

Imaginarios en las relaciones de poder en la institución educativa

Luz Doris Chaparro Salazar
Coordinadora Especialización en Docencia – UNAC

Introducción

La educación como proceso intencional de formación humana y consolidación social, que ha acompañado la historia de la humanidad, supera hoy los límites de la escuela para pensarse desde los diferentes espacios y escenarios en los cuales los seres humanos consolidamos relaciones intersubjetivas. Se configuran no solo de subjetividad, sino de imaginarios, en mundos simbólicos, como las formas sociales aceptadas como válidas. Entendiendo la educación, como estructura viva de la sociedad, donde se producen y reproducen estructuras de poder generadas, soportadas y movilizadas por el conocimiento, en sus distintas manifestaciones como juego de representaciones que corren anónimamente entre los agentes educativos. El propósito de este artículo de reflexión es abordar los imaginarios de poder en las relaciones sociales en la institución educativa desde los planteamientos de autores

como Michel Foucault y Pierre Bourdieu, en mi intento por reflexionar sobre los imaginarios de poder en el ámbito educativo, a partir de lecturas y aportes sobre el poder que han planteado expertos en el tema; además, unos supuestos de los implícitos inmediatos a mi acontecer como sujeto activa en prácticas formativas, realizando una mirada a la cotidianidad impregnada de significaciones, configuraciones y desfiguraciones de esas representaciones simbólicas evidentes, invisibles que sobre la complejidad del poder están presentes de todas las formas, momentos y contextos de la práctica educativa anclando, encasillando y aniquilando en muchos casos la intencionalidad formativa. Eso imaginarios pueden mirarse desde el funcionamiento institucional, el quehacer docente y las demandas sociales, los cuales referenciaré desde particularidades, pero no en profundidad contextual.

Palabras clave: imaginario, poder, relaciones de poder, subjetividad, institución educativa.

Noción de imaginario

Cuando se indagan imaginarios sociales, bien sea en prácticas institucionales, comunitarias o grupales, es necesario idear estrategias, plantear metodologías o crear dispositivos que permitan distinguir insistencias, indagar en las prácticas mismas y “crear condiciones de posibilidad para alojar lo inesperado” (Fernández, 2007, p. 105). Atender distintas estrategias de comprensión de la realidad social de los sujetos que conforman el grupo permite desvelar las significaciones producidas en dichas interacciones, las configuraciones simbólicas, las formas y medios que cohesionan, articulan o desarticulan, las líneas de sentido, las repeticiones que producen sentido, las acciones desmesuradas, los gestos conscientes o inconscientes, así como los discursos que se tejen y trenzan maneras de ver la realidad. No se trata de explicar el funcionamiento lógico de interacción de los individuos, sino de preguntar por el fondo indiferenciado de significaciones imaginarias sociales que producen formas y figuras de sentido.

Las connotaciones sobre imaginario van desde lo mítico crítico hasta lo simbólico, pasando por otras dimensiones que refieren los estados de consciencia o inconsciencia. A esto se añade que lo imaginario está asociado a otras complejas categorías teóricas como cultura, sociedad, imaginación e imagen. Como

consecuencia, es necesario considerar preguntas que permitan cercar la expansión teórica. Sin embargo, es Cornelius Castoriadis quien se encarga de precisar el concepto de imaginario social. Castoriadis vincula el término a lo socio - histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos. Una de sus principales propuestas fue la construcción de una ontología de la creación y las condiciones reales de una autonomía individual y colectiva. En Castoriadis lo imaginario son representaciones, construcciones de sentido, no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de formas e imágenes que actúan como significaciones confrontándolas con la realidades, es decir, lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser presentadas (o representadas) y cobran sentido. Hay una dimensión de análisis particular, desde lo institucional en lo educativo que liga: nuestros procesos históricos desde la recuperación subjetiva de construcción de símbolos, sentidos y significados individuales y colectivos; la interpretación crítica tanto del consciente como del inconsciente colectivo -de los procesos tanto subjetivos como sociales; referencias históricas sociales y contextuales, desde cuya perspectiva los conceptos considerados como estructurantes de estos imaginarios sociales a nivel institucional nos abren la ventana sobre un sinnúmero de perspectivas de orden organizacional, donde la autorreflexión, comunicación, emancipación, historicidad- se

resignifican, en tanto que sólo la autorreflexión de lo que somos y de por qué somos lo que somos, por cada lectura que le hacemos a la cotidianidad de la realidad institucional con todos sus entramados, lo que nos impulsará a comprender, aprehender y encontrarnos activamente en el presente y en la construcción propositiva de proyectos colectivos e individuales, siendo actores protagonistas en los diferentes escenarios formativos. Para construir identidad y conciencia institucional se debe fomentar la autonomía conceptual, metodológica y técnica, y así desde el proyecto educativo debe cumplir con una actitud ética de practicar, lo que implica generar acciones formativas en las diferentes áreas como contexto de su aplicación e implicaciones, y practicar la lógica del proceso de construcción y apropiación colectiva.

Implícitos sobre el poder

Abordar el imaginario social del poder por medio de un análisis de cómo es, lleva por tanto a introducir varios cambios críticos en relación con el supuesto de un poder fundamental. Es plantearse como objeto de análisis, relaciones de poder y no un poder; relaciones de poder que son distintas de las capacidades objetivas y de las relaciones de comunicación: relaciones de poder, en fin, que pueden aprehenderse en la diversidad de su encadenamiento con esas capacidades y esas relaciones. Para comprender lo que significa legalidad, lo que pasa en el ejercicio del poder puede producir tanta aceptación como se desee: en sí mismo, el ejercicio del poder no es una

violencia a veces oculta; tampoco es un consenso que, implícitamente, se prorroga.

El ejercicio del poder es inherente a la actividad humana, se encuentra en la base de toda estructura social, política, jurídica, religiosa, científica y educativa. En la mayoría de estos campos se desarrolla un ejercicio de poderes que permite conservar el orden o subvertirlo para crear otro. En la educación, como estructura viva de la sociedad, se producen y reproducen estructuras de poder generadas, soportadas y movilizadas por el conocimiento, en sus distintas manifestaciones.

En su acepción más común, el poder consiste en una relación desigual que se establece entre distintas personas o grupos. Desde un punto de vista filosófico, tanto la ética como, fundamentalmente, la filosofía política, analizan los mecanismos de control que emplea el poder y que se ejercen sobre los grupos sociales, así como las ideologías que permiten ejercerlo y que justifican determinadas formas políticas como el Estado, los partidos, las instituciones y los grupos sociales. Tradicionalmente, la filosofía política distingue categorías de poder: el poder coercitivo, el poder de recompensa, el poder persuasivo y el poder legítimo.

En el pensamiento político moderno, el poder fue entendido de diferentes maneras. Por una parte, el poder es una capacidad de la que se dispone o de la que se carece. Por otra parte, el poder es una característica inherente de las diferentes relaciones sociales que se establecen en una comunidad. Finalmente, el poder

también se entiende como la función de una institución que, para ser legítima, necesita el consentimiento de aquellos sobre los que se ejerce: éste es el caso del poder político. La legitimidad incluye un aspecto ético al tener en cuenta el valor de la justicia, mientras que la legalidad simplemente contempla el cumplimiento de la ley.

El poder puede ser considerado como un objeto, como una capacidad (facultad) o un fin en sí mismo, por lo que diversos autores a lo largo de la historia del análisis político lo han definido de diversas maneras. La definición que se pretende abarcar en el presente análisis es proporcionada por Michel Foucault, quien abarca el concepto de poder de una manera radical en comparación con los teóricos políticos que lo precedieron; el poder no es una institución ni una estructura, o cierta fuerza con la que están investidas determinadas personas; es el nombre dado a una compleja relación estratégica en una sociedad dada.

El poder en el sentido substantivo no existe. La idea de que hay algo situado en o emanado de un punto dado, y que ese algo es un «poder», me parece que se basa en un análisis equivocado. En realidad, el poder significa relaciones, una red más o menos organizada, jerarquizada y coordinada.

Fundamentar desde la perspectiva sociológica el poder es considerar su estructura, naturaleza y finalidad, y debe entenderse como un proceso cambiante por la diversidad de creencias, convicciones, ideas, criterios y sistema de valores de cada cultura y sociedad emergente, por tanto, no podemos afirmar si un poder

es legítimo sin conocer previamente cuál es la concepción predominante en la sociedad sobre la cual se asienta el poder; de igual forma sucede a nivel institucional: es necesario delimitar el hilo conductor de todo lo instituido, desde las relaciones, mecanismos de poder, lo ideologizante, los procesos del accionar legítimo de toda la dinámicas sociales que emergen desde las prácticas educativas con sus respetivos actores.

Michel Foucault señala que el poder está constituido en una red de relaciones sociales, no en un objeto o una institución per se, por lo que no es nada anormal que se pretenda analizar cómo este poder transita en una institución educativa con sus procesos y actores que en ella se desenvuelven; estos actores suelen poseer una infinidad de rasgos de personalidad, distintas posiciones socioeconómicas, ideologías, etc., pero comparten una similitud en el plano de acción involuntaria de la sociedad (por acción involuntaria me plantea una función latente, la cual es una acción no consciente que un actor o individuo puede realizar dentro de un sistema social estructurado). Esta acción no es otra que la instrucción académica, sin consentimiento, a la cual es sometido un estudiante, desde el inicio de su vida preescolar, hasta que se complete el ciclo académico, junto con un pénsum de estudios que ofrece una institución educativa, la cual será la encargada de transmitir y perpetuar toda la formación intelectual que la superestructura ideológica del Estado necesite que sea transmitida

para mantener el statu quo de la clase dominante.

Si bien lo anterior es una explicación muy básica de lo que Marx plantea en relación a la lucha de clases, era indispensable para dar a entender cómo Foucault logra explicar su concepto de la microfísica del poder. Según él, el poder puede ser analizado desde dos puntos de vista:

Contrato - Opresión: del tipo jurídico, con fundamento en la legitimidad o ilegitimidad del poder.

Dominación - Represión: se representa en términos de lucha y lleva a la sumisión.

Al analizar a una institución educativa, se aprecia como una estructura social jerarquizada, en categorizaciones (estatal y privado). Para Foucault, el poder no es ejercido solamente por una institución, ni por un solo actor, sino que una red entrelazada de actores poseen relaciones de poder entre sí, entre ellas las de dominación y represión, que llevan a la sumisión.

Esta última claramente puede observarse en las instituciones educativas, las cuales reproducen el discurso hegemónico que es planteado por el régimen político colombiano en los diferentes momentos históricos y es transmitido de manera inconsciente hacia los educandos, quienes se adaptan al mismo, y rige una gran mayoría de relaciones de poder en su plano social, de la manera a la cual el discurso los ha adaptado.

Una forma implícita de este discurso hegemónico es la representación álica descrita y vivida por muchos como un espacio jerarquizado y regulado en el que se evidencian estructuras de poder

que determinan, por tanto, la dinámica de las relaciones sico - sociales de los allí involucrados: Los procesos pedagógicos que en ella se dan, están prescritos por formas particulares de relación, en la que los roles están determinados desde un imaginario que remite a reconocer como válida solo una clase de conocimiento: el académico; solo un tipo de orden: el institucional; solo una forma de escuela: la que no acepta diferencias; y un solo un tipo de maestro: el transmisor de conocimientos.

Indudablemente, el aula es algo más que el espacio en el que solo se transmiten ideas o pautas de comportamiento; los procesos de socialización que se producen en ella ocurren como consecuencia de las prácticas sociales, de las interacciones que se establecen y desarrollan en ese grupo social. No solo es producto del currículo formal, sino de lo que se da en cada uno de los momentos en la escuela, en los que los procesos de reproducción no se dan de forma lineal ni pasiva. Si asumimos el aula como un espacio de negociación de significados, como espacio inserto en una estructura cultural (multicultural) como un escenario vivo de interacciones explícitas o tácitas, de resistencias no confesadas, podría afirmarse que en un escenario surcado por tantos conflictos y contradicciones existen espacios de relativa autonomía que desequilibran la tendencia a la reproducción y la transformación. Además, donde el maestro ejerce ese saber - poder o poder - saber cuándo moldea la conducta de sus alumnos; y éstos no lo notan por el tipo de discurso que maneja, al cual

subyacen múltiples intencionalidades e influencias ideológicas. Allí, el poder se manifiesta de muchas formas, como control, subordinación, dominación, represión, sujeción, etc., y se ejerce a través de diversas estrategias o técnicas disciplinarias.

Parece extraño, pero en esa relación de fuerzas, los alumnos son los adversarios, el otro extremo que, en conjunto, trata de desequilibrar a la autoridad docente. Esa relación de fuerzas puede dibujarse como una balanza. Lo ideal sería que dicha balanza estuviera equilibrada, y que tanto el maestro como los alumnos ejercieran el poder, pues los efectos de éste no son sólo negativos, también son positivos. Siempre son necesarios los buenos líderes. No obstante, la balanza tiende a inclinarse de un lado a otro, mostrando la asimetría de las relaciones de poder y sus inminentes implicaciones en las interacciones didácticas.

El aula como microcosmos es una réplica de la sociedad, en la que las relaciones de poder perpetúan, de algún modo, el orden social establecido entre sujetos dominantes y sujetos subordinados, propiciando así el racismo, el sexismo, la opresión y la pobreza.

Actualmente existe una premisa del paradigma de la tecnología y el conocimiento, “el conocimiento es poder”, y si tenemos en cuenta que las relaciones en el aula están mediadas por el conocimiento, resulta importante reflexionar acerca de las relaciones entre conocimiento y poder.

Foucault analiza que en la sociedad siempre habrá una forma en la cual el discurso de las masas, que puede surgir

en reacción al discurso hegemónico, será obstaculizado, e incluso prohibido por el sistema de dominación de las instituciones y las relaciones de poder ascendentes (desde la relación familiar hasta las instituciones estatales) que existen en la sociedad, siendo las instituciones formativas, tales como la escuela o los colegios privados, los principales actores que logran que el sistema de dominación continúe reproduciendo los patrones que son de interés para las clases dominantes.

Las relaciones de poder comprenden acciones sobre acciones: incitar, inducir, desviar, facilitar, dificultar, ampliar o limitar, hacer más o menos probables. Estas son las categorías del poder. Las relaciones de poder se caracterizan por la capacidad de “unos” para poder “conducir” las acciones de otros. Es una relación entre acciones, entre sujetos de acción.

En síntesis, se puede decir que el papel primordial, según la teoría de la microfísica del poder de Michel Foucault, que desempeñan las instituciones educativas en los diferentes contextos es reproducir las relaciones de dominación entre pequeños individuos (tales como los estudiantes) y autoridades jerárquicas, que luego serán reproducidas por ellos mismos al momento en que establezcan su propios proyectos de vida.

Y cómo desconocer dentro de este imaginario social del poder la subjetividad como componente estructural configuracional en una red de relaciones, proceso que se da siempre en el marco de confrontaciones semióticas y semánticas, esto es, en el marco de relaciones de poder.

La noción de subjetividad entendida

como configuración intersubjetiva y emergente, plantea un desplazamiento en la analítica del poder, desde una noción represiva que entiende el poder como soberanía, hacia una noción que centra la mirada en los efectos “productivos” del poder que, al circular a través del conocimiento que ordena el sentido común de la vida cotidiana, define categorías y concibe posibilidades.

Esta noción de “poder sobre”, mediante conceptos estructurales de agencia o resistencia, adscribe el poder a los actores que tienen legitimidad para tomar decisiones desde el supuesto de que toda sociedad incluye grupos cuyas prácticas dominan y reprimen a otros grupos.

El riesgo de esta noción de poder soberano –predominante en buena parte del análisis de investigaciones educativas contemporáneas– es su tendencia a dicotomizar el análisis (incluidos / excluidos; oprimidos / opresores) al concentrarse en identificar las fuerzas estructurales o grupos en disputa como si se tratara de entidades monolíticas.

Una analítica diferente plantea la noción de poder como despliegue y efectos productivos que se distancia de las categorías dicotómicas, proporcionando nuevas claves interpretativas que nos permiten abordar la complejidad de las estrategias cambiantes de producción de subjetividades en las sociedades contemporáneas.

Dicha noción de poder torna relevante una indagación descentrada del sujeto psicológico y de modelos de conciencia. El foco de la mirada

se desplaza desde el sujeto hasta las condiciones en las que se configura. Así, los elementos productivos del poder pasan de centrarse en los actores controladores, a los sistemas de ideas que normalizan y construyen las reglas que organizan la intencionalidad y el propósito en el mundo. Los efectos del poder se exploran en la producción del deseo y en las disposiciones y sensibilidades de los individuos.

Desde esta concepción de poder, Foucault propone la noción de “gubernamentalidad” para analizar la producción social de “mentalidades”. El poder, en este último sentido, se halla intrincadamente ligado a las reglas, normas y estilos de razonamiento a través de los cuales los sujetos hablan, piensan y actúan en la configuración de su mundo cotidiano. Pero no somos nosotros los que hemos hecho los sistemas de clasificación incorporados en las reglas y estilos de razonamiento; aquéllos han sido construidos históricamente y circulan a través de nuestras prácticas cotidianas.

En este sentido, el poder es una práctica material y productiva a través de los efectos que tiene el conocimiento para el orden, la disciplina y la producción de la conducta, antes que por lo represivo, tal como se pone de manifiesto en la noción de soberanía del poder.

Desde esta noción, el poder no está fuera del discurso, sino que funciona a través del discurso. Lo que se sostiene aquí es que los discursos configuran horizontes de sentidos que delimitan los márgenes, las posibilidades de emergencia o restricción de las nociones de lo real.

En este sentido, Foucault propone “dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese ‘más’ lo que hay que revelar y hay que describir” (Foucault, 2002, p. 81).

En tanto asume la imposibilidad de pensar alguna simbolización en “estado natural”, esto es, sustraída de la imposición de códigos y del juego de fuerzas, esta perspectiva rechaza la concepción clásica de representación, que se fundamenta en la existencia de un nexo entre sujeto y mundo, establecido por la transparencia de los signos lingüísticos y la función normativa del lenguaje. Si no hay un nexo transparente, a priori, entre las palabras y las cosas, los discursos ya no pueden ser considerados como entrecruzamiento de una realidad y una lengua, de un léxico y de una experiencia.

Así, el análisis de los discursos que propone Foucault introduce una verdadera ruptura respecto de la tradición filosófica y lingüística, pues no se propone analizarlos como expresión del pensamiento de un sujeto o el reflejo de una realidad determinada.

Para esta perspectiva, los discursos no son algo que un sujeto expresa o dirige conforme a una intencionalidad

o deliberación, sino la puesta en juego de un conjunto de reglas anónimas que conforman restricciones y posibilidades, con arreglo a las cuales suelen ser enunciados, transmitidos, transcritos, escritos, legitimados o rechazados.

En este sentido, las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión que, a la vez, las imponen y las mantienen (Foucault, en Castro, 2004, p. 94). Estas instancias exteriores fijan límites a los discursos: No se puede decir cualquier cosa, en cualquier tiempo y lugar, porque existe un conjunto de condiciones de posibilidades y de imposibilidades para la producción discursiva (Foucault, 2002).

Quiero entender entonces que la subjetividad es siempre condensación de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones en cierto sentidos colectivos; se constituyen siempre en el tramo de las relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías de otras palabras y otras reflexiones que van unidas de forma estrecha con mi cotidianidad y con la construcción de los diferentes discursos que a su vez legitiman acciones situacionales en las diferentes entramados en el ejercicio de poder.

La vida cotidiana es el escenario del “hacer”, de las innumerables y heterogéneas prácticas a través de las

que transcurre la vida de los sujetos, al tiempo que es el escenario y el tiempo en los que se originan sujetos, donde se produce subjetividad (modos de pensar, hacer, sentir, que se construyen en determinado momento socio - histórico). Una parte está anclada en la memoria, la tradición y las costumbres. Es en las acciones cotidianas donde se recrea el aquí - ahora de la existencia humana, donde se concreta el ser humano. El hecho cotidiano siempre es singular, pero al volverse parte de la vida cotidiana se generaliza, se universaliza; si bien está amarrado a la tradición, en su acto incluye la innovación, la creación de sentido. La construcción de la subjetividad entonces desde la cotidianidad y la institución educativa se abre y se cruza entre márgenes y líneas; y una de ellas está referida a algunos aspectos que diagraman nuestra vida cotidiana, como cultura mediática: el conocimiento pasa a ser de segundo orden, y el saber tiene más que ver con el “estar informado”, lo que se vincula con lo novedoso, con el impacto. Se construye un sujeto espectador y pasivo, un hombre controlado por la pantalla. El telespectador queda atrapado en el dispositivo central: la ventana al mundo; y no se mueve porque por allí pasa lo que desea. Los medios de comunicación en este caso promueven una forma de pensamiento que aporta conocimiento por lo que se ve y siente, es visceral y va directamente al inconsciente, a diferencia de otros modos de pensamiento que privilegian lo racional y la jerarquización (los que se imparten en la escuela). El mundo pasa por lo que son el escenario y

el tiempo en los que se originan sujetos, donde se produce subjetividad (modos de pensar, hacer, sentir, que se construyen en determinado momento socio - histórico). Una parte está anclada en la memoria, la tradición y las costumbres. Es en las acciones cotidianas donde se recrea el aquí - ahora de la existencia humana, donde se concreta el ser humano. La confluencia de saberes científico - tecnológicos místicos: multiplicidad y relatividad epistemológica, fronteras poco claras entre formas argumentadas de llegar a la sabiduría y juegos totalitarios de legitimar verdades. “Todo vale”, todo puede ser igualmente verdadero, y son difusas las fronteras entre lo real y lo ilusorio. La segunda línea desafía desde la institución educativa a reconocer ciertas falencias y a luchar por el fortalecimiento de ciertos pilares que le den sentido como matriz orientadora.

Continuando con este imaginario de poder desde un punto de vista filosófico - político, se concibe el poder como la capacidad que tiene un individuo o un grupo de modificar la conducta de otros individuos o grupos. Bourdieu lo define como “una energía social, emanación de una representación mental, colectiva y dominante, del orden social deseable”, en nombre de la cual se presta acatamiento al mando político.

Para Bourdieu, el poder es una presencia que aparece como relación de fuerzas simbólicas, en un enfrentamiento efectivo. Advierte así Bourdieu: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas

como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 44).

Bourdieu advierte la presencia de una certeza en el ocultamiento de la intencionalidad del poder, sobre la fórmula de su ejercicio, de su operación social. Relaciones de fuerza que están ocultas por otras relaciones de fuerza donde lo que entra en combate son los pertrechos, otras armas de la intencionalidad... El campo de batalla no requiere escenas crueles y sangrientas, donde se genere un genocidio sin tregua, pero sí el campo de una guerra simbólica.

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que somete.

La violencia simbólica es una apuesta conceptual muy fuerte en la teoría sociológica de Pierre Bourdieu. Ella está en todas partes, pero de manera especial se reproduce, invisible e inexorablemente, en los sistemas de enseñanza. Este problema no es exclusivamente académico, es

ante todo político, ético y estético; la violencia simbólica es ese poder que logra imponer significaciones como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza y logra imponerlas, se encarna a la vez en la objetividad bajo formas de estructuras y de mecanismos específicos. Hay una gama muy amplia de aspectos o de formas como se puede ejercer tal violencia simbólica, y cada campo es un lugar de su ejercicio. Los sistemas culturales funcionan como una matriz simbólica de las prácticas sociales y se constituyen en el fundamento de una teoría del poder, de la reproducción de la dominación. En Bourdieu se entrevé la relación de la transmisión del capital cultural mediante el habitus y la transmisión del capital simbólico, que cumple una función irremplazable en el establecimiento de las relaciones de poder. Todos estos elementos se deben entender como dispositivos de comunicación y dominación, y su correspondiente grado de afectación en quienes son objetos de poder y sujetos de dominación.

Pero cómo entender la violencia institucional que actualmente aparece como violencia simbólica, a través de acciones o de palabras que emiten un mensaje de desconocimiento hacia “el otro” como semejante, remiten a una sociedad donde se han perdido los lazos fraternos y solidarios. Esta violencia invisible se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y desconocimiento. Estos mecanismos producen creencias, que se ejercen por la acción pedagógica y cuyos efectos visualizamos en las nuevas

subjetividades de la cotidianidad donde emerge un sinfín de lecturas de acciones, comportamientos, vivencias y manifestaciones tanto individuales como colectivos, llenos de figuraciones emocionales, resentimientos, críticas, indiferencia, frustración, angustia existencial, dejando huellas en la pérdida de la identidad personal, y acusa uno de los dispositivos invisibles: el lenguaje sin palabras como componente de esa violencia simbólica.

Es indudable que en los últimos tiempos la violencia nos atraviesa a todos. No sólo la física, sino la también llamada simbólica, más refinada y sutil que la anterior, pero tal vez mucho más efectiva, en cuanto a los estragos que en la subjetividad produce. La violencia cotidiana que padecemos en las instituciones por las que transitamos, se ejerce a través de acciones o de palabras que emiten un mensaje de desconocimiento hacia “el otro” como semejante, como par, prójimo / próximo, violencia que nos habla de una sociedad donde se han perdido los lazos fraternos y solidarios. Es decir, que el aire que respiramos está impregnado de violencia, de la cual también somos transmisores, a veces involuntariamente.

Para Pierre Bourdieu, la violencia simbólica es una violencia amortiguada, insensible e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento. Es por ello por lo que es aceptada socialmente, debido por lo demás a que se asienta en creencias, producidas por

la acción pedagógica y que se perpetúan en instancias tales como la escuela o el Estado, lugares de elaboración y de imposición de esos enunciados (Bourdieu, 2000). Esta transmisión no necesita la prohibición, sino que a partir del autodisciplinamiento se logra el modelo de sujeto social deseado. Desde niños, ya en la institución familiar, somos objeto de violencia simbólica, a través de sanciones, apelativos, calificaciones-descalificaciones, juicios, que no por no ser castigos corporales lesionan menos la autoestima y contribuyen a la formación de un debilitado yo. Posteriormente toman su relevo las instituciones educativas, donde se entranan normativas, reglamentaciones a las que subyacen modelos e ideales, sostenidos en un proyecto político que hace de las suyas con quienes no responden a dichos mandatos.

En el contexto de institución se remite a una pluralidad de sentidos que incluye tanto a las formaciones sociales como sus funciones negadas, que actúan simbólicamente por intermedio de actos, de palabras, de no - actos y de silencios (Lourau, 1970). Pero cuantos silencios manifiestos y no interpretados emergentes que son expresión de ese poder simbólico que a diario neutralizan los procesos y prácticas educativos con actuaciones impregnadas.

Es decir, la institución es también una entidad abstracta que forma parte de lo social, y como tal, es un entramado de poder, es poder que está en todos lados y en ninguno a la vez. Todas las leyes, normas, costumbres, tradiciones,

etc., que se encuentran en la sociedad forman parte de las instituciones que los seres humanos sufren, pero que también fundan y mantienen gracias a un consenso que no es únicamente pasividad frente a lo instituido, sino también actividad instituyente. La historia de las instituciones acompaña la historia de la vida humana, y según Castoriadis, tanto las instituciones como las significaciones imaginarias sociales son creaciones del colectivo anónimo y forman parte de la psique de los individuos, creando a su vez una representación del mundo. Pero una vez creadas, devienen fijas, rígidas, sagradas, es decir, que hay siempre un elemento central, poderosos, eficaz, de auto perpetuación (Castoriadis, 1998).

Las instituciones educativas constituyen un marco social donde se desarrollan procesos sociales regulados por el sistema de normas que directivos y docentes proponen, así como por sus características institucionales, a partir de las cuales se genera un gran potencial tanto para prevenir como para afrontar, o bien para causar y exacerbar las diferentes formas violencia simbólica, porque las violencias practicadas en el ámbito escolar son diversas, desde actos asociados a lo que es llamado violencia, daños físicos, discriminación, hostigamiento entre iguales, como parte de las acciones que resultan de una ruptura del diálogo –intimidación, insultos e infracciones leves contra objetos y contra propiedades–, así como actos de violencia institucional y simbólica –violencia en las relaciones de poder– comprendida también como las violencias (en plural) practicadas

por aquello que Bourdieu (2001) llama “poder oculto” o violencia simbólica, porque la escuela nunca es neutra, y por sus acciones u omisiones siempre contribuye a mitigar o agudizar las violencias.

Conclusiones

Intentar reflexionar sobre los imaginarios de poder desde diferentes perspectivas de abordaje temático en la dinámica educativa, permite delimitar representaciones coyunturales de subjetividad que emergen en formas, mecanismos, categorías, fuentes de poder simbólico, individualizado, legítimo, institucionalizado y que están presentes, vigentes y latentes en la cotidianidad, constituyendo referentes de análisis en las diferentes estructuras, escenarios, contextos de la institución educativa, que su vez configuran y desfiguran las relaciones individuales y colectivas de los agentes educativos en todas las dimensiones del ser.

En el análisis institucional, el principio de identidad como disciplina, procede de una compleja trama de relaciones, interrelaciones u oposiciones con otras construcciones teóricas, es decir, su institucionalización como disciplina y como práctica. Al tener que operar en y con instituciones concretas, se enfrentan dificultades teóricas y técnicas importantes. Lo que hoy se denomina análisis institucional engloba un conjunto heterogéneo y fragmentado de teorías, técnicas, resultados de investigaciones e intervenciones. La preocupación por los resultados debilita la tarea de teorización. La fuente de conceptos y supuestos remite a una diversidad

de campos que exigen un esfuerzo adicional de selección, de rigor en su aplicación, para analizar fenómenos y procesos que no le dieron origen. Esta operación no siempre es exitosa, suele ser riesgosa, ya que puede demorar la construcción de teorías que den cuenta de la institucionalización y sus lógicas.

Tres órdenes de dificultad: uno- derivado del intento de abordar la educación y las escuelas desde el análisis institucional como herramienta heurística; las dificultades de los conceptos con que se piensa a las instituciones educativas. Otro- la complejidad y el velamiento de las instituciones como objeto de conocimiento. El último- el propósito es intentar entender los imaginarios de poder con sus respectivos entramados subjetivos.

Las instituciones educativas son formaciones sociales y culturales complejas en multiplicidad de instancias, dimensiones y registros. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones. Como campo de acción de los sujetos, las instituciones son laberintos, productos y productoras de procesos, inscritas en la historia social y en la historización singular.

Las instituciones desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren, tanto para la sociedad como para los sectores que las promueven y para los individuos que son sus actores. Se puede suponer a modo de hipótesis que la dificultad de analizar y explicar las instituciones educativas proviene de esas instancias:

su articulación con la sociedad y con los individuos.

Podemos analizar la dinámica educativa de manera sistemática, enfocándola hacia las relaciones entre intereses, conflictos y poder. Esta diversidad crea una tensión que debe ser resuelta con medios políticos. Como ya hemos visto, puede hacerse de muchas maneras: Autocráticamente (“Lo haremos así”); burocráticamente (“Se supone que debe hacer así”); tecnocráticamente (“Lo mejor es hacer así”); o democráticamente (“¿Cómo lo hacemos?”).

El poder simbólico está presente en las tramas de relaciones institucionales, y rompe las condiciones del funcionamiento humano y educativo de las mismas. Instala un modelo de vínculo coercitivo y arbitrario; rompe la bidireccionalidad, la asimetría relativa; desorganiza la trama vincular y la reorganiza según un orden de fuerza y poder. Los modelos habituales de comunicación se fracturan; los códigos que definían posiciones conjuntistas e igualitarias quedan anulados o en suspenso. Se instala en su lugar un estado de amenaza que interrumpe los códigos de pertenencia y referencia, y los valores de confianza y solidaridad. Se introducen lo imprevisible, la irracionalidad, la arbitrariedad, la ley del más fuerte.

Es de entender que la violencia simbólica, estructural e institucional, constituye la amenaza más grande que enfrentan las sociedades hoy; amenaza que corroe los fundamentos mismos de la vida comunitaria y la humanización de los individuos, que sólo se alcanza en los vínculos con otros.

Bibliografía

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2005). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1993). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y la reflexibilidad*. Barcelona: Anagrama.

Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.

Castoriadis, C. (2003). *La institución imaginaria de la sociedad. Volumen 2: El imaginario social y la institución*. Buenos Aires: Tusquets.

Fernández, L. (1993). *Instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.

Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

Fernández, L. (1993). *Instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (1992). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Almagesto.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. 3 ed. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, L. (1993). *Instituciones educativas*. Barcelona: Paidós.

Fernández, Ana María. (2007). *Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires, Biblos.

Giraldo, G. (2005). *Teoría de la complejidad y premisas de legitimidad en las políticas de educación superior*.

Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pérez, G. (2002). *Entre el poder del discurso y el discurso poder*. Buenos Aires: Biblos.

Santillán-Briceño, V. E., Ortiz Marín, Á. M y Arcos Vega, J. L. (2010). *El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (1)2. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/54/>

Fecha de recepción: 9 de abril de 2014.

Fecha de aceptación: 10 de abril de 2014.

Doris Chaparro Salazar

Licenciada en Ciencias Sociales. Magíster en Administración Educativa. Estudiante de Doctorado en Educación. Coordinadora Académica de la Especialización en Docencia de la Corporación Universitaria Adventista – UNAC.

edoc@unac.edu.co