

Relaciones de poder a través de las prácticas educativas*

Enid Daniela Vargas Mesa**

Adriana María Gallego Henao***

Recibido: 15-07-2021

Aceptado: 25-08-2021

Citar como: Vargas Mesa, E. D. y Gallego Henao, A. M. (2022). Relaciones de poder a través de las prácticas educativas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(2), 127-153.

<https://doi.org/10.15332/25005421.6767>

Resumen

El objetivo de la presente investigación estuvo centrado en comprender la relación existente entre las prácticas educativas y las relaciones de poder que se gestan en la educación de una institución educativa de la ciudad de Medellín. La metodología fue de corte cualitativo y se empleó como estrategia de investigación el estudio de caso. La muestra se conformó con cinco maestras titulares y diez niños del nivel de jardín. Se recogió la información a partir de entrevistas semiestructuradas, la observación no participante, materializada en talleres interactivos y se realizó observación participante. Se halló que en los contextos educativos emergen las relaciones de poder y es posible establecer que, por medio de las expresiones corporales, los niños manifiestan aspectos

* Artículo derivado del proyecto de investigación para optar el título de magister en Educación, *Relaciones de poder a través de las prácticas educativas implementadas por maestras*, Universidad Católica Luis Amigó. Artículo de investigación científica y tecnológica.

** Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

Correo electrónico: enid.vargasme@amigo.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2228-2072>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Y-lyf5YAAAAJyhl=es>

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000144952

*** Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.

Correo electrónico: adriana.gallegohe@amigo.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2952-1603>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=zts5sHIAAAAAJyhl=es>

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000961124

relacionados con la autoridad y el sometimiento a partir de las relaciones de poder que se gestan en los procesos educativos; además, cada uno de los actores involucrados en este proceso ejerce la autoridad y el poder en las aulas, asimismo, establecen actividades propias de cada rol, maestro-estudiante para controlar las situaciones cotidianas.

Palabras clave: aprendizaje, ambiente educacional, enseñanza, evaluación, práctica pedagógica, poder.

Power Relations Through Educational Practices

Abstract

The objective of this research was to understand the relationship between educational practices and power relations that are generated in the education of an educational institution in the city of Medellín. The methodology was qualitative and the case study was used as a research strategy. The sample consisted of five teachers and 10 kindergarten children. Information was collected through semi-structured interviews, non-participant observation, materialized in interactive workshops and participant observation. It was found that power relationships emerge in educational contexts and it is possible to establish that, through bodily expressions, children show aspects related to authority and submission based on the power relationships that are generated in educational processes; in addition, each actor involved in this process exercises authority and power in the classroom; likewise, activities specific to each role are established, teacher or student, to control daily situations.

Keywords: learning, educational environment, teaching, evaluation, pedagogical practice, power.

Relações de poder mediante práticas educacionais

Resumo

O objetivo desta pesquisa é compreender a relação entre as práticas educacionais e as relações de poder que são geradas na educação de uma instituição educacional na cidade de Medellín, Colômbia. A metodologia foi qualitativa e o estudo de caso foi utilizado como estratégia de pesquisa. A amostra consistiu em 5 professoras e 10 crianças do jardim de infância. A informação foi coletada a partir de entrevistas semiestruturadas, observação não participante sob a forma de workshops interativos e observação participante. Verificou-se que as relações de poder emergem em contextos educacionais e é possível estabelecer que, através de expressões corporais, as crianças mostram aspectos relacionados com autoridade e submissão com base nas relações de poder que são geradas nos processos educacionais; além disso, cada ator envolvido nesse processo exerce autoridade e poder na sala de aula, e estabelece atividades específicas para cada papel, professor ou aluno, controlando situações cotidianas.

Palavras-chave: aprendizagem, ambiente educacional, ensino, avaliação, prática pedagógica, poder.

Introducción

La presente investigación tuvo como objetivo comprender la relación existente entre las prácticas educativas y las relaciones de poder que se gestan en la educación de un jardín infantil de la ciudad de Medellín. En los 41 años de existencia han pasado múltiples maestros por la institución, los cuales han aportado a los diferentes procesos educativos desde su experiencia y ser. Este contexto educativo ha estado en continua reflexión de sus procesos

pedagógicos y se ha preguntado a través de los años sobre el rol de las maestras, por lo tanto, es posible abordar las relaciones de poder que se dan dentro de las aulas y se logran visualizar desde las prácticas educativas. Aunque en ocasiones puede pasar desapercibido, es cierto que en los contextos educativos se desarrollan estas relaciones, las cuales se visualizan entre estudiantes y maestros, y maestros con directivos; al respecto, Ávila sostiene que “el término poder significa ser capaz, tener fuerza para algo, o lo que es lo mismo, ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto, o para el desarrollo de tipo moral, política o científica” (2006, p. 216). Asimismo, desde la mirada de Foucault se establece que el poder no solo se transforma en autoridad, sino que existe una relación de autoridad entre dos entes, que en el caso educativo sería el maestro y el estudiante.

A continuación, se desarrollarán cuatro apartados; el primero se denomina “Una mirada al poder desde la perspectiva de las maestras y estudiantes”, el segundo “Práctica educativa: una mirada desde las relaciones de poder”, el tercer apartado “Ambientes de aprendizaje a partir del poder”, el cuarto y último “La enseñanza y evaluación: transversalizado por el poder”. Todo lo anterior, dio origen a la pregunta de investigación: ¿cuál es la relación existente entre las relaciones de poder y las prácticas educativas que se gestan en la educación de una institución educativa de la ciudad de Medellín?

Método

Paradigma y enfoque

Para el desarrollo de esta investigación se asumió el paradigma cualitativo debido a que, parte de la necesidad de captar la realidad y percepciones de docentes y niños¹, quienes interactúan y se relacionan en un contexto común como lo es la institución. Para conocer la relación entre las prácticas educativas y las relaciones

1. En el presente artículo se usa la palabra *niño* por facilidad en la escritura, pero en esta categoría están incluidas las niñas.

de poder, se parte desde un enfoque hermenéutico, porque se busca tener un acercamiento comprensivo a las realidades de los participantes a partir de sus propias experiencias y vivencias; de acuerdo con Sampieri y Mendoza (2008) “adquiere centralidad al privilegiarse en la tarea de entender la complejidad del fenómeno educativo, en especial, el contenido significado de los actos interpretativos de los docentes” (p. 124).

Estrategia de investigación

La estrategia de investigación es el estudio de caso a partir de la cual se buscó investigar desde la particularidad a los sujetos inmersos, por lo tanto, se pretendió indagar a profundidad las relaciones que tejen los docentes y estudiantes; tal y como lo afirma Stake (1963) es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

Población y muestra

En este sentido, la población de la investigación fue una institución de la ciudad de Medellín. La muestra se seleccionó a conveniencia y fue conformada por cinco maestras titulares, que llevaran mínimo un año en la institución, con título de licenciadas en Educación Preescolar o profesionales en áreas de la Educación; asimismo, en la investigación participaron 10 niños pertenecientes al nivel de jardín y que sus padres dieran el permiso para estar en la investigación.

Técnicas de recolección y análisis de la información

Las técnicas de recolección de información que se utilizaron se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Instrumentos de recolección de información

Técnicas e instrumentos de recolección de información		
Instrumentos	Cantidad	Población
Entrevista semiestructurada	5	Maestras titulares.
Observación participante	10	Niños participantes de la investigación.
Observación no participante	5	Maestras titulares.

Fuente: elaboración propia (abril, 2021).

Para analizar la información en la investigación, se inició con la triangulación de datos, la cual es definida como el “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, p. 119). A partir de una matriz categorial se organizó la información partiendo de las categorías y subcategorías, lo cual permitió identificar los temas más relevantes, los conceptos reiterativos de los estudios encontrados y el trabajo de campo (ver tabla 2).

Tabla 2. Matriz categorial

Ámbito temático	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Prácticas educativas y relaciones de poder	¿Cuál es la relación existente entre las relaciones de poder y las prácticas educativas que se gestan en la educación de una institución educativa de la ciudad de Medellín?	Comprender la relación existente entre las prácticas educativas y las relaciones de poder que se gestan en una institución educativa de la ciudad de Medellín.	Identificar en la planeación, evaluación y ejecución de las actividades de clase acciones relacionadas con el poder.	Práctica educativa.	Planeación Evaluación Enseñanza
			Reconocer desde el discurso de las maestras prácticas de poder manifiestas en la enseñanza. Describir prácticas de poder en la relación maestro-estudiante y maestro-entorno educativo. Distinguir desde las voces de los niños y maestras las concepciones construidas acerca del poder.	Relaciones de poder.	Comunicación Panóptico

Fuente: elaboración propia (octubre, 2020).

Resultados y discusión

Una mirada al poder desde la perspectiva de las maestras y estudiantes

En los contextos educativos se desarrollan relaciones de poder entre estudiantes-maestros, maestros-administrativos, maestros-entorno educativo; Merani (1980) citado por Hilario (2015) sostiene que “las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad” (p. 130). Cabe resaltar que el poder no prohíbe, pero sí posibilita las relaciones entre sujetos, saberes y prácticas que se dan en la educación. La participante² uno sostiene que

El poder es cuando alguien se cree superior que sus pares, lo relaciono con la fuerza, lo utilizo en mandos, al decir “éste tiene más poder que yo”. Aunque al centrarse en la educación no lo veo como un asunto de poder, debido a que tiene que ser una relación igual donde yo me bajo al nivel del niño y me pongo a la altura del padre. El papá no es más que yo, no soy menos. (Comunicación personal, participante uno, 24 noviembre de 2020)

Al analizar el relato de la maestra se establece que, aunque no concibe el poder en la educación, se logra visualizar desde sus representaciones que sí establece estas relaciones de poder con los administrativos, familias y niños. A partir de los relatos se afirma que, aunque las familias tienen un rol importante, en los contextos escolares no tienen el control sobre sus prácticas y lo que desarrollan en las aulas. Asimismo, la participante 2 establece que

El poder es lo que se ejerce sobre el otro. Hace 35 años hacía mis planeaciones y como las pensaba las ejecutaba, la intervención del niño era poca, si planeábamos la ficha esta se realizaba. Ahora bien, hace 20 o 25 años dejamos

2. Los nombres de los participantes se cambiaron con el fin de proteger y salvaguardar su identidad.

que el niño intervenga, ya no es sólo lo que diga sino lo que dicen ellos también. (Comunicación personal, 24 noviembre de 2020).

Llama la atención que la maestra concibe el poder no necesariamente desde la vigilancia y el control, sino desde la oportunidad, lo que denota un ejercicio de poder implícito en el aula. El relato permite comprender que el ejercicio de poder se ha transformado al pasar los años, anteriormente quien tenía el poder absoluto en las aulas era el maestro, no obstante, ahora en el siglo XXI estas concepciones han disminuido y se tienen en cuenta a los estudiantes en los procesos educativos. Para Hilario (2015)

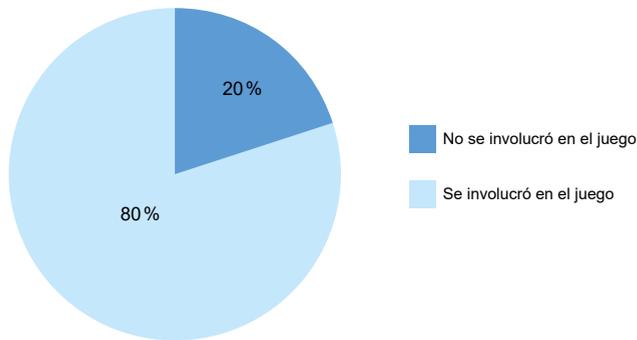
se pasa de una etapa en la cual el estudiante era un agente pasivo, sumiso, un mero receptor de conocimientos a un agente activo —de ahí deviene la educación activa— en donde el estudiante ahora ejerce el poder, la autonomía, juega un rol. (p. 132)

Ahora bien, en el trabajo de campo con los niños, se realizaron 10 talleres interactivos a partir de los cuales se buscó distinguir sus voces de acuerdo con las concepciones que tienen acerca del poder. Castro y Carreño (2010) establecen que en las instituciones se evidencian

[las] estructuras de poder en las cuales el sujeto se involucra durante toda su vida y lo sumerge en los procesos de diferenciación e individualización necesarios para construir y reproducir, desde su sentido común, el sistema de poder y dominación prevalecientes. (p. 292).

Museo dramático fue uno de los talleres realizados, en el cual se exhibieron elementos alusivos a la profesión del maestro con el fin de provocar un juego de roles, por lo tanto, los niños participantes tuvieron el rol de maestros. De acuerdo con lo anterior, se observó lo siguiente (ver figura 1).

Figura 1. Taller interactivo: museo dramático



Fuente: elaboración propia (abril, 2021).

El 80 % de los niños participantes, al tener el rol de maestros, no se involucraron en los juegos de sus compañeros, permanecían en la mitad y al frente brindando indicaciones, evitando participar, su rol era vigilar y controlar a los demás, asimismo, se observaron las siguientes acciones (tabla 3).

Tabla 3. Juego de roles: acciones al ser maestros

Participante	Rol	Acción	Rol	Acción
Niño 1	Maestro	Dio indicaciones y no participó del juego.	Estudiante	Participó activamente en los juegos.
Niño 2	Maestro	Dio indicaciones y no participó del juego.	Estudiante	Observó a sus compañeros y no participó.
Niño 3	Maestro	Dio indicaciones y no participó del juego.	Estudiante	Participó activamente en los juegos.
Niño 4	Maestro	Dio indicaciones y no participó del juego.	Estudiante	Participó activamente en los juegos.
Niño 5	Maestro	Dio indicaciones y no participó del juego.	Estudiante	Participó activamente en los juegos.

Fuente: elaboración propia (abril, 2021).

En observaciones realizadas, los niños seguían las indicaciones que les daban los compañeros que tenían el rol de maestros, por lo tanto, evitaban seguir indicaciones de los pares que jugaban a ser los alumnos, lo cual deja en evidencia las relaciones de poder que proyectan los niños.

Al contrastar los relatos de las maestras con el de los niños se observa que, aunque el discurso de las maestras ha cambiado paulatinamente, aún se evidencian las relaciones de poder en las aulas, lo cual se ve materializado en las acciones de los niños.

No obstante, algunas maestras conciben el poder como un liderazgo más democrático, en el cual el estudiante es tenido en cuenta y el maestro asume un rol de facilitador. Las entrevistadas establecen que

El poder es una responsabilidad porque se lideran asuntos, el líder tiene que dar la cara por todo y se responsabiliza por las decisiones tomadas. (Comunicación personal, participante 4, 08 diciembre de 2020)

El poder no solamente es malo, hay otras formas de tenerlo, que los niños lo tienen ¡claro! Hay niños que son líderes y tienen el poder de mover a otros. Yo tengo el poder a través del abrazo, tengo el poder de calmar a un niño en su angustia, todos tenemos poder en algún momento de nuestras vidas. (Comunicación personal, participante 5, 31 de marzo de 2021).

A partir de lo anterior, se logra deducir que el poder también se ve materializado a través de las emociones y el afecto que emerge en las aulas de clase, se relaciona con la seguridad, la confianza a partir de lenguaje que no necesariamente es desde lo verbal.

A partir de las voces de las maestras se destaca que asumen el poder como libertad, debido a que, cada una actúa de acuerdo con su propia perspectivas e ideas. Cabe resaltar que el poder pasa por cada uno de los sujetos que conforman el entorno educativo,

además, cada uno de los actores en el contexto educativo tiene un rol establecido; esto se evidencia al referir que los niños tienen el poder hacia sus compañeros y la maestra es quien atiende situaciones problema, lo cual descarta la posibilidad de la toma de decisiones de los estudiantes y el poder en las aulas hacia las maestras.

De acuerdo con lo anterior, en medio del taller ocurrió una situación problema entre dos niños en el momento que la niña 2 tenía el rol de maestra, al ver que habían lastimado a una compañera expresó lo siguiente:

Vamos a aplicarle una cremita ¡pero esperen! yo no soy la profe grande yo sólo soy una niña chiquita. La profe grande le echa una cremita. (Comunicación personal, niña 2, 4 años, 25 de marzo de 2021)

El relato de la niña 1 deja en evidencia que, a pesar de tener el poder en el juego, ella identifica los roles que tiene la maestra y el estudiante en este contexto educativo al expresar ser pequeña y, por este motivo, pasar la responsabilidad a su maestra. Hilario (2015) establece que “las relaciones de poder dentro de la educación, se muestran en la autoridad que ejercer el docente sobre los estudiantes, el maestro es el modelo, el ejemplo a seguir, tiene el poder absoluto y la autoridad máxima” (p. 130).

La teoría del poder de Foucault (1972) lleva a comprender que el poder no solo se transforma en autoridad (maestros), sino en sujeción (estudiantes), en una relación siempre está el que ejerce el rol de autoridad, por lo tanto, las relaciones de poder están implícitas en la enseñanza.

Práctica educativa: una mirada desde las relaciones de poder

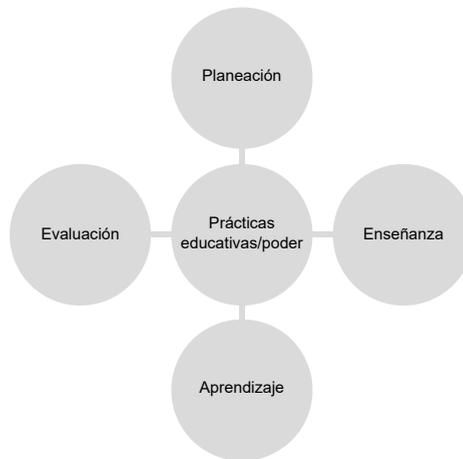
La práctica educativa es una constante reflexión que se da a partir de las interacciones entre los sujetos que conforman los ámbitos educativos; Gómez (2008) establece que “es una actividad compleja

que está determinada por una multiplicidad de factores, entre ellos: las características de la institución, las experiencias previas de los alumnos y profesores así como la capacitación que han recibido estos últimos” (p. 30). Por lo tanto, no se limita solamente a la docencia y el cómo enseñar, también en esta influyen el contexto histórico, los intereses y motivaciones, asimismo es objetiva e intencional para los sujetos implicados en los procesos educativos. García et ál. (2008) destacan que:

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumno. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (p. 2)

Por lo tanto, están marcadas por la subjetividad de los maestros de acuerdo con el contexto y los sujetos que la conciben, así como la historia que hay detrás de cada proceso marca la pauta para las acciones y reflexiones que se llevan a cabo en el ámbito educativo y aulas de clase. Por lo tanto, es necesario analizarlas como un todo y no como un fragmento de la educación, debido a que “está determinada por múltiples factores, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico de los docentes” (Gómez, 2008, p. 38).

Ahora bien, para el análisis de la información se tuvo en cuenta los aspectos que se relacionan en la figura 2, con el fin de identificar las prácticas relacionadas con el poder.

Figura 2. Aspectos de la práctica educativa

Fuente: elaboración propia (abril, 2021).

Planeación: una ruta en las aulas de clase

En el marco de las prácticas educativas se encuentra la planeación, al respecto una de las participantes de la investigación expresa:

La mejor planeación siempre va a surgir cuando se parte del desarrollo evolutivo de los niños, porque estoy respetando su proceso, la clase sale mejor sí conozco cuáles son sus necesidades y sus gustos. (Comunicación personal, participante 1, 24 noviembre de 2020)

Este relato sugiere que para la maestra es importante descubrir los intereses de los niños, al establecer la relevancia que tiene conocerlos, explorar sus gustos y habilidades para el desarrollo de sus planeaciones. Asimismo, Cousinet (2014) sostiene que el legítimo maestro llega a los espacios educativos “provisto de todo un instrumental pedagógico: presentación de los conocimientos con la ayuda de lecciones bien preparadas, interrogaciones, exposiciones, selección de ejercicios escritos, correcciones, etc., todo lo que constituye el conjunto de los métodos didácticos” (p. 1). Decidir qué y cómo enseñar para alcanzar un aprendizaje específico requiere de una destreza y conocimiento de los maestros,

lo cual conlleva a establecer una serie de tácticas que motiven a los estudiantes; asimismo, Balaguera (2020) establece que

el docente debe planificar sus actividades de acuerdo con los componentes pedagógicos y didácticos de la conjetura y demostración en el aula, es decir, es importante que el docente tenga claridad sobre el para qué y el cómo de la implementación de estos procesos. (p. 201)

La mayoría sostuvo que lo más relevante al momento de planear es tener en cuenta la etapa evolutiva de los niños, debido a que, esto permite comprender los ritmos que llevan los estudiantes en las aulas y, al mismo tiempo, dar respuesta a los indicadores que tienen instaurados en la institución educativa. A partir de lo expresado por las maestras, es posible observar los aspectos que tienen presente en la planeación de una clase (ver tabla 4).

Tabla 4. Aspectos de la planeación

¿Cuáles son los aspectos que usted tiene en cuenta al planear las clases?	
Maestra	Aspecto de acuerdo con la planeación
Participante 1	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo evolutivo del niño.• Indagación de saberes previos.
Participante 2	<ul style="list-style-type: none">• Procesos evolutivos.• Indicadores.
Participante 3	<ul style="list-style-type: none">• Intereses de los niños.• Indicadores.• Motivaciones grupales.
Participante 4	<ul style="list-style-type: none">• Indicadores.• Autonomía con la cual pueden hacer las actividades los niños.
Participante 5	<ul style="list-style-type: none">• Etapa evolutiva.• Conocerlos.

Fuente: elaboración propia (abril, 2021).

Con base en los relatos de las maestras, es posible establecer que la planeación es un instrumento que les permite llevar una secuencia o que se convierte en un camino en su práctica educativa, la cual se crea a partir de reconocer de las voces de los niños, intereses, motivaciones, conocimientos y saberes previos. Al respecto una de las maestras indica:

yo trato de ejercer mi autonomía como maestra en la planeación, porque estoy vinculada a los desarrollos evolutivos de cada niño, así en la planeación diga que tiene que recortar, pero observo que todavía no tiene el desarrollo, yo me devuelvo y trato de cumplir esto para llegar al fin. No espero a que las administrativas me digan: los niños ya tienen que recortar, por el contrario, yo respeto a cada niño y los avances que vayan dando, yo me siento autónoma para hacer esto. (Comunicación personal, participante 2, 24 de noviembre de 2020)

De lo anterior se infiere que, aunque las maestras sigan indicaciones emitidas por la institución e incluso el Ministerio de Educación Nacional, prevalecen los intereses y el desarrollo evolutivo de los niños que acompañan en su cotidianidad, teniendo en cuenta sus contextos, emociones y experiencias, lo que permite evidenciar que ellas ejercen control dentro de sus prácticas educativas. Asimismo, otra participante sostiene que al momento de planear se tiene en cuenta

los objetivos y la actividad pedagógica, asimismo, las edades de los niños para potenciar en ellos las habilidades que tienen. (Comunicación personal, participante 4, 08 diciembre de 2020)

Por otra parte, la participante 3 expresa lo siguiente:

para mí lo más importante es que los niños lo disfruten, que deje una huella en ellos, que les aporte a su vida, en resumen, así pienso al momento de planear. (Comunicación personal, 25 de noviembre de 2020)

A partir de los relatos, se logra inferir que los objetivos de las clases van de acuerdo con los intereses y perspectivas de las maestras. La participante 4 se enfoca en la etapa evolutiva de los niños y en las habilidades que poseen, lo que lleva su práctica educativa a un corte más técnico, tal y como lo señala Domingo (2021):

el modelo de profesor sustentado en el paradigma técnico propone un profesional capaz de responder eficientemente a cualquier exigencia que se le pueda presentar en una situación profesional mediante la aplicación de las competencias en las que ha sido formado. (p. 4)

Por lo tanto, esta maestra precisa los objetivos y ejerce un control en los resultados, de acuerdo con las dinámicas establecidas en la institución, lo cual se convierte en un camino para cumplir los objetivos y metas dispuestas para cada nivel educativo.

Por el contrario, la participante 3 establece:

Es importante el disfrute de sus clases, más allá de los objetivos propuestos, es necesario que deje una huella en los niños, partiendo de la emotividad. (Comunicación personal, participante 3, 25 de noviembre de 2020)

Tipos de profesor: poder y práctica educativa

Domingo (2021) plantea que “el profesor reflexivo, la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigación y docencia; se produce un flujo bidireccional entre esas realidades” (p. 6). Es decir, al tener este rol, la participante 3 se caracteriza por ser una maestra que indaga, explora, investiga y escucha a sus estudiantes dando respuesta a sus intereses, por lo que “la práctica reflexiva constituye hoy una opción formativa innovadora que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional” (Domingo, 2021, p. 3).

La planeación está cargada de múltiples situaciones y emociones por las cuales atraviesan los maestros, significa aprender y desaprender a medida que conoce a sus estudiantes y el contexto. Es una guía que tienen los maestros en sus clases, no obstante, es importante mencionar que, aunque se elabora y se lleva a las aulas, el desarrollo de estas depende de los intereses y motivaciones que tienen los estudiantes en su cotidianidad, lo cual se evidencia en la siguiente entrevista:

Hace un tiempo planeé una actividad sensorial (chocoterapia) con los caminadores, pensé que les podía gustar, incluso hablando con las familias me indicaron que les encanta ensuciarse. Llegó el día y nos dirigimos al espacio destinado para esto y al llegar ¡Oh sorpresa! Ninguno quería participar y rompieron en llanto, les di un espacio para que se calmaran, les di tiempo de jugar, explorar y después iniciaron a coger unos animales de plástico y los empezaron a llevar al chocolate. Honestamente, dije que era una forma de motivarlos y acercarlos, al menos se ensuciaron las manos, mi interés no era que participaran llorando. Esta experiencia me enseñó que hay otras formas de motivarlos y llevarlos hacer la actividad. (Comunicación personal, participante 5, 31 de marzo de 2021)

A partir de lo expresado por la maestra, es posible afirmar que las planeaciones están permeadas de las necesidades, voces y sentires de todos los sujetos que conforman el proceso educativo y es así como se van nutriendo las relaciones maestro-estudiante y maestro-entorno educativo; de acuerdo con Álvarez et ál. (2012) “los docentes apasionados promueven aprendizajes que van más allá de la disciplina particular, y establecen vínculos que difícilmente quedan ceñidos al ámbito escolar o limitados por definiciones estrictamente curriculares” (p. 33).

Ambientes de aprendizaje a partir del poder

Jeremy Bentham (1791) estableció a finales del siglo XVIII la teoría del panóptico, en la que se enfatiza la vigilancia a reclusos a través

de una torre ubicada en el centro del recinto, de esta manera se sentían intimidados constantemente y evitaban realizar acciones que llevarán a un castigo. Ahora bien, en los contextos escolares sucede algo similar a la teoría que planteó Jeremy, debido a que las instituciones se han pensado como un espacio de control, es por esto que las relaciones de poder no solo se gestan a partir de los sujetos, también se materializan a partir de los objetos y lugares del contexto educativo, tal es el caso de los ambientes de aprendizaje.

Se encontró que las maestras prefieren algunos ambientes en la institución en los cuales tienen plena libertad para llevar a cabo sus planeaciones. Refieren que al tener espacios en los que otras personas las pueden vigilar o lugares abiertos no tienen el control de las situaciones, al respecto una maestra señala:

Hay lugares en los que tenemos la mirada sobre lo que estamos haciendo, lo cual, intimida y se manifiesta el poder. Pedagógicamente sé lo que estoy haciendo, pero otras personas puede que no lo entiendan, por lo tanto, se genera expectativa e interrogantes sobre mi práctica educativa. (Comunicación personal, participante 1, 24 noviembre de 2020)

Todo acto educativo está mediado por el poder, por esto, al perderlo se deja parte de la autoridad que se ejerce sobre otros, la maestra se siente sin libertad de desarrollar sus planeaciones al tener temor de los que otros puedan decir o hacer de acuerdo con sus prácticas. Así mismo, la maestra argumenta que el ambiente que menos les gusta es llamado “títeres”, debido a que es un aula que está junto a un pasillo y no posee puerta, por lo tanto, expresa lo siguiente:

el aula que menos me gusta se llama “títeres” ese espacio es supremamente difícil, el ruido de todo el jardín es demasiado, no está bien definido, no, no definitivamente en ese espacio nunca me sentí en plena tranquilidad. (Comunicación personal, participante 3, 25 de noviembre de 2020)

Las maestras refieren que, al no tener una puerta, pierden el control de grupo, debido a que los niños se distraen con objetos y personas que pasan por el aula, además, esto interfiere con la ejecución de la planeación que tenían previamente preparada por los inconvenientes del espacio. Por tal motivo, manifiestan que pierden en poder con los niños o este se manifiesta a partir de la vigilancia. Si bien se encontró que el poder circula entre los miembros de la institución, los relatos demuestran que aún la concepción del poder está arraigada al rol del maestro.

Al abordar el poder se evidencia conflictos de intereses entre sujetos, debido a que, estas relaciones aparecen implícitas en la enseñanza y las maestras tienen la autoridad en las aulas de clase, una maestra sugiere:

con los adultos también se dan relaciones de poder, por ejemplo, con las familias. Ellos tienen una relación directa con la institución porque son usuarios del servicio que se presta y al pagar tienen poder sobre nosotros. Sin embargo, los maestros también tenemos el poder, porque decidimos cómo se va a prestar la labor, se lidera y se establece la forma de enseñanza. A nivel interno también tengo jefe al cual le debo responder por lo que me pida, él tiene el poder sobre mí. (Comunicación personal, participante 4, 08 diciembre de 2020)

El relato permite observar que en el marco del poder se gesta una cadena en la que cada eslabón es necesario para que se den los procesos no solo educativos, sino sociales; en esta relación se evidencia dos roles uno de sumisión y otro de dominación. Uno que renuncia a su libertad para que el otro domine, en otras palabras, el poder implica una relación de sujeción y de obediencia, en el que se domina y controla.

La enseñanza y evaluación: transversalizado por el poder

En el marco de las prácticas educativas también se encuentra la enseñanza, la cual se concibe como una de las tareas principales

de los docentes. Enseñar parte de la premisa de presentar el contenido y buscar el método para que los estudiantes adquieran conocimientos y logren los Objetivos trazados, no solo desde los currículos, sino también personales. De acuerdo con Cousinet (2014):

enseñar es presentar y hacer adquirir a los alumnos conocimientos que ellos no poseen. Esos conocimientos no se confunden con cualquier tipo de información, que serían igualmente nuevas para los alumnos. Se distinguen de estas porque tienen un valor utilitario (útiles para la adquisición de otros conocimientos) y cultural (útiles para la formación del espíritu de quienes los adquieren). (p. 1)

La enseñanza es una secuencia de actividades, acciones y de operaciones por parte de la persona que enseña (Navarro y Samón, 2017). Por lo tanto, no basta el conocimiento que tiene el maestro, sino también las particularidades de los estudiantes. Por ejemplo, una de las participantes argumenta que antes de iniciar el proceso de enseñanza es importante

[la] indagación de conocimientos previos, es importante conocer la familia, los niños y su etapa evolutiva. (Comunicación personal, participante 1, 24 noviembre de 2020)

Asimismo, la participante 2 sostiene que su enseñanza parte de:

la motivación, dejar a la expectativa a los niños, preguntarles ¿Qué irá a pasar? ¿Qué más vamos a hacer?, eso genera en los niños las ganas de aprender. (Comunicación personal, participante 2, 24 noviembre de 2020)

La enseñanza se transversaliza de acuerdo con las relaciones que se tejen entre maestro-estudiante, maestro-entorno educativo. Oviedo et ál. (2010) argumentan que la enseñanza es “la forma particular de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan, implícita o explícitamente, las concepciones que ellos

poseen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el estudiante y el docente mismo” (p. 32).

Los relatos señalados en las líneas anteriores permiten afirmar que cada maestra tiene su propio estilo de enseñanza, sus propias estrategias y se caracterizan por realizar actividades acordes a sus intereses, nivel educativo que acompaña y contexto, aunque se encuentren en la misma institución educativa. A continuación, se establecen cinco estilos de enseñanza que identificó Grasha (1996) y permite tener un acercamiento al de las maestras participantes del estudio.

Tabla 5. Estilos de enseñanza según Grasha

Estilos de enseñanza	
Experto	El maestro tiene los conocimientos y experiencias que enriquecen el proceso educativo. Este estilo se caracteriza por desafiar a los estudiantes para mejorar sus competencias, transmite información y necesita que estén preparados para recibir la información convirtiéndolo en aprendizajes.
Autoridad formal	Este maestro se caracteriza por establecer los objetivos de aprendizaje, normas de conducta, estableciendo una estructura de aprendizaje, además, proporcionan retroalimentaciones positivas y negativas a los estudiantes.
Modelo personal	De acuerdo con este estilo el maestro parte del ejemplo, establece prototipos de pensamiento y comportamiento a partir del cual supervisa y guía cómo hacer las tareas. Constantemente anima a los estudiantes a observar.
Facilitador	Este estilo se basa en las interacciones que hay entre el maestro y estudiante. Es quien dirige a partir de preguntas y sugiriendo alternativas para resolver problemas. Este maestro se centra en los objetivos generales fortaleciendo su iniciativa, responsabilidad y su habilidad para ser independiente, brindando todo el apoyo que el estudiante necesita.
Delegador	El maestro anima a los estudiantes a trabajar de manera autónoma y está disponible en caso de necesitarlo.

Fuente: recuperado de Grasha (1996).

Los estilos de enseñanza son las formas que adoptan los maestros para el aprendizaje en el proceso educativo con los estudiantes. En el marco de la investigación se encuentra que las maestras poseen estilo personal, facilitador y delegador al establecer lo siguiente:

cogemos el material, casi siempre lo recogen ellos, mi participación es darles la indicación, cantar y decirles que vamos a recoger, darle las gracias a quienes están recogiendo y guardan el material; al principio del año recojo con ellos, después no, porque como que ya les di el ejemplo y les mostré cómo se hacen ellos lo hacen solitos. (Comunicación personal, participante 4, 08 diciembre de 2020)

empezamos a recoger el material lo hacemos juntos, también sensibilizando que ellos empiecen a guardar con lo que juega no que la maestra siempre lo haga (Comunicación personal, participante 5, 31 de marzo de 2021)

A partir de los testimonios de las maestras se establece que utilizan múltiples estrategias al momento de la enseñanza, no se limitan única y exclusivamente a seguir planeaciones, por el contrario, modifican sus prácticas de acuerdo con lo que encuentran en las aulas. Conforme a las entrevistas y observaciones realizadas en la institución, se afirma que el estilo predominante en las maestras es el facilitador, debido a que se adaptan a las necesidades y proponen diferentes alternativas al procurar escuchar a los estudiantes.

Evaluación: un proceso continuo en las aulas

La evaluación también es un aspecto relevante al abordar las prácticas educativas, debido a que “en todo quehacer y en todo aprendizaje, se produce naturalmente, de forma mediadora o autónoma, una regulación, control, retroalimentación, rectificación de lo que se hace o se aprende” (Fernández, 2017, p. 4), lo que implica autonomía, ética, responsabilidad y capacidad para vincular académica y humanamente a los estudiantes. Así, la evaluación, aunque históricamente se ha visto como una herramienta de poder y control

con la que se señalaba, juzgaba y enmarca a los estudiantes como “buenos” o “malos”, hoy el reto es verla como oportunidad de mejora y aprendizaje.

A partir de las entrevistas realizadas a las maestras, es posible establecer que conciben la evaluación como un proceso formativo que se da en las aulas de clase y en el que las familias tienen un rol participativo. Veamos el siguiente relato:

pienso que la evaluación en la entrega de informes es un momento para compartir, no es sólo mi evaluación como maestra sino también la de los adultos significativos que llevan el proceso del niño. Les doy la oportunidad de hablar de las experiencias que han tenido, porque finalmente los dos entornos sabemos lo que ha aprendido el niño y eso nos ayuda a crecer como familia. (Comunicación personal, participante 1, 24 noviembre de 2020)

Adicionalmente, una maestra sostiene:

Cuando me reúno con las familias indago ¿cómo está el niño en casa? ¿cómo está emocionalmente? Tengo presentes las recomendaciones de los papás confiando en lo que expresan, porque es complejo tenerlos en cuenta en la evaluación. (Comunicación personal, participante 5, 31 de marzo de 2021)

Las verbalizaciones evidencian dos aspectos esenciales, el primero es que la evaluación no solo está circunscrita al aula de clase o específicamente se desarrolla en el marco de la institución educativa o que está solo referida a un solo actor del acto educativo: el maestro. Sino que esta implica participación de los padres, estudiantes y maestros; además que permanente se está evaluando, tal y como lo mencionan Ortíz y Buitrago “los usos sociales de la evaluación educativa fortalecen las diferenciaciones sociales, de esta forma la evaluación reproduce en el campo simbólico el sistema de diferencias sociales. Para ello, la evaluación educativa apropia prácticas y discursos tradicionales y científicos” (p. 154).

Segundo, los relatos evidencian que las maestras en ocasiones tienen una visión reduccionista del acto evaluativo, en tanto la circunscriben en ocasiones solo a la entrega de informes, es decir, a las notas o desempeños de logro de los estudiantes. El siguiente relato ilustra un poco lo dicho:

Pienso que la evaluación en la entrega de informes es un momento para compartir, porque la evaluación que solamente hacía con mi mirada, pasó a ser compartida, ahora se comparte con el adulto. (Comunicación personal, participante 1, 24 de noviembre de 2020)

Al respecto, Pejendino y Piandoy (2015) afirman que “la evaluación va más allá de la medición de los conocimientos y, por lo tanto, implica un concepto más amplio y complejo, que incluye la parte subjetiva de los sujetos que participan en ella” (p. 126).

Conclusiones

Las relaciones de poder emergen en los contextos educativos y está implícito en los procesos de enseñanza. Estas relaciones se dan entre maestros-estudiantes, maestros-administrativos, institución educativa-familia y cada uno de estos sujetos ejercen la vigilancia y control en diferentes espacios educativos. Además, el poder posibilita la libertad y la toma de decisiones en las aulas de clase, esto se transversaliza en manifestaciones afectivas entre los sujetos que conforman el contexto educativo. Asimismo, es posible establecer que, por medio de las expresiones corporales, los niños manifiestan aspectos relacionados con la autoridad y el sometimiento a partir de las relaciones de poder que se gestan en los procesos educativos.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró que, al momento de planear, es fundamental conocer la etapa de desarrollo en la que se encuentran los niños, además, sus intereses y motivaciones. En cuanto a la enseñanza se evidencia

que cada maestro tiene su propio estilo para enseñar, aunque se encuentren en el mismo contexto educativo y en relación con la evaluación; se puede concluir que en el marco de la investigación aún hay concepciones adultocéntricas, las cuales establecen que quien evalúa a los niños son los maestros y familias, sin desconocer que la práctica educativa está permeada por la subjetividad de los maestros y el contexto que los rodea.

A modo de conclusión, un factor común en los resultados y en relación con los ambientes de aprendizaje, se encontró que en los espacios abiertos genera tensión y no se desarrollan las actividades como se tenían planeadas, debido a que, en ocasiones, pierden el control de grupo al enfrentarse a estímulos externos, momentos en los cuales los niños toman el poder en el aula.

Sobre las autoras

Enid Daniela Vargas Mesa. Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Católica Luis Amigó, especialista en Docencia Universitaria, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, docente de la Universidad Católica Luis Amigó e integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras.

Adriana María Gallego Henao. Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Católica Luis Amigó, magíster en Educación y Desarrollo Humano, coordinadora de la Maestría en Educación, docente investigadora de la Universidad Católica Luis Amigó e integrante del grupo de investigación Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras.

Referencias

Álvarez, Z., Yedaide, M. M. y Porta, L. (2013). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 6(1). <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2013.0001.01>

Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Revista de filosofía*, 53, 1-16. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>

Balaguera, A. E. (2021). Conjetura y demostración en el aula en la formación de docentes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(1), 177-205. <https://doi.org/10.15332/25005421.6416>

Cousinet, R. (2014). Qué es enseñar. *Archivos de Ciencias de la Educación. Memoria académica*, 8(8), 1-5. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6598/pr.6598.pdf

Castro, B. J. J. y Carreño, C. J. M. (2010). Poder, control y educación de los cuerpos. *Revista Educación Física y deporte*, 29(2), 291-296. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/8504>

Domingo, G. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-397. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2145-94442021000100003

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español como lengua extranjera*, 24, 1-43. https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

García, C. B., Loredó, E. J. y Carranza, P. G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1607-40412008000300006yIng=esytlng=es

Gómez, L. L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 38, 29-39. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1368/Udual_38_GLLF.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Grasha, R. (1996). A summary of Grasha's Teaching styles. *Grashas Teaching Styles*. <https://www.montana.edu/gradschool/documents/A-Matter-of-Style-Grashab.pdf>

Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127- 133. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420558.pdf>

Navarro, L. D. y Samón, M. M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *Edusol*, 17-(60), 26-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6057956>

Okuda, B. M. y Gómez, R. C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcpv/v34n1/v34n1a08.pdf>

Ortiz, J. G. y Buitrago, H. (2017). La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 145-171. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.11>

Oviedo, P. E., Cárdenas, F. A., Zapata, P. N., Rendón, M., Rojas, Y. Á. y Figueroa, L. F. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, 55(1), 31-43. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1064ycontext=ap>

Pejendino, P. O. E. y Piandoy, J. R. H. (2015). La evaluación como ejercicio del poder docente. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 18(18), 121-142. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/4108>

Sampieri, H. R. y Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6º *Congreso de Investigación en Sexología*. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.

Stake, R. E. (1963). *Investigación con estudios de casos*. Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

