

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

4. Prácticas educativas: el discurso del maestro como ejercicio de poder¹

Enid Daniela Vargas Mesa
Universidad Católica Luis Amigó
enid.vargasme@amigo.edu.co

Adriana María Gallego Henao
Universidad Católica Luis Amigó
adriana.gallegohe@amigo.edu.co

Resumen

Se propone dar a conocer la relación que existe entre las prácticas educativas y las relaciones de poder que se generan en el aula. La investigación se asume desde el paradigma cualitativo con énfasis en el enfoque hermenéutico. La estrategia de investigación es el estudio de caso. Las técnicas e instrumentos de recolección de información son la entrevista semiestructurada, la observación participante y la observación no participante. Se encontró que, tal y como lo estableció Jeremy Bentham hacia finales del siglo XVIII con su teoría del panóptico, la cual consistía en tener el control de la totalidad de una

¹ Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación "Relaciones de poder a través de las prácticas educativas implementadas por maestras".

superficie, de acuerdo con las relaciones de poder y la educación, en la actualidad es preciso definir que las relaciones aparecen implícitas en los procesos de enseñanza que se dan dentro de las instituciones educativas (IE). Se halló que en los contextos educativos se construyen relaciones, se forman vínculos, no solo en las aulas, sino también en el tejido de un contexto social, político, económico y cultural, que influye directamente en las prácticas educativas empleadas por maestros. Se concluye que la sociedad es disciplinaria, lo cual en los contextos escolares se visualiza como un acto político, debido a que en general se espera controlar e imponer la vigilancia en cada uno de los escenarios en los que se encuentran los individuos.

Palabras clave: discurso, maestro, práctica educativa, relaciones de poder.

Introducción

En las instituciones educativas (IE) y específicamente en las aulas, se evidencia que las relaciones de poder permean las prácticas educativas de las maestras; posiblemente, estas relaciones pasan desapercibidas por los sujetos que conforman este ambiente debido a que son acciones que están presentes en la cotidianidad y que en la mayoría de los casos se presentan de manera sutil, lo que las hace imperceptibles o poco conscientes. Al respecto, Ávila Fuenmayor (2006) 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” (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, serían maestro y estudiante.

Ahora bien, el poder no se aborda como algo unitario, por el contrario, las relaciones de poder en la sociedad se dan como una cadena de poderes, tal y como lo indica Rojas Osorio (1984):

¿Pero qué nos dicen los discursos del poder y los discursos sobre el poder? Lo primero y fundamental: no hay que hablar del “poder”, como si fuera uno y centralizado. En cualquier sociedad humana se da una red de poderes, de niveles distintos de poder, con fuerza desigual y con diferente eficacia. (p. 48)

Para Foucault, todo poder crea resistencia; sin embargo, es relevante conocer y reconocer que cada oposición se da de acuerdo con el poder que se ejerce en el momento y teniendo en cuenta las personas que están inmersas en esas relaciones. De este modo, el discurso se convierte en una herramienta de poder en la escuela porque se hace vivo a través de la palabra del maestro, de su gesto y actuar, así es como el “poder y saber se articulan en el discurso. Los discursos son elementos tácticos en relaciones de fuerza”. (p. 49)

El rol del maestro se hace latente en sus prácticas educativas; su lenguaje corporal y verbal se ve transformado de acuerdo con las dinámicas de las aulas de clase y situaciones que emergen en la cotidianidad. Según Serrano (2012), “a lo largo de su tránsito por la escuela, las actitudes y comportamientos de los profesores se transforman, sus experiencias tejen historias propias, personales. La praxis pedagógica y la praxis comunicativa modifican el quehacer educativo” (p. 1). Teniendo en cuenta lo anterior, la práctica educativa es propiamente social, convoca a los maestros al saber y saber hacer, a crear ambientes para el aprendizaje y a realizar una reflexión constante de la misma práctica.

Marco teórico

Prácticas educativas

La práctica educativa es una actividad dinámica y reflexiva que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, García Cabrero *et al.* (2008) afirman que las prácticas se entienden “como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje

de los alumnos” (p. 4). A partir de lo anterior, es posible establecer que la enseñanza es una práctica situada, tiene una intención específica y está inmersa en el contexto educativo. Se espera que cada maestro incorpore las prácticas educativas desde el saber y saber hacer, organice la programación de la enseñanza desde la planeación, cree ambientes propicios para el aprendizaje, diseñe un proceso de enseñanza en el que todos aprendan e interactúen y que haya espacios en los que se dé la reflexión de la misma práctica, porque no es posible enseñar lo que no sabe. Así es como la práctica educativa es la puesta en escena de las relaciones de poder que se generan en el aula y que se materializan a través del discurso, la autonomía y las interacciones que se dan entre maestro y estudiante.

García Cabrero *et al.* (2008) proponen tres dimensiones en relación con las prácticas educativas: A, B, C. La dimensión A comprende las creencias, los conocimientos del maestro hacia la enseñanza, la planeación que se realiza antes de ir al aula, las expectativas que se tienen de la clase y la propia praxis del maestro. En cuanto a la dimensión B, los autores establecen que se da a través de la práctica situada, es decir, que los maestros establecen sus perspectivas para ejercer su práctica docente y se logra poner en juego las teorías adquiridas en la interacción maestro-estudiante. La dimensión C corresponde a los logros alcanzados del aprendizaje a través de resultados, además, es posible visualizar transformaciones que surgen por parte de los estudiantes y del propio maestro para luego pasar por la evaluación de toda la comunidad educativa.

En este mismo sentido, Abarca (s. f.) establece que las prácticas educativas son un “espacio que, en ocasiones, es difícil de comprender, así es como la práctica trasciende el ámbito pedagógico” (p. 7) y, por tanto, van más allá de las aulas de clase convirtiéndose en una actividad intencional y desarrollada de forma consciente en los ámbitos educativos. Asimismo, Fierro y Contreras (2003) afirman:

La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normati-

vos, que, en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro. (p. 1)

Lo anterior indica que en los contextos educativos se construyen relaciones, se forman vínculos que se desarrollan no solo en las aulas, sino también bajo un contexto social, político, económico y cultural, que influye directamente en las prácticas educativas empleadas por maestros. De acuerdo con Fierro y Contreras (2003), al abordar las prácticas educativas se habla de un conjunto de prácticas dirigidas a los procesos de enseñanza y, por tanto, se visualiza como una trama compleja de relaciones y es vista desde dimensiones como lo personal, lo institucional, lo interpersonal, lo social y la didáctica.

Relaciones de poder y discurso

A medida que los seres humanos crecen van adquiriendo costumbres, valores y creencias del contexto, debido a que son seres sociales por naturaleza. En el transcurso de los años, se incorporan una serie de normas que derivan en la obediencia en las relaciones que tienen las personas con la sociedad, modificando sus comportamientos de acuerdo con la influencia social y las características de su entorno.

Estas relaciones están mediadas por el poder, relaciones que van de lo macro a lo micro, como la familia y el Estado. Desde la perspectiva de Foucault, el poder no solo se transforma en autoridad, sino en sujeción por parte del que pierde o entrega el poder, por lo cual es posible evidenciar que en estas relaciones existen dos frentes: el que lo ejerce y el que lo padece, y su origen se remonta a la familia, debido a que es allí donde se enseña al niño a tener una fe ciega y acrítica en la norma, el orden y la obediencia, porque, de lo contrario, aparece el castigo como fuente principal para restaurar el orden.

Así es como a partir de la teoría del poder se establece que donde existe el poder hay resistencia. De esta manera, el poder actúa a través de la vigilancia y el control, generaliza comportamientos de sumisión de los individuos, para que realicen acciones consideradas normales y castigar las que

se desvían del buen comportamiento, tal y como lo afirma Hilario (2015), quien establece que Foucault “hace referencia a que en el proceso histórico el poder de control y sometimiento se ha centrado en el control del cuerpo, en el control del individuo, del hombre, llevándolo a que este obedezca al reconocer la superioridad del otro” (p. 128). Esto se da de acuerdo con las exigencias de quien posee el poder, transformando la autoridad sobre otros individuos. Es posible evidenciar en los contextos educativos cómo los docentes ejercen el poder a través de sus prácticas educativas y la evaluación, para controlar lo que pasa en las aulas y alcanzar los objetivos propuestos.

De acuerdo con las relaciones de poder y la educación, es preciso definir que las relaciones aparecen implícitas en los procesos de enseñanza, debido a que se dan dentro y fuera de las aulas. Al respecto, Hilario (2015) afirma:

Tanto en la escuela tradicional como en la escuela nueva, existe y se manifiesta el poder, la autoridad y el sometimiento de unos contra otros, del docente para con el estudiante en el primero y del estudiante para con el docente en el segundo. Es decir que la lucha por el poder y la autoridad siempre estarán presente en las relaciones educativas. (p. 133)

De este modo, la escuela constituye primordialmente una interacción entre docentes y estudiantes, tal y como lo indica Martínez (2015): “La escuela es el espacio donde los procesos educativos y evaluativos suceden. Es donde el currículo oficial y oculto se materializa. Las relaciones de poder surgen, se desarrollan y se consuman” (p. 13). Es en este contexto en el que los individuos se relacionan a través de códigos, tradiciones y significados. En la escuela, se establecen relaciones de poder y circula entre todas las personas que hacen parte del contexto; en ocasiones, los estudiantes tienen el poder y en otros espacios son los docentes.

Se establece las diferencias entre quién sabe y quién no sabe, quién canoniza una forma de producción de saberes y quién debe aceptar tal canonización, quién da órdenes y quién las obedece, quién controla y quién es controlado, quién evalúa y quién es evaluado, quién dicta y quién toma el dictado, quién pide la palabra y quién la cede, quién disciplina y quién es disciplinado, quién

orienta y quién es orientado, quién facilita y quién es facilitado. (Martínez, 2015, p. 15)

Las decisiones que toma el maestro son en general importantes en el aula, debido a que es quien ejerce el poder sobre los estudiantes; el poder brinda espacios de privilegios en las relaciones que se tejen, se dan naturalmente a partir de las situaciones cotidianas, la escuela tiene múltiples funciones y no solo se limita a la difusión del saber y conocimiento: “la escuela también ofrece normas, o principios de conducta que los estudiantes aprenden a través de las diversas experiencias sociales escolares que influyen en sus vidas” (Martínez, 2015, p. 13). Estas afirmaciones sugieren que los entornos educativos se encuentran dentro de las relaciones de poder, la vigilancia, la regulación de la conducta y el discurso como una herramienta que permite controlar las situaciones del contexto a través de las relaciones de poder que tienen los individuos de un determinado lugar.

Metodología

El contexto de esta investigación es el Jardín Infantil Pelusa, institución de carácter privado. Fue fundada en 1979, presta sus servicios educativos a niños y niñas de uno a cinco años, en los niveles de caminadores, párvulos, prejardín y jardín. Su enfoque es el respeto por el ser y la naturaleza es concebida como herramienta pedagógica. Actualmente, cuenta con ocho maestras titulares; seis tienen el título de licenciadas en Educación Preescolar, una es tecnóloga en Educación Básica Primaria, una normalista superior y cinco auxiliares, todas formadas en relación con la técnica en atención a la primera infancia. Cabe resaltar que su modelo pedagógico está basado en la pedagogía Waldorf; por tanto, se caracteriza por ser un lugar donde se establece el respeto como pilar fundamental, atendiendo las necesidades de los niños y el desarrollo emocional.

Para el estudio se asume el paradigma cualitativo, debido a que se parte de la necesidad de captar la realidad y las percepciones de docentes, niños y niñas, quienes interactúan y se relacionan en un contexto común, como

lo es la institución. Desde este paradigma, se busca tener un acercamiento comprensivo a las realidades de los participantes a partir de sus propias experiencias y vivencias.

La estrategia de investigación es el estudio de caso, a partir de la cual se busca investigar desde la particularidad a los sujetos inmersos en un contexto determinado; por tal motivo, se pretendió indagar en profundidad las relaciones que tejen los docentes y estudiantes, en este caso en el Jardín Infantil Pelusa, tal y como lo afirma Stake (1963) al señalar que el estudio de caso es el acercamiento a la singularidad “para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). A través de esta estrategia se buscó reconocer el carácter crítico de los hechos y significados emergentes en las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes.

Para el análisis de la información, se partió de la triangulación de datos, la cual fue 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” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 119). Además, se elaboró una matriz categorial, se organizó la información de las categorías y subcategorías de la investigación, lo cual permitió identificar los temas más relevantes y los conceptos reiterativos de los estudios encontrados y el trabajo de campo.

Objetivos

- Identificar en la planeación, evaluación y ejecución de las actividades de clase acciones relacionadas con el poder.
- 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.

Hallazgos preliminares

Abordar las prácticas educativas desde lo personal supone reconocer la integridad de los maestros, reconociéndose desde la práctica humana y entendiéndose como un individuo que tiene múltiples características y que incorpora de acuerdo con su individualidad decisiones de carácter particular. Por tanto, es relevante “mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro” (Fierro y Contreras, 2003, p. 2).

Por su parte, se establece que en las IE se despliegan las prácticas docentes. Por tanto, se adquieren y aprenden normas, tradiciones y costumbres propias de la labor, y, además, según Fierro y Contreras (2003):

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas, a saber: las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar. (p. 2)

Las IE se convierten en una construcción cultural en la que cada uno de los maestros aporta sus propios intereses y habilidades impactando desde diferentes perspectivas el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a lo interpersonal, Fierro y Contreras (2003) establecen que toda práctica educativa tiene relaciones que se tejen e intervienen en el quehacer educativo y que “estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretrejen constituye un ambiente de trabajo, representa el clima institucional” (p. 3), lo cual se va construyendo en las IE. En esta dimensión,

emergen los estilos de comunicación y, además, se analizan las relaciones que se mantienen a través de los conflictos y sus posibles soluciones.

Asimismo, Fierro y Contreras (2003) sostienen que existe una dimensión valorativa debido a que la práctica que establecen los maestros no es neutra porque cada maestro de manera implícita o explícita incorpora “sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. El maestro va mostrando sus visiones del mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa” (p. 2). Esto permite la reflexión sobre las conductas y los valores en la enseñanza y el aprendizaje.

La dimensión social hace parte de la “reflexión sobre el sentido del que-hacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño” (Fierro y Contreras, 2003, p. 2). El maestro reflexiona a partir de sus propias perspectivas y desde el contexto sociohistórico y político de los sujetos que hacen parte de la IE.

Por su parte, se encuentra la dimensión didáctica que hace referencia al papel de los maestros como guías de la enseñanza, debido a que facilitan que el aprendizaje se construya en las aulas de clase, para analizar sus propios métodos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes y reconocer las soluciones a los problemas que se enfrentan diariamente.

Ahora bien, las relaciones pedagógicas se dan en los espacios de vigilancia para controlar y encauzar conductas, siendo estas calificadas, corregidas o recompensadas: “Hoy, el conflicto, la vigilancia y el castigo son elementos que se gestionan y administran en las escuelas y los institutos de manera indirecta y neutra en el marco de una indiscutible mayor libertad formal” (Collet-Sabé, 2018, p. 102).

Al estimarlo un acto administrativo, es posible evidenciar que las relaciones de poder y los castigos van desapareciendo de lo público, aunque aún se conserven en las aulas de una forma más discreta y oculta considerándolo como algo normal y procedimental.

Conclusiones

Las relaciones de poder permean las prácticas educativas ejercidas por los maestros en las aulas, debido a que tanto los maestros como los estudiantes ejercen estas relaciones. El poder que ejerce el maestro parte del discurso, la vigilancia y el control a través de sus prácticas. Hernández Méndez y Reyes Cruz (2011) sostienen:

[En] las relaciones de poder intervienen muchos elementos, como el contexto institucional escolar, el hecho de ser escuela pública o privada en la que convergen diferentes tipos de alumnos con distintos intereses y expectativas, la personalidad y la formación del maestro, etcétera; ello muestra la complejidad de la enseñanza y la urgente necesidad de formarse bajo un paradigma diferente. (p. 173)

En cuanto a los estudiantes, aunque legítimamente no se les asigne un poder, estos lo configuran y también lo ejercen con sus pares, buscando su libertad a partir de sus propias perspectivas. De ahí que las prácticas de los maestros varíen y se adapten de acuerdo con los estudiantes que están acompañando; ellos también perciben las sensaciones, los sentimientos de los maestros, y es allí cuando observan si el poder que está ejerciendo el maestro lo hace o no con confianza y seguridad.

Referencias

- Ávila Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), 215-234.
- Benavides, M. O. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.
- Collet-Sabé, J. (2018). Vigilar i castigar a l'escola avui: Repensar el conflicte, el control i la disciplina des de la democràcia agonista. *Pedagogia i Treball Social*, 7(1), 96-114.
- Fierro, S. y Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones-1.pdf

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE), 1-15.
- Hernández Méndez, G. y Reyes Cruz, M. del R. (2011). Los alumnos: Adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173.
- Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-133.
- Martínez, N. (2015). *La evaluación como instrumento de poder*. <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2047/1/1.%20La%20evaluacion%20como%20instrumento%20de%20poder.pdf>
- Rojas Osorio, C. (1984). M. Foucault: El discurso del poder y el poder del discurso. *Universitas Philosophica*, 3, 45-56.
- Serrano, R. (2012). La aficción de la docencia y el tiempo del enseñante. *Razón y Palabra*, 79.
- Stake, R. E. (1963). *Investigación con estudios de casos*. Morata.