

ESTRATEGIAS DE PODER USADAS POR LAS PROFESORAS DEL NIVEL INICIAL.

Power strategies used by teachers in the initial level.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya. Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).

César Martín Guevara Pérez. Pontificia Universidad Católica del Perú (Perú).

Contacto: aosanchezh@pucp.edu.pe

Fecha recepción: 14/01/2019 - Fecha aceptación: 30/05/2019

RESUMEN

Las relaciones de poder son inherentes en la interacción social humana como reguladores del conflicto. En específico, las aulas son uno de los primeros escenarios en el que los infantes inician sus interacciones con personas ajenas a su entorno familiar o vecinal, donde se establecerán relaciones de poder, conflictos y regulaciones. El siguiente estudio tiene como finalidad responder qué tipos de estrategias de poder son usadas por las profesoras en el aula del nivel inicial, de una institución educativa pública de un distrito de Lima. Por lo cual, se plantea como objetivo, analizar las estrategias de poder utilizadas por las profesoras de una institución educativa inicial estatal del distrito de Carabayllo. Para ello se realiza una investigación cualitativa cuyo instrumento usado son entrevistas a docentes con amplia experiencia (más de veinticinco años laborando como profesora de aula) y formación profesional educativa. Inicialmente se explican los conceptos de micropolítica y poder; además, las fuentes de emanación del poder: influencia, autoridad y fuerza, de las cuales surgen las estrategias de poder usadas por las profesoras. Se expone la categoría de estrategias de poder comunicacionales junto con sus subcategorías: formal, informal, antagonista, autoritario y mediado. A partir del análisis de la información recogida, se identificaron las estrategias de poder coercitivas, su finalidad con la que usan las distintas estrategias; resaltan las estrategias de poder comunicacionales y coercitivas, pese a las repercusiones negativas que generan en los estudiantes

PALABRAS CLAVE

Poder, Micropolítica en la escuela, Fuentes de emanación poder, Estrategias de poder en el aula

ABSTRACT

Power relations are inherent in human social interaction as regulators of conflict. In particular, the classrooms are one of the first scenarios in which infants initiate their interactions with people outside their family or neighborhood environment, where power relations, conflicts and regulations will be established. The following study aims to answer what types of power strategies are used by teachers in the classroom at the initial level of a public educational institution in a district of Lima. Therefore, the objective is to analyze the power strategies used by the teachers of an initial state educational institution in the district of Carabayllo. This is done by a qualitative research whose instrument used are interviews with teachers with ample experience (more than twenty-five years working as classroom teachers) and educational professional training. Initially we will explain the concepts micropolitics and power; in addition, the sources of power emanation: Influence, authority and strength, from where arises the power strategies used by the teachers. It exposes the category of communicational power strategies along with their subcategories: formal, informal, antagonistic, authoritarian and mediated. From the analysis of the information collected coercive power strategies were identified, also their purpose in which they use the different strategies; it highlights the communicational and coercive power strategies, despite the negative repercussions that they generate in the students.

KEYWORDS

Power, micropolitics in school, sources of power emanation, power strategies in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

Las relaciones de poder se manifiestan de forma inherente en las sociedades o entre grupos de actores (Odrej y Branislav, 2017), sea como macropolítica o micropolítica, dependiendo de la escala de análisis que se realice, siempre habrá conflictos que se resuelvan al conformar decisiones vinculantes entre los involucrados. Amplios estudios, como los de March y Simon (1958), Ball (1989), Anderson (1990) se centran en las dinámicas micropolíticas en las organizaciones educativas enfocándose en los actores políticos y sus relaciones a niveles de conflicto organización formal-informal, dirección-docente o stakeholders-organización educativa. Además, de estudios que se centran en cómo aterrizan las relaciones de la macropolítica en las dinámicas micropolíticas sociales en la escuela, como los estudios de Grenfell & James (2004), Grenfell (2009) y Ferrare & Apple (2015). Sin embargo, no existen mayores estudios que profundicen la naturaleza micropolítica entre los docentes-estudiantes en educación inicial. En las siguientes líneas se abordará un análisis sobre las estrategias de poder utilizadas por las profesoras en el aula de una institución educativa pública peruana de nivel inicial, se explicarán las estrategias de poder comunicacionales e identificarán las estrategias de poder coercitivas, para relacionarlas con sus fuentes de emanación de poder y lograr entender cómo se presenta el fenómeno micropolítico desde los primeros años de escuela en las interacciones diarias de las sesiones de aprendizaje.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. Micropolítica y Poder.

Las escuelas, como manifiesta Apple (1997), son espacios de reproducción cultural, social y económica:

En el aparato del Estado las escuelas desempeñan importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación de capital (escogiendo, seleccionando y certificando un grupo de estudiantes organizado jerárquicamente) y para la legitimación (manteniendo una ideología me-

ritocrática falsa y además legitimando formas ideológicas para la recreación de la desigualdad). (p. 30).

En tal sentido, Vallès (2007), en una lectura que se basa en lo definido por Bourdieu y Weber, define a la política:

Como una práctica o actividad colectiva, que los miembros de una comunidad llevan a cabo. La finalidad de esta actividad es regular conflictos entre grupos. Y su resultado es la adopción de decisiones que obligan (...) a los miembros de la comunidad. (p. 18).

Adaptando la definición presentada, las escuelas también serán espacios donde se evidencia la actividad colectiva encaminada a la regulación de conflictos, donde el resultado finaliza en la adopción de medidas vinculantes que obligan a las partes. Esta es la naturaleza política-social reflejada en las organizaciones educativas, que recibe el nombre de micropolítica, para diferenciarlo de la macropolítica, como fenómeno que refiere a los procesos nacionales o regionales y las interacciones de instituciones estatales para el desarrollo y la planificación educativa (Alexander, 2000; Ferrare & Apple, 2015; Grenfell & James, 2004; Grenfell, 2009; Terrén, 2004). Santos Guerra (1997, p. 97) concluye que la micropolítica “hace de cada escuela una organización impredecible, única, llena de valores, llena de incertidumbres”.

Vallès (2007), prosigue:

El origen de los conflictos se sitúa en la existencia de diferencias sociales. Esta combinación de resistencias, expectativas, reivindicaciones y proyectos genera sentimientos de incertidumbre, incomodidad o de peligro. En este marco, la política aparece como una respuesta colectiva al desacuerdo. Se confía a la política la regulación de la tensión social, porque no parecen suficientemente eficaces otras posibilidades de tratarla, como podrían ser la fidelidad familiar, la cooperación amistosa o la transacción mercantil. (p. 19-20)

Continuando con la adaptación, que conversará con lo propuesto por Buzzelli and Jhonston (2001), Devine (2003), Pace (2003), Perumal (2008), Ondrej & Branislav (2017), Santos Guerra (1997), Winograd (2002), Zhang (2005), entre otros, la micropolítica en la escuela nace como respuesta a la necesidad de convivencia de los actores políticos - profesores, padres de familia, alumnos, gestores, sindicatos y entidades públicas/privadas- ante sus diferencias, desigualdades, intereses y culturas. Estos intereses y preocupaciones particulares de los agentes educativos (Fuentes y Cruz, 2016) generan desequilibrio y reacciones diversas entre los miembros de las organizaciones educativas, lo que conlleva a una incertidumbre, problemas. Es así como, según Cummins (1994), Devine (2003), Hoyle (citado por Gonzáles, 1998) y Verkuyten (2002), se busca una regulación que concluya en una decisión vinculante por medio de un control de poder, traducido en estrategias que buscan influir en los actores políticos – entre profesores y estudiantes – para promover el interés particular.

Sobre el poder tenemos dos miradas, una planteada por Giroux (citado en Lara y otros, 2016) quien sostiene que es positiva, y de naturaleza dialéctica, y que si bien puede ser represiva, actúa sobre las personas; desde otra mirada aunque no tan disímil, entendemos que “Poder, significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, 1964, p. 43) y es el poder el que va a ser ejercido, capitalizado o redistribuido por los actores micropolíticos para lograr generar la decisión vinculante, por medio de distintas estrategias, como la capacidad de influenciar sobre otros (Rodríguez, 2016). Se debe tomar en cuenta que la actividad micropolítica y la manifestación del juego de poder se concibe no solo en el nivel formal de la organización educativa, sino también de manera informal (Hoyle citado por Gonzáles, 1998), por lo que, si bien hay una conexión explícita, intrínseca y necesaria entre la gestión organizativa con la micropo-

lítica: como reuniones de comité en base al organigrama o a lo definido en el Proyecto Educativo Institucional; esta también se evidenciará de forma implícita: con juegos de poder entre el profesorado, los padres de familia o el alumnado (Terrén, 2004), así como los mecanismos de imposición cultural, violencia simbólica, rituales, las cuales contienen autoridad pedagógica (Astete, 2017).

2.2. Fuentes de Emanación del Poder y Estrategias de Poder.

Para poder comprender cómo se establecen las dinámicas de poder se pueden revisar las propuestas de March y Simon (1958), Ball (1989) o Anderson (1990). Uno de los autores que mejor sintetiza los modelos planteados por los autores anteriormente mencionados es Vallès (2007) quien, aunque desde la ciencia política, presenta tres componentes como fuentes de emanación de poder: la influencia, la autoridad y la fuerza.

“La influencia se basa en la persuasión para que un individuo o grupo adopte o abandone ciertas conductas” (Vallès, 2007, p. 35) apelando a los sentimientos de los distintos actores micropolíticos e interesados. Genera convicción y puede contribuir a transformar y mejorar (Jiménez, 2014) porque intenta convencer a los actores micropolíticos e interesados en base a sus expectativas.

La autoridad, surge como parte de la tradición colectiva y los acuerdos de las personas, los cuales son discutidos, acordados hasta consensuados. Entonces, esta autoridad responde a una organización formal y posiblemente en las informales. Esto se refuerza con un líder, que tiene carisma, recursos, que por sus acciones ha ganado reputación (Vallès, 2007), así como “habilidades, estrategias y recursos” (Rodríguez, 2016, p.233), generando confianza en los individuos y grupos de la organización educativa.

Por último, la fuerza se evidencia en la capacidad de “negar o limitar a otros el acceso a determinados bienes u oportunidades” (Vallès, 2007, p. 34) donde en el individuo o colectivo dentro de la organización se ve

afectado por la generación de temor, provocando resistencia o indiferencia. Puede ocasionar falta de oportunidades para participar, generación de preocupaciones, etc. (Palacios, 2017).

Las estrategias de poder que se desprenden de estas fuentes se categorizan en dos tipos. Por un lado, la influencia y la autoridad se evidencian en estrategias comunicacionales y son presentadas por Ball (1989), complementado por Terrén (2004) en los siguientes estilos:

- Estrategias comunicacionales interpersonales: se aprecia en la dimensión organizacional informal, con un trato horizontal, charlas personales y consultas. Permite la persuasión personal en la organización educativa.
- Estrategias comunicacionales administrativas: se aprecia en la dimensión formal de la organización con comités, reuniones y grupos de trabajo. Define labores y compromisos entre los distintos actores.
- Estrategias comunicacionales antagonistas: este tipo de estrategias se basan en generar debates en reuniones. El control se busca en base a confrontaciones persuasivas entre los distintos actores de la organización.
- Estrategias comunicacionales autoritarias: buscan establecer un control basado en la autoridad que emana de la organización formal. No toma en cuenta opiniones, sino que busca el acatamiento por confianza en el liderazgo de quien toma la decisión.
- Estrategias comunicacionales mediadas: buscan generar influencias y pueden basarse en los ámbitos formal o informal. Se evidencian con informes, publicidad, folletos o propaganda que informan sobre alguna perspectiva o decisión vinculante.

En contrapartida, las estrategias que se desprenden de la fuerza son las estrategias

coercitivas. Estas estrategias buscan que los trabajadores en una organización obedezcan decisiones que usualmente no deciden, que son asumidas por el temor a una represalia o acción punitiva (Zoghbi y Verano, 2007). Se diferencian de las estrategias comunicacionales autoritarias o administrativas dado que el binomio: normas – control, se transforma en un trinomio: normas – control – castigo. Para Ball (1994), citado por Zoghbi *et al.* (2007), existe una relación entre las estrategias coercitivas con conductas anti cívicas. Esto, en las organizaciones educativas se traduce en una reproducción social inversa: que pueden darse a nivel jerárquico en la organización educativa, posteriormente ser aterrizadas en las aulas y de las aulas a la sociedad. Los alumnos aprenden conductas y estrategias coercitivas en el aula y luego las replican en la resolución de conflictos en su cotidianidad; y en otro sentido, ellos asumen discursos y prácticas que para los adultos van en contra de las normas y el cumplimiento de los deberes (Calderone, 2004; Guadalupe y Santoyo, 2008; Palacios, 2017).

3. METODOLOGÍA

El enfoque cualitativo, permite comprender las relaciones sociales, historias, comportamientos, experiencias de un determinado entorno, de manera natural y no intrusiva, por tal motivo, se recoge la perspectiva de los informantes; siendo la entrevista una técnica útil para este tipo de estudio (Monje, 2011; Lodico, Spaulding y Voegtler, 2006; Heisteringer, 2006; Sánchez, 2015).

El estudio responde a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de poder utilizadas por las profesoras en las aulas de clases de una institución educativa inicial estatal peruana ubicada en el distrito de Carabayllo? El objetivo general es analizar las estrategias de poder utilizadas por las profesoras de una institución educativa inicial estatal del distrito de Carabayllo. Los objetivos específicos son explicar las estrategias de poder comunicacionales utilizadas por las profesoras en el aula e identificar las

estrategias de poder coercitivas utilizadas por las profesoras en el aula.

La elección del centro educativo se debe a que pertenece a un distrito representativo de las zonas periféricas de la capital del país, cuya demografía pertenece a los sectores socioeconómicos C, D y E de menor ingreso promedio familiar mensual, con una capacidad de gasto promedio mensual por familia que va desde 730 € (S/. 2732 soles) hasta 440 € (S/. 1627 soles) (Apeim, 2018). Además, ha sido distinguido como colegio vitrina, lo que identifica a los colegios estatales con mejores prácticas educativas y desde los cuales se activan programas de formación para los colegios estatales circundantes, pertenecientes a la misma Unidad de Gestión Local (UGEL). Por último, cuenta con distintas premiaciones por proyectos de innovación educativa.

Como se indicó anteriormente, el recojo de información se realizó por medio de una entrevista a dos profesoras de la institución elegida. La primera docente está actualmente a cargo del aula de nivel inicial de cuatro años, es nombrada, con el grado de magister y con treinta y dos años de servicio. La segunda docente está actualmente a cargo del aula de nivel inicial de tres años, es nombrada, posee una segunda especialidad y el grado de magister, con veintiocho años en tiempo de servicio. Ambas han sido distinguidas como docentes fortaleza y no pertenecen a la carrera pública magisterial.

Las informantes los denominamos expertas, porque conocen y trabajan en el nivel educativo seleccionado y sus reflexiones nos permitirán comprender el problema planteado (Dörner, 2012).

Entendemos por docente nombrada, porque ocupa una plaza del estado en el sector educación. Docente fortaleza, es el reconocimiento a una buena profesora, capaz de compartir información y que logra de manera eficiente los aprendizajes de los estudiantes.

3.1. Intervención del estudio

Como se indicó, se elaboró una entrevista para obtener las percepciones de los informantes expertos. Se realizó el siguiente proceso:

Tabla 1: Intervención del estudio

Momento	Descripción
Guion de preguntas	Estaba compuesto por 4 preguntas, 2 por cada categoría de estudio.
Validación de instrumento	El experto verificó la calidad del instrumento, por lo cual, se revisó que las preguntas respondan a las categorías de estudio.
Aplicación de instrumento	Se visitó a las informantes en su centro de trabajo para realizar las entrevistas, a partir del guion de preguntas presentado se realizaron entre 6 y 7 subpreguntas en cada entrevista.
Resultado y programa	Se elaboró una matriz de vaciado de información, con el fin de identificar los hallazgos y determinar las codificaciones.

Fuente: Elaboración propia

3.2. Análisis de la data.

A partir de las categorías de estudio, se procedió a analizar desde su complejidad y totalidad en su contexto cotidiano, logrando la reflexividad del investigador (Heisteringer, 2006). Entonces, la información obtenida fue transformada, es decir fue codificada de manera abierta, porque se identificaron los conceptos y estrategias o también llamados emergentes (Cuñat, 2007; Arraiz Martínez, 2014; Strauss & Corbin, 2002; Padilla, Vega y Rincón, 2014). Es necesario resaltar, que se procedió también a contabilizarlas (Tabla 1), para asegurar su identificación de manera reiterada.

Tabla 2: Categorización de estrategias de poder

Categoría	Subcategoría	Fuente de Emanación de Poder	Codificación
Estrategias de poder comunicacionales. (24)	- Formal (4)	- Influencia (12)	-Medio ambiente (1)
	- Informal (4)	- Autoridad (12)	-Debate moral (6)
	- Antagonista (4)		-Relaciones sociales (4)
	- Autoritario (11)		-Acuerdos de convivencia (7)
	- Mediado (1)		-Preventivo (3)
Estrategias de poder coercitivas. (6)		- Fuerza (6)	- Quiebre (4)
			- Intimidación (3)
			- Vulnerabilidad de derechos (2)
			- Preventivo (1)

Fuente: Elaboración propia

Si bien la pregunta de investigación trata de saber cuáles son las estrategias, hemos tratado de cuantificarla para darle fuerza a lo hallado, siendo esto mencionado con cuadros estadísticos, para dar soporte a los hallazgos o expresiones de los entrevistados.

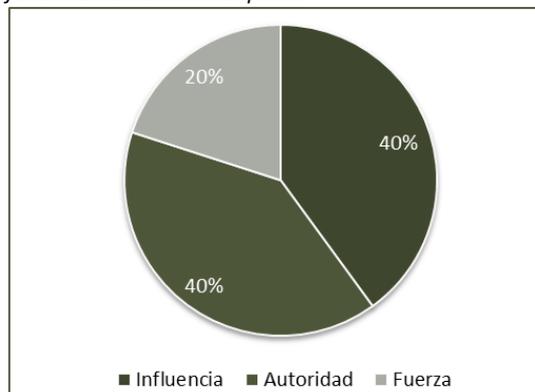
La data recolectada se ha diferenciado de acuerdo con las codificaciones, fuentes de emanación de poder, subcategorías y categorías para su posterior análisis. Esto permite definir la naturaleza de las diversas estrategias, así como la fuente de emanación de poder y la frecuencia con la que las docentes las utilizan o han atestiguado su utilización con respecto a cada categorización. Tanto las categorías, subcategorías y fuentes de emanación de poder han sido definidas en base al marco teórico presentado, mientras que la codificación nace de la naturaleza específica de la estrategia hallada, en otras palabras, la codificación representa la finalidad de la estrategia en la actividad educativa y lo que logra en los infantes.

3.3. Interpretación y discusión de hallazgos

Se han detectado treinta estrategias de poder utilizadas por las mismas docentes, o que ellas han presenciado en sus compañeras de trabajo. De acuerdo con la fuente de emanación de poder, como puede apreciarse en el gráfico 1, tanto la influencia como la autoridad presentan cada una un 40% de la

cantidad total de estrategias evidenciadas por las docentes. Por otro lado, las estrategias cuyo poder emana de la fuerza representan un importante 20%.

Gráfico 1. Distribución de estrategias de poder según la fuente de emanación de poder



Fuente: Elaboración propia.

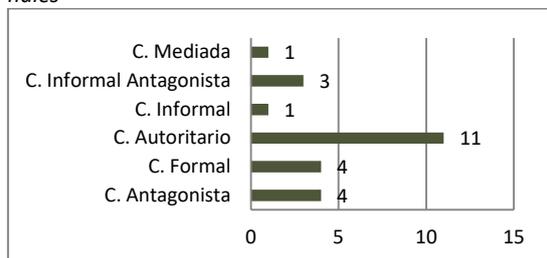
Este análisis nos facilita, además, verificar la diferencia en uso de las estrategias comunicacionales, cuyas fuentes pueden ser la autoridad o la influencia, en comparación de las estrategias coercitivas, cuya fuente es la fuerza. Así, las estrategias comunicacionales representan un 80% de la totalidad de estrategias utilizadas por las docentes, comparadas al 20% de las estrategias coercitivas.

Ingresando a un estudio de las estrategias de poder comunicacionales (gráfico 2), se puede observar la concentración de poder en las docentes al evidenciarse que un 46% corresponden a estrategias de poder comunicacionales de tipo Autoritario, seguido de un 29% que se acumulan en estrategias de poder Antagonistas. Esto se aprecia en la forma en que las docentes intentan cimentar en los estudiantes las normas de convivencia, a las que llegaron por medio del debate generado en el aula. Por ejemplo:

Todos los problemas (conductuales) que nosotros detectamos, siempre el niño lo evidencia a través de estrategias, o sea observa un video, títeres, cuentos. Y empezamos a reflexionar con ellos, haciendo las preguntas: ¿qué observaste?, ¿qué hizo Pablito?, ¿cómo te sentirías tú si algún amiguito te hiciera lo que le hace Pablito a su compañero? (E2-P2-DM3)

En primer lugar, las estrategias de poder comunicacionales de tipo Autoritario tienen distintas manifestaciones, las cuales dependen de la codificación particular. Estas, como son definidas por Ball (1989) apelan a la confianza que los niños y niñas tienen en la docente para acatar una indicación sin que tengan un acercamiento informal o se ingrese al debate: “Cuando vemos a un niño desatento tengo dos paletas que siempre les muestro. Al observarlas, ellos ya saben que están incumpliendo una norma y ellos mismos controlan esa conducta.” (E2-P4-AC7).

Gráfico 2. Tipos de Estrategias de Poder Comunicacionales



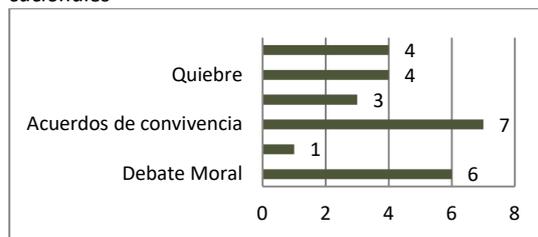
Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, en el tipo de estrategias comunicacionales antagonista, se determina que la fuente de emanación del poder recae en la influencia. Tal como menciona Vallès (2007) se recurre a los sentimientos -en este caso de los niños- mientras la docente busca implantar convicción en los acuerdos de convivencia.

En cuanto a su codificación, las estrategias responden a las necesidades dinámicas propias del aula. Con ello se confirma las perspectivas de Giroux y Freire (citados por Lara et al., 2016) respecto a cómo el poder fluye y se distribuye a través de la docente y los estudiantes, y cómo se invita al descubrimiento mediante la reflexión: Para el caso de las estrategias comunicacionales (gráfico 3), se observa que el 70% de las estrategias utilizadas aterrizan en la necesidad de establecer acuerdos de convivencia y en mantenerlas -acuerdos de convivencia, debate moral y relaciones sociales-, sean estas evidenciadas finalmente como estrategias autoritarias, antagonistas o mixtas, lo cual corresponde por lo expresado por una de las docentes.

Las normas siempre cambian... Inclusive, las normas no son estáticas: a mitad de año, si el niño ya logró saludar a la profesora, utilizar las palabras mágicas, si vemos que el niño ya comparte, utilizamos otras normas. Que ordene, que cuide su árbol y las flores, a los animalitos del huerto y cuidados de la mascota, o el tratamiento de la basura, de acuerdo también a los proyectos que nosotros desarrollamos. (E2-P2-MA1)

Gráfico 3. Codificación - Estrategias de poder comunicacionales



Fuente: Elaboración propia

Las estrategias comunicacionales codificadas como ‘Quiebre’ son en su totalidad estrategias Autoritarias. Este tipo de estrategias recurren a cortar una actividad por medio de la acción lúdica para retomar la atención hacia otra nueva actividad. Las estrategias codificadas como ‘Preventivo’ son de igual manera autoritarias, destinadas a prevenir conductas nocivas en el aula, pudiendo buscar la intervención de padres o no. En ambas se comprueba que el poder emana de la confianza hacia la autoridad docente.

Para finalizar, las estrategias coercitivas -que representan el 20% del total de estrategias encontradas- se han codificado como intimidación, vulnerabilidad de los derechos de los alumnos y preventivo. Las estrategias preventivas son también de intimidación, la diferencia se debe a que el hallazgo no se evidencia en una intimidación sobre el alumno sino sobre la madre de familia:

La decisión más drástica que he tomado es con respecto al niño que te comenté inicialmente, que es violento. Él es hijo de una chiquillita que es inclusiva... por su edad y condición y siempre lo maltrata. Para poder controlarlo he tenido que hacer asistir a la mamá para que acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje..., sin embargo, (ella)

busca cualquier excusa para no llegar, lo deja una cuadra antes y la manda con otra mami-ta o cosas así. (E1-P4-P2)

Se verifica, en los hallazgos, que la fuente de emanación del poder es la fuerza. Estas estrategias generan temor en los estudiantes y son reconocidas por ambas docentes como prácticas que no deben realizarse. Existe cierto recelo por la aceptación de la existencia de este tipo de estrategias debido al conocimiento de prohibición por parte de las políticas educativas actuales emitidas desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, como evidencia una de las docentes, aún son utilizadas:

Ningún niño quiere estar ahí (sillita de la reflexión) así que tratan de evitarlo, sabemos que no es una práctica que debería hacerse y que los padres de familia se molestan, pero es una medida un poco extrema que se comunica a los padres de familia al inicio de año. (E1-P4-AC5)

Finalmente, debe tomarse en consideración que estas estrategias han sido evidenciadas en una institución catalogada como “vitrina” y, por lo tanto, con un mejor desempeño en la calidad docente con respecto a otras instituciones educativas estatales. Por lo mencionado, sería necesario continuar con investigaciones enfocadas en el análisis de las estrategias de poder en otras escuelas y observar cómo se distribuyen los tipos de estrategias a comparación de lo expuesto en el presente estudio.

4. CONCLUSIONES

Las estrategias de poder son inherentes a la práctica educativa y a la gestión de conflic-

tos. Como puede apreciarse, estas se evidencian en la práctica docente de forma diaria y continua, sin que pueda separarse de la dinámica enseñanza-aprendizaje. Se comprueba la forma en que se replica el fenómeno macrosocial dentro del aula de clases.

Las estrategias comunicacionales son las de mayor uso según lo evidenciado por las docentes entrevistadas, lo cual se evidencia en el 80% de las estrategias encontradas. La concentración de poder se encuentra en gran medida centrada en la docente, como puede evidenciarse en la cantidad de hallazgos en estrategias autoritarias utilizadas, 46% del total de estrategias de poder comunicacionales. Este tipo de estrategias tienen como fuente de emanación de poder la autoridad, lo cual genera confianza del estudiante a la profesora. Finalmente, el 54% de las estrategias comunicacionales invitan, ya sea de manera formal, informal o por medio del antagonismo-debate a que los propios alumnos establezcan y respeten los propios acuerdos de convivencia, que, por su edad, recién formulan. Este tipo de estrategias tienen como fuente de emanación de poder a la influencia, lo cual genera convicción hacia los acuerdos de convivencia logrados.

Las estrategias coercitivas representan al 20% de los hallazgos. Estas son reconocidas como negativas por los docentes al generar temor en los alumnos, lo cual no permite que las resoluciones en las dinámicas de conflicto sean aceptadas ni por convicción, ni por confianza, sino por fuerza. Estas estrategias son usadas como medidas extremas, aunque las profesoras saben de antemano que no deberían usarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford, England: Blackwell Publishers.
- Anderson, G. (1990). Toward a critical constructivist approaches to school administration: invisibility, legitimation, and the study of non events. *Educational Administration Quarterly*. 26(1), 38-59.
- Apeim. (2018). *Niveles socioeconómicos 2018*. Lima, Perú. Recuperado de: <https://bit.ly/2q7FD7y>

- Apple, M. (1997). *Educación y Poder (2da reimpresión)*. Barcelona, España: Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. Recuperado de <https://bit.ly/2KN0eue>
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia* 7(12), 223-239. Recuperado de <https://bit.ly/2NgufEP>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid, España: Paidós.
- Buzzelli, C. & Johnston, B. (2001). Authority, power and morality in classroom discourse. *Teaching and teacher education* 17 (8): 873–884.
- Calderone, M. (2004). Sobre la violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La trama de la comunicación* (vol.9). Recuperado de <https://bit.ly/2JalOo1>
- Cummins, J. (1994). From coercive to collaborative relations of power in teaching literacy. *Literacy across languages and cultures*, edited by Ferdman, Weber, and Ramírez, 295–331. Albany, USA: State University of New York Press.
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas. XX Congreso anual de AEDEM, Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa, Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM) (vol. 2). Recuperado en <https://bit.ly/2x2alkG>
- Devine, D. (2003). *Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school*. Stoke on Trent, England: Trentham Books.
- Dörner, O. (2012). Experteninterviews. In B. Schäffer and O. Dörner. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen und Weiterbildungsforschung*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich. Pp.321-333.
- Ferrare, J. & Apple, M. (2015). Field theory and educational practice: Bourdieu and the pedagogic qualities of local field positions in educational contexts. *Cambridge journal of education*, 45 (1), 43-59.
- Fuentes, S. y Cruz, O. (2016). Micropolítica escolar y vida institucional en escuelas primarias de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 345-369. Recuperado de <https://bit.ly/2Xami8G>
- González, M. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239. Recuperado de <https://bit.ly/2ITcHdy>
- Grenfell, M. (2009). Applying Bourdieu's field theory: The case of social capital and education. *Education, knowledge and economy*, 3 (1), 17-34.
- Grenfell, M., & James, D. (2004). Change in the field – changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British journal of sociology education*, 25 (4), 507-523.
- Guadalupe, I. y Santoyo, C. (2008). Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: una perspectiva de desarrollo. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34 (2). Recuperado de <https://bit.ly/2IUSvZ5>
- Heisteringer, A. (2006). Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen. Available in <https://bit.ly/2NiziEF>
- Jiménez, P. (2014). Students' use of power in Foreign Language classroom interaction. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 123-141. Available in <https://bit.ly/2XFnnEV>

- Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Cooperación*, 10, 51-58. Recuperado de <https://bit.ly/2X99Ztc>
- Lodico, M., Spaulding, D. & Voegtle, K. (2006). *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- March, J. & Simon, H. (1958). *Organizations*. New York, USA: John Wiley.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, USA: Jossey-Bass
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Ondrej, K. & Branislav, P. (2017). Topography of power relations in Slovak preschool sector based on Bordieu's field theory. *Journal of pedagogy*, 8(1), 57-76.
- Pace, J. (2003). Revisiting classroom authority: theory and ideology meet practice. *Teachers college record* 105 (8): 1559–1585.
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, (13), 23-39. Recuperado de <https://bit.ly/2KIHZQh>
- Palacios, N. (2017). Prácticas políticas en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria en Colombia. *Última Década*, 25(46), 213-257. Recuperado de <https://bit.ly/31XwLmK>
- Perumal, J. (2008). Student resistance and teacher authority: the demands and dynamics of collaborative learning. *Journal of curriculum studies* 40 (3): 381–398.
- Rodríguez, E. (2016). El liderazgo directivo en la hermenéutica micropolítica de la escuela. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 11(2), 231-239. Recuperado de <https://bit.ly/2RCBeX2>
- Sánchez, A. (2015). Las percepciones de docentes sobre la propuesta de formación continua planteada por una Congregación religiosa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 147-166. Recuperado de <https://bit.ly/2KIHBrn>
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones*. Málaga, España: Aljibe
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Recuperado de <https://bit.ly/2YiwtEN>
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. Recuperado de
- Vallès, J. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Barcelona, España: Ariel
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British journal of sociology of education* 23 (1): 107–122.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. España: FCE
- Winograd, K. (2002). The negotiative dimension of teaching: teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and teacher education* 18 (3): 343–362.
- Zoghbi, P. y Verano, D. (2007). ¿Son eficientes las estrategias coercitivas en el control de la conducta desviada en el trabajo? Un modelo basado en normas, control y castigo organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 16 (3), 73-92. Recuperado de <https://bit.ly/2IUT459>