



## INFORMES DE INVESTIGACIÓN Y ENSAYOS INÉDITOS



El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos

Ángela Mena Lozano<sup>1</sup>,  
Ruth Elena Quiroz Posada<sup>2</sup>

---

Grupo CHHES, Universidad de Antioquia

### Resumen

**E**n el ámbito educativo la interacción entre los sujetos está mediada por una serie de tensiones que favorecen o inhiben la intencionalidad formativa de la escuela y la búsqueda de mayores niveles de calidad humana. Una de ellas está relacionada con la díada conocimiento-poder, que se desarrolla en prácticas como el diseño curricular, la investigación y la evaluación de los aprendizajes. La promoción positiva del poder en la escuela posibilita el desarrollo de la autonomía, el respeto y la solidaridad; por el contrario, su ejercicio negativo puede desencadenar efectos inversos a la finalidad de la educación como violencia, discriminación, aislamiento y pasividad frente al conocimiento, que no contribuyen al desarrollo humano y social. El presente artículo apunta a generar reflexión acerca del ejercicio del poder en las aulas, con el fin de impulsar acciones transformadoras que nos alejen del protagonismo docente.

**Palabras claves:** conocimiento, poder, evaluación, aprendizaje, currículo, investigación.

### Summary

*In educational environments, interaction among individuals is mediated by a series of tensions that might either foster or hinder the achievement of educational purposes of school and its search for higher levels of human development. One of those tensions is related to the dyad power-knowledge that is developed through curriculum development, research and evaluation.*

*The endorsement of a positive notion of power at schools will favor the development of autonomy, respect and solidarity. On the contrary, a negative exertion of power can lead to effects contrary to the aims of education, such as violence, discrimination, isolation and passivity towards knowledge that will not contribute to the human and social development of our country. This article aims at*

---

<sup>1</sup> Especialista en proyectos socioeducativos. Profesora Universidad de Antioquia. [angemily12@yahoo.es](mailto:angemily12@yahoo.es)

<sup>2</sup> Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Universidad de Antioquia. [rquiroz2412@yahoo.es](mailto:rquiroz2412@yahoo.es)

*generating reflection about the debate around power relations in classrooms with a view to encouraging transforming actions that can move us away from the paradigm of teacher centeredness.*

**Key words:** *knowledge, power, evaluation, learning, curriculum, research.*

## **Introducción**

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 uno nuevo.

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. El aula como microcosmo 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.

Para abordar las relaciones entre conocimiento y poder en el aula de clase hay que tener en cuenta que éstas dependen de variables como sujetos, contextos y problemas a los cuales se desea hacer alusión: el poder derivado del conocimiento que tienen los maestros por experiencia y por información, el poder que alcanza el estudiante por la valoración del conocimiento aprendido, el poder de los profesores con mayor antigüedad en el ejercicio sobre los profesores nuevos, el poder que se genera por el conocimiento derivado de la investigación y la reflexión pedagógica, el uso del conocimiento producido acerca de los saberes específicos en particular o del campo educativo en general, entre otros.

En este artículo no se resolverán todos estos tópicos, se intentará presentar de manera crítica y propositiva algunos aspectos relacionados con el poder del conocimiento en las aulas de clase en torno a dos núcleos:

### **1. Conocimiento y poder en las actividades de docencia e investigación**

La separación disciplinar, la concepción del maestro como reproductor del conocimiento producido por “los expertos” y la formulación de planes de estudio realizados desde los textos escolares producidos por las editoriales o por asesores de las instituciones escolares, alejados del contexto social y la cotidianidad escolar, han dominado el diseño curricular y la investigación en las instituciones educativas, donde grupos académicos de poder definen y deciden los proyectos y programas de estudio sin la debida consulta y discusión, al menos, con la base profesoral y estudiantil.

Uno de los reflejos de la racionalidad positivista en el conocimiento es la elaboración de planes de estudio por áreas y asignaturas claramente demarcadas, en “blandas y duras”. Esto trajo como consecuencia el establecimiento de “parcelas de conocimiento” donde los profesores y estudiantes interpretan que unas asignaturas hay que estudiarlas bien y otras no tanto.

Se sabe también que a condición del saber especializado se generan tensiones entre docentes de distintas disciplinas y al interior de cada una de ellas, que obstaculizan el diseño curricular tanto como el aprendizaje de los estudiantes.

Algo similar sucede con el proceso investigativo que se lleva a cabo con el objetivo de generar un conocimiento técnico, práctico o emancipatorio (Habermas, 1972) Tradicionalmente la posesión de ese conocimiento socialmente válido se ha constituido en factor de poder para aquel que lo posee y de dominación expresa o velada para quien lo ignora.

En el ámbito académico, los investigadores que producen conocimiento científico reciben de la sociedad y en ocasiones de la administración institucional, cierto tratamiento preferencial que les da la posibilidad de ubicarse en los niveles altos de las estructuras de poder. Esta situación se evidencia en nuestro país, por ejemplo, con los científicos que desde los centros de investigación, auspiciados por el gobierno, generan conocimiento “transferible” a los otros escenarios.

Las estructuras de poder que se generan en torno a la posesión y producción de conocimiento son agenciadas por las políticas y estructuras institucionales que valoran, en mayor o menor medida, la producción de conocimiento científico y dependen de sus efectos en el desarrollo institucional y el posicionamiento social.

No obtiene el mismo reconocimiento el conocimiento que se produce en la perspectiva de la investigación cualitativa en el campo de las ciencias sociales que las investigaciones que se realizan en el campo de las ciencias exactas y naturales. Hace falta recorrer un largo camino hacia la modificación de las prácticas administrativas tradicionales, que operan bajo la racionalidad técnico eficientista en las instituciones que agencian el desarrollo del país, para que este panorama cambie a favor de las ciencias sociales y educativas en el ejercicio real de los discursos de equidad e interdisciplinariedad entre los paradigmas y las ciencias.

En la investigación social la producción de conocimiento lleva explícita la intención de empoderar a los sujetos comunitarios, actores sociales que buscan identificar y comprender las fuerzas que impiden el desarrollo, a partir de lo cual emprenden acciones de mejoramiento.

Cuando la investigación se desarrolla en la institución educativa, campo que moviliza relaciones de poder, según Bordieu (1988), podríamos decir que genera una circularidad entre los actores educativos, ya que a diferencia de la investigación tradicional realizada acerca de las acciones de los maestros y los estudiantes, la investigación es asumida por los mismos sujetos educativos en aras de generar poder y saber para mejorar la práctica educativa y la comprensión de las dinámicas y tramas culturales que se encuentran en la base de su propia realidad.

Desde una posición científica tradicional, podría aducirse que si no se produce conocimiento en una disciplina, disminuye la calidad del conocimiento y por tanto su validez y utilidad. Sin embargo, la complejidad de la práctica educativa obliga a generar un conocimiento que se apoya en considerables disciplinas y que recoge aportes específicos tanto para leer la realidad como para validar socialmente el conocimiento, lo cual aumenta su valor teórico y práctico.

Defender el valor del maestro como intelectual de la educación requiere, además de un cambio significativo en la política educativa, un proceso de autovaloración positiva como profesional autónomo, que no sólo reproduce el conocimiento elaborado por otros, sino que permanentemente reflexiona su práctica, la diseña, investiga y confronta con otros colegas e investigadores para construir un saber riguroso y sistemático desde el aula; de una parte para mejorar la práctica, y de otra, para producir conocimiento susceptible de ser generalizado a contextos con características similares.

Siguiendo a Kemmis (1990), los procesos de investigación y de producción de teoría educacional deben estar orientados a transformar las percepciones que los actores educativos tienen sobre sí mismos y sus situaciones, para reconocer y eliminar los factores que frustran el logro de los fines educativos. Afortunadamente, en la actualidad se dan pasos para superar estas dificultades mediante una mirada más holística y amplia de la realidad, en la valoración del trabajo cooperativo en comunidades académicas que asuman realmente el problema de la formación de los estudiantes. Esto ha traído como consecuencia el diseño y desarrollo de estructuras curriculares que integran disciplinas, áreas y saberes, así como el tratamiento interdisciplinario e interinstitucional de problemas sociales, científicos y tecnológicos en la organización educativa y ha permitido pensar en un currículo orientado desde una perspectiva crítica constructiva que posibilite la construcción colectiva del conocimiento sobre la realidad cotidiana, escolar y científica, en equipos de docentes o investigadores, y que genere, gracias a una interacción más horizontal, el debilitamiento de prácticas nocivas en el ejercicio del poder.

## **2. Conocimiento y poder en la evaluación de los aprendizajes**

Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la evaluación es una de las prácticas o escenarios educativos donde con mayor claridad se manifiestan las relaciones entre poder y conocimiento. Pues a pesar de los cambios introducidos para favorecer su flexibilidad, sigue siendo la actividad más tensa del proceso docente educativo, tanto para los estudiantes como para los maestros, sin mencionar a las familias que resultan directamente afectadas por los resultados.

Por un lado, el docente que “sabe”, que tiene el conocimiento, ejerce autoridad en el aula sobre el proceso educativo al decidir qué temas, problemas o saberes serán susceptibles de ser aprendidos y de qué manera. Si bien los planes de estudio y los textos de trabajo son diseñados por otros expertos, el profesor planifica y decide para los estudiantes los contenidos que se abordarán, la secuencia, las metodologías y tiempos estimados para desarrollarlos. Más aún, una vez planificada la actividad tiene el poder para modificar en el curso de la clase el “libreto”, sin que los estudiantes participen de la decisión, si acaso son enterados. No se hace alusión aquí a la calidad del conocimiento docente, sólo a su posesión.

Vale reconocer que en la actualidad, la planificación externa y centralizada de los contenidos y secuencias curriculares es parcial, ya que en Colombia, con la expedición de la Ley 115/94 (Ley General de Educación) y los decretos reglamentarios, como el 1860/96, se devuelve a las organizaciones escolares y con ello a los maestros y maestras principalmente, el poder en el ejercicio de su autonomía para diseñar e implementar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y desde ellos decidir qué, acerca de qué, cómo, cuándo, con qué y para qué enseñar y aprender. A pesar de ello, esta práctica aún es incipiente en la mayoría de las organizaciones escolares, por lo que se recurre a los textos producidos y promocionados por las empresas editoriales, a veces de manera acrítica.

Por el conocimiento que tiene el docente, producto de su formación profesional y su experiencia, está investido de autoridad no sólo para decidir qué se aprende, sino para evaluar y “calificar” lo aprendido por el estudiante. Esta autoridad del docente muchas veces es dada por la mecánica del sistema educativo que lo obliga a realizar dichas prácticas y no le brinda suficientes recursos para hacerlo de otras maneras. La evaluación del rendimiento académico presenta problemas evidenciados, reflexionados y analizados por docentes e investigadores educativos, uno de cuyos centros de interés está relacionado con el ejercicio del poder, como lo plantea entre otros autores, House (1997).

La evaluación (valoración-medición) del conocimiento por parte del profesor, tiene efectos psicológicos, sociales y pedagógicos en el estudiante, en tanto es herramienta privilegiada para certificar la competencia o incompetencia de éste en algún campo del conocimiento. Cabe anotar que estos efectos son internos y externos al aula. En su efecto pedagógico permite testimoniar (cualitativamente) o medir (cuantitativamente) el rendimiento académico y viabilizar o detener el ascenso del estudiante en la escala de la promoción educativa. Como resultado de ello se fortalece o debilita la autoestima y la valoración social que compañeros y maestros hacen de él o ella, lo que a su vez trae consecuencias sociales, en tanto la certificación del conocimiento que se posee acarrea unos efectos externos al aula y a la institución, frente a los pares, a la familia y a la comunidad, más aún, si el estudiante se encuentra en niveles límites que conduzcan a títulos o a culminación de ciclo (5°, 11 grado o último semestre de estudios superiores).

En la actualidad se promueve la implementación de modelos pedagógicos constructivos y “humanizantes”, que plantean y propenden por democratizar el conocimiento, reconocer al estudiante como un sujeto que participa activamente en su proceso formativo, y por tanto, con derecho a conocer los criterios y procesos mediante los cuales se le valora y califica el conocimiento; sin embargo, sobre todo en el ámbito universitario, subsisten prácticas pedagógicas de docentes que amparados en el mayor conocimiento del área, disciplina o experiencia, abusan del poder al asumir la evaluación como escenario de control, y represión más que como un lugar de aprendizaje. Tal es el caso de profesores que frente a un reclamo, así sea respetuoso de un estudiante, le responden con expresiones desobligantes, o lo que también es muy grave, la falta de argumentación de estos docentes frente al proceso formativo en los procesos de evaluación. Dichas actuaciones desvirtúan el valor de la evaluación como espacio de autoevaluación, regulación y aprendizaje de su actuación docente.

La orientación arbitraria de la evaluación de los aprendizajes puede generar actitudes de rechazo que desencadenen en violencia en las aulas o, en caso contrario, una actitud pasiva y sumisa en el estudiante que “deja las cosas así”, para asegurar la supervivencia escolar. En este caso el poder se ejerce no tanto desde el conocimiento como desde la autoridad mal comprendida en el rol docente.

Si el docente asume una actitud dialógica de respeto mutuo y valoración del estudiante como sujeto, por el poder que le da el conocimiento, es posible que enseñe al estudiante no sólo a aprender del error, sino también a aprender con el ejemplo sobre “la humildad del sabio”.

Es pertinente recordar que la evaluación, en sentido formativo, debe ser asumida como proceso para favorecer mayores y mejores niveles de aprendizaje, mediante la autorregulación y no como un fin en sí misma que además haga sentir al estudiante que el maestro “tiene el poder”. Afortunadamente existen vientos de renovación en las prácticas evaluativas, a fin de que generen o se constituyan en espacios democráticos, de potenciación de la autonomía y valoración del saber a través de estrategias participativas como la autoevaluación y la coevaluación en el aula. Con ello, la implementación de estrategias e instrumentos de evaluación con fines formativos, que apunten a generar autorregulación de los aprendizajes por parte del estudiante y conocimiento para la regulación de la enseñanza por parte del profesor, resultan de vital importancia.

Uno de los aspectos para considerar en una visión cualitativa y formadora de la evaluación es que ésta involucre en sus principios la perspectiva del otro, como la democracia, el diálogo de intereses y la equidad; lo cual es pertinente en propuestas educativas que promuevan la autogestión. En este sentido se puede plantear una negociación de la evaluación, que se concrete en un “contrato evaluativo pedagógico” entre docentes y estudiantes, en aras de democratizar las relaciones de poder donde la cualificación del conocimiento sea el motor del rigor en el estudio y no el temor por el ejercicio autoritario del poder.

Seguendo a Care (1978), citado por House (1997), un contrato que se plantee desde el principio de equidad, podría regirse por criterios como los siguientes:

- ✚ **Ausencia de coerción:** Por ningún motivo en caso de tensión durante el proceso educativo y evaluativo, los estudiantes pueden ser coartados por el profesor para reclamar sus derechos, ni ser tratados con injusticia por los profesores por actuar correctamente.
- ✚ **Racionalidad:** Los estudiantes y el profesor deben discurrir en torno a proposiciones, presentar pruebas o argumentos que avalen sus puntos de vista, estimar y aceptar las consecuencias de sus acciones.
- ✚ **Acuerdo de términos:** A partir de la primera sesión de trabajo se deben acordar las reglas operativas que impone cada procedimiento, los criterios que se tendrán en cuenta, los objetivos, métodos y contenidos de la evaluación que corresponde a los aprendizajes requeridos. El acuerdo debe llevar a un compromiso de ambos agentes para cooperar con el logro de los objetivos. Todos los estudiantes deben ser consultados, no solo los “mejores académicamente”. Es decir, todos deben tener voz y voto en los puntos acordados y las posibles modificaciones que se puedan hacer sobre la marcha, de acuerdo con las circunstancias; condición que le imprime el carácter de flexibilidad inherente al proceso evaluativo democratizador.
- ✚ **Universalidad:** Se deben implementar diferentes estrategias de evaluación que integren a todos por igual, en el sentido de dar a los estudiantes las mismas oportunidades de aprendizaje y de rendimiento en la evaluación.
- ✚ **Información completa:** Los estudiantes, en el proceso educativo, deben recibir información completa sobre los contenidos, los resultados y criterios de evaluación. Eliminar las preferencias que a veces, por una u otra razón, tienen los profesores por algunos estudiantes.
- ✚ **Conocer los informes:** Los acuerdos deben plantearse de manera que los estudiantes no “teman” las consecuencias de la implementación del mismo. Según Scriven (1967) los evaluados tienen derecho a conocer el informe de evaluación antes de que se publique o envíe a las instancias de control, así como el derecho a plantear sus puntos de vista, con mayor razón si son contrarios frente al contenido del informe.

## Ideas finales

Si aceptamos con Bordieu (1988) que la educación es un campo de ejercicio del poder donde se libran diariamente múltiples y diversas batallas, la práctica de docencia, investigación y evaluación posibilitará que dichos ejercicios tengan un valor pro-activo y humanizado, en tanto el conocimiento que desde ella se genera es endógeno, producido por los mismos actores educativos que se empoderan individual y colectivamente para identificar las fuerzas y factores personales, políticos, institucionales, económicos y de cualquier otra índole, que están impidiendo su desarrollo, a fin de actuar solidariamente para procurarse mejores niveles de calidad de vida social y educativa.

Para implementar esta propuesta es necesaria la formación de maestros investigadores, autónomos y reflexivos, gestores de cambios e innovaciones educativas. Esto implica un trabajo racional, crítico y colegiado en los centros educativos, principalmente en las Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación, que deben jugar un papel importante en ese proceso para que reflexionen críticamente su práctica.

El conocimiento y el poder se ejercen democráticamente cuando éste es apropiado por los sujetos, profesores y estudiantes, y transformado en referente de su práctica social, mediante la participación como ciudadanos en el proceso educativo. Por ello, la no apropiación de la relación “conocimiento

y poder” en la educación es una práctica social que afecta la participación democrática del estudiante y lo hace vulnerable a la manipulación.

Cuando no existe un cierto “equilibrio” entre el conocimiento y el poder lo que permanece es la ignorancia; porque en las actuales sociedades del conocimiento y sociedades del control, el no conocer, el no saber, el no poder, impide al sujeto el ejercicio de sus derechos vitales y la cristalización de sus aspiraciones humanas.

## **Bibliografía**

- BLANDEZ A., J. La Investigación –acción: Un reto para el profesorado. Barcelona, INDE, 1996
- BORDIEU, P. La distinción. Madrid, Taurus, 1988
- DÍAZ, A. Y QUIROZ, R. Instrucción, educación y desarrollo. Medellín, Imprenta Universidad de Antioquia, 2005
- ELLIOT, J. La Investigación Acción en Educación. 2ª ed. Madrid, Morata, 1994
- HABERMAS, J. Knowledge and Human Interests. London, Heinemann, 1972
- HOUSE, E. R. Evaluación, ética y poder. Madrid, Morata, 1997
- JAKSON, PH. W. La Vida en las aulas. 4ª ed. Madrid, Morata, 1996
- MENA, A. Y LONDOÑO, N. La investigación pedagógica para mejorar la praxis docente. En: Revista Institucional de la Universidad Tecnológica del Chocó. No. 17. Quibdó, 2002
- SALAZAR, M. C. La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos. Bogotá, Magisterio, 1992
- SANDOVAL, C. A. Investigación Cualitativa. Segunda edición aumentada y corregida. ICFES/ASCUN. Bogotá 2002. (Artículo de Internet) En: <http://www.Icfes.gov.co/esp/fomento/gcfom/pub/libro/serinv-soc/modulo4pdf>. (Consulta: 20 de noviembre 2004)
- SCRIVEN, M. "The Methodology of Evaluation", Perspectives on Curriculum Evaluation, AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, 1, Chicago: Rand McNally, 1967

