial quedó ligada al Estado por la utilidad que ella representaba como mecanismo ideal de uniformidad, control, vigilancia, mantenimiento del orden, difusión de ideas políticas y religiosas y mantenimiento de la productividad económica (García, 2002. p. 218)

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

Entre 1787 y 1813, los notables, desde los cabildos, crean una gran cantidad de «escuelas para las primeras letras» que, a diferencia de las

creadas en la colonia, era una escuela pública que buscaba «sacar a los niños a los niños de su “estado de Barbarie”». Encadenadas a estas humillaciones y vejámenes, aparecen las guerras en Colombia, las cuales han dinamizado un tipo de Escuela para la barbarie, la enemistad, el desconocimiento, el terror y la exclusión. No hay más que dar un vistazo a las guerras colombianas para entender que la escuela se ha configurado en y para ello: 1808-1829: Guerra de independencia; 1812-1814: Guerra entre Centralistas y Federalistas; 1828-1829: Guerra colombo-peruana-La gran Colombia; 1832-1833: Ecuatoriana-Nueva granada; 1839-1842: Guerra de los supremos Neogranadinos contra los supremos (conventos); 1851: Guerra civil bipartidista; 1854: Guerra civil constitucionalista (contra la dictadura del general José María Melo). 1860-1862: Guerra civil bipartidista estado soberano del Cauca (General Tomás Cipriano de Mosquera y el Presidente Mariano Ospina Rodríguez); 1876 -1877: Guerra bipartidista (Fuerzas insurgentes y el presidente Aquileo Parra); 1884-1885: Guerra bipartidista (Precursora de la constitución de 1886); 1895: Guerra bipartidista. (Insurgentes y el gobierno de Miguel Antonio Caro); 1899-1902: Guerra de los mil días; 1932-1933: Guerra Colombo peruana; 1945: Segunda guerra mundial; 1946-1958: guerra bipartidista (creación del frente nacional); 1960: guerra armada del narcotráfico; más las guerras o conflictos armados con grupos diversos.

La historia de Colombia se ha escrito desde la de sus guerras. Ello ha cifrado la imagen de belicismo en los imaginarios de los jóvenes del país. Adicionalmente, los modelos educativos se han movido entre la formación para la producción y la formación para el consumo, configurando generaciones para la total dependencia y desconocimiento de los asuntos sociales de relevancia para la gente.

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

En este breve recorrido es evidente que la Escuela en Colombia ha sido manipulada como organismo funcional, un constructo simbólico que históricamente ha respondido a las condiciones de la guerra, de la miseria y la exclusión y a los intereses de unos pocos.

UNA INSTITUCIÓN IMAGINARIA SOCIAL: REINVENTAR EL SER HUMANO PARA REINVENTAR LA ESCUELA.

Pese al panorama expuesto sobre la Escuela en Colombia hay que considerar las fisuras que el mismo concepto histórico nos proporciona. Quizá se deba retomar el origen griego de la Escuela. «Skholè» nos sitúa en un «No lugar», en una experiencia de vida que esboza la realización social de la diversión, el juego el ocio, el tiempo libre, el comienzo de algo importante; nos lleva a aproximar este concepto a lo que Castoriadis definió como una institución imaginaria social que en sí mismo reconoce tanto las prácticas sociales en sus formas de ser/hacer, como las teorías y discusiones sobre ellas, mediadas por el lenguaje, en sus formas de decir/representar (Castoriadis, 1989, pp. 140-141).

Por esto, la Escuela es institución social que se ha ido definiendo en un magma de significaciones sociales desde los cuales se instituye un saber pedagógico particular. Este, que se edifica entre el saber científico y saber popular no es más que un esquema de inteligibilidad acordado por la sociedad, mediante el cual se lleva al estudiante a su normalidad como sujeto incluido en un magma de significaciones más grande y complejo: la sociedad (Murcia y Jaramillo, 2017. p. 125).

El decir/hacer en una perspectiva de este tipo no podría ser sin el decir-representar, pues es la conjugación de estas dimensiones la que posibilita, en la lógica de Castoriadis, una institución imaginaria social. A su decir, las significaciones de una sociedad también son instituidas, directa o indirectamente, en y por el lenguaje. Al mismo tiempo, la ordenación del mundo en conjuntos que tiene lugar en y por el *legein* (distinguir, elegir, contar...), es el ordenamiento del representar/decir social. Asimismo, el *teukhein* (reunir, adaptar, fabricar, construir; dar existencia, crear) es la dimensión conjuntista del hacer social. (Castoriadis, 1998, p. 140-141). O sea, en su configuración se conjugan las teorías definidas en el decir/representar y las prácticas ancladas en el ser/hacer.

Las instituciones como la Escuela son histórico sociales y por tanto significan creación, condensación de convicciones, motivaciones y creencias. Significan siempre el nacimiento de algo que supone una ayuda para soportar esas convicciones y creencias. Por eso definen las direcciones de la organización social. «Porque la emergencia de lo histórico social es emergencia de significaciones y sancionada socialmente», (Castoriadis, 1989, p. 314).

Así, para lograr una Escuela como institución imaginaria es necesaria la transformación

de los imaginarios sobre ella, dinamizar unas convicciones hacia la consideración de ésta como acuerdo social y como escenario fenomenológico donde tiene lugar el acto educativo, la pedagogía, la didáctica o el currículo, pero también, y sobre todo, donde este tiene su origen.

Si bien las instituciones tienen un componente funcional y un componente imaginario, el problema es asumir solamente el componente funcional, como ha pasado con la historia de la Escuela en Colombia. De ahí que Castoriadis considere dos tipos de organizaciones: las funcionales y las instituciones imaginarias sociales. Las primeras están organizadas siguiendo lógicas ideales en las que cada aspecto se planifica de forma rigurosa, atendiendo a las racionalidades de la economía y el mercado. Dado que son creadas según intereses ideales de grupos particulares, sus estructuras son rígidas a esas condiciones de creación y a las funciones dadas. Los funcionarios en este tipo de instituciones cumplen con unas funciones asignadas desde la organización misma (Castoriadis, 1983. p. 198).

Entre tanto, las instituciones imaginarias sociales son organizaciones creadas desde las significaciones, intereses y necesidades de la sociedad. Por tanto, flexibles a las transformaciones de esas significaciones, intereses y necesidades «la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades». (Castoriadis, 1983 p. 200). En otras palabras, la creación del ser humano no termina cuando logra una meta o cuando cumple una necesidad creada pues, tan pronto lo hace, proyecta una nueva necesidad y busca los medios y se organiza para satisfacerla. Esa es la condición ontológica de «ser humanos»: organizarnos para cumplir con las necesidades creadas. «La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan,

en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario.» (Castoriadis, 1983. p. 227)

Por supuesto, al considerar la Escuela como un organismo meramente funcional, estaríamos asumiendo su estatismo, su estancamiento y paquidermia. Posiblemente el gran mal de la Escuela parte de estar anclada en el dualismo del positivismo ilustrado, en esa herencia que la segrega como el sitio donde se enseña y, por tanto, la vuelve objeto de poca reflexión y hace que la teoría en torno a ella (pedagógica, didáctica, curricular) lo único digno de ser pensado. El problema es desconocer la dinámica misma de la ciencia social y humana que se configura y reconfigura a cada instante en la medida de las transformaciones de sus significaciones sociales. Por ello la escuela no es la misma para todas las culturas ni puede serlo, y no lo es para todos los tiempos porque las significaciones imaginarias cambian y con ellas cambia también la Escuela.

Pero en su genealogía social es mucho más que un lugar, es el escenario simbólico donde la sociedad proyecta sus generaciones. Escenario que no es necesariamente un lugar específico, pues no se requiere de uno para enseñar y aprender. Siempre que haya alguien con la necesidad y el deseo de aprender y alguien con la posibilidad y el deseo de enseñar habrá una escuela como no lugar.

Esto, porque la Escuela es en sí misma el escenario simbólico donde tiene lugar el acto educativo, ella misma implica el nacimiento permanente de múltiples creaciones y relaciones pero, sobre todo, un escenario de formación de lo humano. Resignificar la herencia latina del Schola y proyectarla a la verdadera complejidad del acto pedagógico que en cualquier escenario tiene lugar cuando se enseña y aprende: cuando se busca ser humano.

En el texto la Escuela con Mayúscula, hemos propuesto algunos aspectos de reflexión que debería considerarse para asumirla como escenario simbólico (ver Murcia y Jaramillo, 2017).

ALGUNAS PISTAS DESDE CASTORIADIS PARA INVESTIGAR LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN IMAGINARIA SOCIAL Y TERRITORIO DE PAZ

Si asumimos, en consideración a lo expuesto, que la Escuela debe ser una institución imaginaria social, en tanto se configure como respuesta a las más profundas aspiraciones de una sociedad determinada y estas aspiraciones busquen satisfacer las convicciones, motivaciones y creencias que la sociedad en cuestión tiene como principio, sería irresponsable e incoherente investigarla de cualquier manera pues, por su naturaleza fundamentalmente simbólica, el acceso a su dinámica sólo es posible desentrañando las significaciones que hacen posible tales dinámicas.

Investigar la Escuela en esta racionalidad es auscultarla desde la multiplicidad de relaciones que la vida escolar proporciona; esculcarla desde sus más profundas significaciones imaginarias, que implican en sí mismas permanentes procesos creativos; porque la ontología más fuerte del ser humano es justamente ser creativo. Castoriadis propone pistas que nos facilitan estudiar la Escuela en esa constante dinámica y transformación.

La primera gran pista es justamente la Naturaleza simbólica de las instituciones sociales y dentro de ellas, la Escuela. Para quienes asumimos esta perspectiva, es un deber ontológico, epistemológico, pero, además, ético-político, asumir la naturaleza fundamentalmente simbólica de la Escuela, que es la propia de una «institución imaginaria social». Por tanto, su estudio, en primer lugar, debería descifrar esa naturaleza para poder dar razón de su dinámica.

La segunda pista a considerar tiene que ver con la naturaleza de los imaginarios sociales. La base desde la cual funcionan las instituciones imaginarias sociales son sus imaginarios sociales, pues desde ellos se definen las dinámicas funcionales, las condiciones de sostén institucional y sus formas de ser/hacer; decir representar en la institución creada. Será de coherencia elemental pensar que éstas deben estudiarse desde sus imaginarios sociales.

Para ello hay que considerar que los imaginarios sociales son aquello de lo que está investida una realidad. Es, por tanto, la significación que va más allá de la realidad misma y que la hace comprensible, comunicable, funcional para el ser humano. De alguna manera, es lo que los seres humanos le agregamos a lo ya dado, a lo ya definido y desde lo cual trazamos y organizamos nuestras vidas «(...) hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo “inventado” –ya se trate de un invento absoluto (una historia imaginada de cabo a rabo) o de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas “normales” o canónicas (...) En los dos casos, se da por supuesto que lo imaginario se separa de lo real». (Castoriadis, 1983, p. 219).

De ahí que los imaginarios se expresen en las convicciones, motivaciones y creencias de los grupos sociales, y se manifiesten en las formas de ser/decir. Desde ellas se crean las condiciones de la vida y la muerte del ser humano y sus relaciones con el mundo. (Murcia, 2010).

Hay que considerar que «lo imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras), es el único sentido preciso que se puede atribuir al término simbólico». (Castoriadis, 1989, p. 122).

La tercera pista por considerar es que los imaginarios sociales no se muestran como tales, pues son en sí mismos significaciones creadas frente a los símbolos generados. Entonces, lo visible no son las significaciones sino los simbólicos cuyo estrato se define en eso que une la imagen con la significación. Es un tipo de representación que, en términos de Cassirer, ayuda a que la conciencia se libere de la mera sensación de la figura. Tampoco es yuxtaposición de signos (Cassirer, 1971 p. 33). Por eso la gran condición de una representación simbólica es su significación que es justamente el revestimiento que damos al objeto para poderlo entender, comunicar, hacer. Esto es, el imaginario social.

Las significaciones imaginarias sociales no existen, propiamente hablando, en el modo de una representación cualquiera (...) son «como el cemento invisible que mantiene conglomerado este inmenso batiburrillo de real, racional y simbólico que constituye toda sociedad (...). Las significaciones imaginarias sociales (...) no denotan nada y connotan poco más o menos todo; y por esto es que son tan confundidas con sus símbolos...»(Castoriadis, 198, p. 248)

Lo anterior significa que para investigar la escuela se debe acceder a las representaciones sociales simbólicas. En esta racionalidad, se asume que las realidades sociales son configuradas en el cruce articuladamente complejo, magmático, entre las dimensiones ensídica, racional y simbólica. La dimensión ensídica es aquella que caracteriza el mundo sin significado. Por tanto, la compartimos. Se refiere al mundo regido por conjuntos, lo que permite agruparse, el mundo fáctico sin significación; pero cuando es asumido desde el ser humano ya significa, entonces deja de ser ensídico en tanto la significación es imaginario. (Castoriadis, 1996, p. 25).

Por su intangibilidad, en los estudios no busca el imaginario en sí, sino la dinámica que estos generan, expuesta en sus representaciones simbólicas. Justamente, en las realidades sociales no encontramos los imaginarios como una forma o estructura determinada. Las categorías de lo simbólico tampoco se encuentran aisladas de sus significaciones, pues se identifican en tanto significan (Cassirer 1971). Las expresiones del imaginario se articulan indefectiblemente a su significación y a su naturaleza ensídica y racional en forma de magma.

Una manera de presentar esta compleja articulación magmática es el esquema de inteligibilidad que resulta de articular las dimensiones antes expuestas y que dan razón de los acuerdos sociales en el marco de los cuales funcionan los grupos sociales. Esta articulación da evidencia de los códigos y categorías del ser y representar del grupo social investigado y, pese a que no son el imaginario social, en éste se configuran las dinámicas que el imaginario permite. (Ver Murcia, 2010, p.34).

Porque «comprender, e incluso simplemente captar el simbolismo de una sociedad, es captar las significaciones que conlleva. Estas significaciones no aparecen sino vehiculadas por unas estructuras significantes; pero esto no quiere decir que se reduzcan a ellas de manera unívoca, ni finalmente que sean determinadas por ellas». (Castoriadis, 1983, p. 238).

La cuarta pista está centrada en los escenarios donde ejercen su influencia los imaginarios sociales. Ellos definen las formas de ser y hacer en el mundo. Decíamos que desde ellos las sociedades trazan sus iniciativas y generan las condiciones para que estas iniciativas sean posibles. Por ello los Imaginarios sociales definen y se definen en las formas de ser/hacer, decir y representar

social, y es en estas formas donde el investigador debe indagar para situar su análisis. «Por que la institución de la sociedad es la institución del hacer/ser social y del representar/decir social» (Castoriadis, 1983, p. 314). El *teukheim* social o dimensión identitaria del hacer social y el *legein* o dimensión identitaria del representar/decir social.

Una quinta pista que se define con suficiente claridad en la teoría de las instituciones imaginarias sociales de Castoriadis es la de los niveles o clases de imaginarios sociales. En su consideración hay dos tipos de imaginarios sociales, los instituidos y los radical instituyentes. Los primeros están haciendo realidades, están generando acciones e interacciones, organizando instituciones. Son los imaginarios hegemónicos que están determinando las organizaciones dominantes, sus leyes, reglamentos, organigramas y funciones. En otras palabras, sus formas de ser/hacer, decir/representar en el grupo social definido. Definen su esquema de inteligibilidad y plausibilidad social y los acuerdos funcionales (*Teukheim* y *Legein*) sancionados socialmente.

Los imaginarios instituidos por ser las convicciones, creencias y motivaciones-fuerza sobre el mundo y sus relaciones configuran instituciones organico-funcionales que obligan, en cierta forma, a las personas a cumplir con ellas y por tanto configuran subjetividades. De hecho, generan clausuras y regularmente son inmunes a las transformaciones y dinámicas sociales. Castoriadis lo manifiesta así: «En la aplastante mayoría de las sociedades, individuos cerrados, que piensan como se les ha enseñado a pensar (...) dotan de sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes estas maneras de pensar, evaluar, normar, significar son por construcción psíquica incuestionables» (Castoriadis, 1997. p. 185).

Entre tanto, los imaginarios radical instituyentes son apenas proyecciones de creación que se pueden dejar entrever en algunas de las manifestaciones del ser social. Puede que sus dinámicas se dejen ver solamente en formas de representación social (decir/representar) o en formas de ser (ser/hacer), pero que no tienen un anclaje capaz de articular las formas de ser/hacer con decir/representar.

Se manifiestan en convicciones y creencias que se proyectan como posibilidad y su fuerza instituyente se puede definir desde el peso social que ellas tienen. «La imaginación radical viene antes que la distinción entre lo real y lo imaginario o ficticio (...) es porque hay imaginación radical e imaginario instituyente que hay para nosotros realidad a secas y tal realidad» (Castoriadis, 1997. p. 133). Los imaginarios radical/instituyentes, son el principio de las transformaciones sociales y cuando logran consolidarse socialmente forman nuevos imaginarios instituidos. De ahí la importancia para la Escuela de ser considerada como institución imaginaria social, pues en la medida en que pueda configurarse consultará las significaciones imaginarias sociales y se reconfigurará en la medida de la movilidad social.

Un estudio sobre imaginarios sociales desde la consideración de Castoriadis no podría ser efectivo, coherente y serio sin considerar la importancia de identificar las dinámicas de los imaginarios instituidos y confrontarla con la posibilidad y proyección de los imaginarios radical/instituyentes. En estos últimos se cifra la posibilidad de transformación de las realidades sociales con mayor efectividad, toda vez que ellos no sólo provocan reacciones frente a lo existente, a lo dado, a lo hegemónico, (a los imaginarios instituidos), sino que perfilan –convocan– posibilidades de movilidad y transformación desde las más profundas significaciones imaginarias, que aún no tienen gran peso social pero que proyectan tenerlo.

CONCLUSIONES

En síntesis, la institución imaginaria social definida por Cornelius Castoriadis se constituye en un eje de análisis obligado para consolidar propuestas que reconozcan la Escuela como una Institución imaginaria social. Esto, para que se proyecte en la dinámica misma de lo social en tanto producto de sus más sentidas significaciones imaginarias sociales y pueda salir del anquilosamiento y los estereotipos impostados por modelos que la definen como organismo funcional.

Estudiar las instituciones imaginarias sociales no se logra improvisando su proceso y análisis. Por el contrario, implica reconocer, en primer lugar, la naturaleza simbólico-imaginaria de la Escuela. En segundo lugar, y en coherencia con lo anterior, asumir que la forma responsable epistemológicamente para estudiarla es asumiendo la dinámica de sus imaginarios, pues ellos definen la organización de la escuela, y las formas de ser/hacer, decir y representarla. En otras palabras, entender que desde los imaginarios se definen las formas de ser y decir el mundo, tanto de los administrativos, los maestros, los estudiantes y la comunidad educativa. Un estudiante se asume en la Escuela como tal, de acuerdo a sus convicciones, creencias y motivaciones profundas. Desde ellas actúan y representan la Escuela y es desde ellas que se debe estudiar.

En tercer lugar, estudiar los imaginarios sociales no es cuestión de aplicar un instrumento y suponer que con ello se logra el propósito. Los imaginarios corresponden a una categoría ontológica y por tanto constitutiva del ser humano, y tiene unas características que deben ser consideradas para poderlos aproximar.

Por ello, se debe comprender primeramente que los imaginarios no se muestran en sí mismos. Por tanto, no vemos los imaginarios sino sus dinámicas expuestas en esquemas de inteligibilidad-plausibilidad social que se configuran desde sus expresiones simbólicas. En segundo lugar, que los imaginarios se reflejan en el *Teukheim* y *Legein* social. Es decir, en las formas funcionales del ser/hacer, decir/representar social. Es en estas expresiones donde se debe indagar para, desde ellas, comprender su representación simbólica su dinámica. En tercer lugar, un adecuado estudio de los imaginarios sociales desde Castoriadis debería por lo menos oscultar los imaginarios instituidos y radical instituyentes, pues en la comprensión de lo que está siendo (instituido) y lo que pretende llegar a ser, está la probabilidad de comprender el funcionamiento de ese fragmento de realidad social que está siendo provocando, generando acciones e interacciones. Sin embargo, las transformaciones de las acciones e interacciones que están siendo sólo pueden proyectarse en su transformación, desde el entendimiento de la dinámica que proyectan los imaginarios radical-instituyentes.

BIBLIOGRAFÍA

Cassirer E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis. C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. vol.1. *Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona: Tusquets Editores.

Castoriadis, C. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, Vol. I. *Marxismo y teoría revolucionaria*.

Castoriadis, C. (1996). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.

Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo-error.

Eugia, C. (2016), *El indio, en el régimen español*. *Temas españoles* Nº 224. Publicaciones españolas, Madrid 1956 · 27 + IV páginas. <http://www.filosofia.org/mon/tem/es0224.htm>, recuperado el 2 de agosto de 2016.

García, B. Y. (2005). *La educación colonial en la nueva granada: entre lo doméstico y lo público*. Rhela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Colombia, Vol. 7. año 2005. pp. 221

Murcia, N. (2010). *Imaginarios sociales. Preludios sobre universidad*. Saabrüchen, Alemania: EAE Editores.

Murcia, N. (2012). *Escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica*. *Magistro*. Vol. 6 | No. 12 | 2012 | pp. 53-70. Universidad Santo Tomás

Murcia, N. y Jaramilli, D. A. (2017). *La Escuela con Mayúscula: Manizales*, Universidad Católica de Manizales.

Pedraza, Sandra. (1999). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y la felicidad*.

Bogotá: Corca Editores.

Rodríguez, S. (1975): *Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento*

de ella. (1794), en: *Obras Completas*. Caracas: Editorial Arte, V. 1, p. 199.