

# Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder<sup>1</sup>

Educational Innovation: A process based on power relationships

**Javier Pascual<sup>2</sup>**

## Resumen

El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre los procesos de innovación educativa a partir de las Teorías del Conflicto. Se entiende la innovación educativa como un cambio en la acción pedagógica para el mejoramiento de la calidad de la educación. Dicha acción no siempre es de absoluto control del docente, pues diversos agentes también la controlan a través de mecanismos y relaciones de poder. En el proceso de cambio, tanto el docente como los agentes externos luchan por mantener o aumentar su control, lo que incidiría en la forma en que la acción y el cambio se producen finalmente.

**Palabras clave:** Innovación educativa, conflicto, poder, empoderamiento docente

## Abstract

The main goal of this essay is to think about educational innovation processes from a Conflict Theories perspective. Educational Innovation means any change of pedagogical action oriented to educational quality improvement. Pedagogical

---

<sup>1</sup> El presente trabajo, financiado por CONICYT PFCHA/DOCTORADO BECAS CHILE/2015 – Folio 72160138, ha sido presentado al «Premio iberoamericano de ensayo, investigación y experiencias sobre calidad de la educación» y seleccionado en ese marco para su publicación. El mencionado premio fue convocado dentro de las actividades desarrolladas por el proyecto "Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas" (CEAL-AL/2017-12), aprobado en la «10ª Convocatoria de proyectos de cooperación interuniversitaria UAM-Santander con América Latina».

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía Aplicada. Email: [jpascualmedina@gmail.com](mailto:jpascualmedina@gmail.com)

actions are not always under teachers' complete control, because of many agents that also control it through power relationships and mechanisms. During any educational change process, teachers and external agents struggle to maintain or increase control over pedagogical action, and that struggle could affect how action and change will finally be produced.

**Key words:** Educational innovation, conflict, power, teacher empowerment

## **1. Innovación educativa: Cambio para el mejoramiento de la calidad de la educación**

La innovación educativa es un concepto que ha proliferado y se ha posicionado durante las últimas décadas como pieza clave desde la comprensión de que la educación necesita cambiar bajo una mirada holística y compleja (Sánchez Chacón, 2016). Sin embargo, el camino desde la innovación deseada a la innovación posible constituye un proceso largo y discontinuo, en el que una idea inicial deberá ir adaptándose a las necesidades, resistencias e intereses de una heterogeneidad de actores que verán en ella una acción disruptiva de las prácticas vigentes (Montero y Gewerc, 2010). El objetivo de este ensayo es reflexionar sobre este proceso, y de qué manera diversos actores interactúan y entran en conflicto, a partir de la relación entre la innovación educativa, las dinámicas de poder en el sistema educativo y el empoderamiento de los docentes, principales agentes del cambio educativo.

La innovación educativa es un concepto polisémico y para nada unívoco. La diversa literatura que existe sobre innovación educativa y sus variables asociadas dan cuenta de que es un término con una gran heterogeneidad de interpretaciones (Carbonell, 2002; Domingo, 2013; Escudero, 2014; Hofman, de Boom, Meeuwisse y Hofman, 2013; Nerón, Fernández, Ballán y Temari, 2014; Rivas, 2000; Villa, 2016). De hecho, Rivas (2000) señala que el término se utiliza para señalar realidades diversas que, aunque sean semánticamente concurrentes, tienen significados distintos, poniendo como ejemplo que el mismo vocablo se utiliza para significar la

acción de innovar como el resultado de la misma acción, o para denotar el contenido de una innovación en cuanto a objeto, comportamiento, práctica o idea.

Innovar, desde su núcleo semántico, denota novedad. Desde un punto de vista más general, el concepto de innovación educativa se vincula a cualquier modificación intencional de actitudes, comportamientos, procedimientos o prácticas educativas (Rivas, 2000). Intrínsecamente incluye el concepto de cambio. Hay algo –sea un material, un proceso, una dinámica, una estructura, una forma de organización, etc.– que existe en un momento determinado del tiempo, y que se transformará en otra cosa, leve o radicalmente distinta. Murillo (2002) concluye que el término puede aludir igualmente a procesos y a resultados, y lo define como “cualquier proceso que conlleva a alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones de las mismas)” (p. 17).

A través de los años, el cambio ha sido estudiado desde diversas corrientes de pensamiento, cada una explicando sus orígenes con distintos énfasis y con sus propias metáforas y herramientas de análisis. En este ensayo, específicamente, veremos el cambio desde una combinación de dos enfoques: un enfoque sociocognitivo y un enfoque dialéctico. Ambos enfoques nacen desde perspectivas constructivistas, en respuesta a modelos tradicionales de cambio que estaban basados en perspectivas estructural-funcionalistas (Kezar, 2001).

El Funcionalismo Estructural es una corriente de pensamiento basada en los escritos de Durkheim, quien fue pionero de las ideas de una sociedad orgánica y armónica basada en la colaboración y determinada por hechos sociales externos a los individuos (Durkheim, 1987), aunque es Talcott Parsons el mayor expositor del Funcionalismo Estructural moderno (Silva, 2008). El sociólogo estadounidense plantea una teoría de la acción social, donde el sistema social está compuesto por acciones, y a los individuos se les presenta como actores en una situación. La situación antecede a la acción, y se presenta como un conjunto de objetos de orientación, como un horizonte para el actor. La situación constituye objetos de orientación precisamente porque el actor, que se experimenta a sí mismo como

eje primario de referencia para su actuar en el mundo, debe darla por sentado, como una realidad preexistente, significativa y que no puede ser modificada a su voluntad (Parsons, 1999). Así, define cuatro grandes subsistemas que estructuran el sistema de la acción: El sistema cultural, que otorga las normas y valores que motivan la acción; el sistema social, que se define como la pluralidad de actores situados que interactúan; el sistema de personalidad, que organiza las orientaciones y metas de la acción individual; y el organismo conductual, u organismo biológico, que es justamente el que se ajusta o transforma el mundo externo. Así, el funcionalismo estructural muestra una visión bastante determinista y conservadora, pues concibe a la sociedad como un organismo armónico, compuesto de acciones que están determinadas por sistemas de valores y conciencias colectivas que preceden a los actores y que tienen una finalidad común orientada a la estabilidad social, y donde el cambio siempre se presenta de forma lineal, estable y determinado por el contexto.

Los enfoques sociocognitivos del cambio critican estas nociones que poca agencia dan a los individuos dentro de los procesos de cambio social, y enfatizan principalmente el aprendizaje de los agentes de cambio, entendiendo el aprendizaje a partir de Disonancias Cognoscitivas (Kezar, 2001). Este concepto fue acuñado por Festinger (1975), quien propone que los individuos tienen una serie de conocimientos sobre sí mismos y sus conductas, pero que a veces entran en contradicción con otros –por ejemplo, el saber que se realiza frecuentemente una acción, pero también saber que idealmente no se debería hacer, o que se debería o le gustaría hacer algo diferente–. Normalmente representa una disonancia entre lo que se sabe, cree o piensa, y lo que se percibe en la realidad, y el cambio se produce cuando los individuos llegan a un punto en que los valores y las acciones resultan incoherentes y deben ser realineados. El cambio, por lo tanto, es una reacción a esta disonancia, que motiva a los individuos a tomar caminos distintos con el objetivo de volver a encontrar equilibrio y coherencia entre sus ideas y sus acciones.

Las perspectivas dialécticas del cambio, en tanto, tienen un enfoque derivado de las Teorías del Conflicto, que también surgen en respuesta al funcionalismo estructural, sosteniendo que los diferentes actores de la sociedad se

conforman como agentes, individuales o colectivos, que defienden sus intereses, muchas veces en detrimento de los intereses de otros agentes, lo que lleva al enfrentamiento de ambas partes. El conflicto puede entenderse simplemente como la consecuencia de una situación de divergencia que sostienen personas o grupos sociales al poseer intereses o valores diferentes (Silva, 2008). El conflicto no es sólo la norma en los procesos sociales, sino la energía impulsora de todo cambio y evolución social, y debe concebirse como un elemento existencial que atañe a la vida de cada individuo, y no solamente en términos políticos o bélicos, sino acompañándonos como seres humanos en la cotidianidad (Haro-Honrubia, 2012). El consenso, por lo tanto, es la situación de convergencia posterior a la situación de divergencia que causa el conflicto (Silva, 2008). Con esto, conflicto y consenso son las dos caras de una sociedad que se pretende inmutable, aun cuando ambos elementos se definen como los subprocesos de un ajuste que permite al sistema su continuación en el tiempo (Alfaro y Cruz, 2010).

En la combinación de ambas perspectivas, el cambio no es lineal, sino que es construido socialmente en una multiplicidad y diversidad de visiones, y se compone de diversos procesos y actores que muchas veces interactúan en un diálogo y un aprendizaje tanto individual como organizacional y social.

En los establecimientos educativos se presentan cambios constantemente, como pueden ser las aplicaciones de nuevas metodologías de enseñanza, la incorporación de materiales pedagógicos o nuevas tecnologías, la reestructuración de infraestructuras, las modificaciones en los organigramas o en las formas de coordinación directivas, los cambios de personal entre muchas otras (Margalef y Arenas, 2006). Una innovación educativa se entiende como un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que está orientado al mejoramiento de la calidad de la educación desde su concepción (Murillo, 2002), y esta intencionalidad implica la necesaria existencia de al menos un agente de cambio.

Desde un paradigma sociocrítico, se posiciona como principal agente de cambio a los docentes y su lucha por la justicia social. La enseñanza, por lo tanto, se ve como una actividad crítica para la emancipación personal y colectiva. Es una actividad moral y política, mediatizada por la realidad sociocultural e histórica, que

no tiene por finalidad solo conocer el mundo, sino transformarlo. La acción educativa debe fomentar la crítica ideológica, y debe estar basado en la interacción dialógica y comunicativa de los agentes curriculares. El diálogo, en este caso, es la base, pues ilumina problemas y se buscan soluciones colectivas y democráticas (Tejada, 2005), pero al mismo tiempo se configura como la manifestación de un conflicto entre agentes que tienen distintos intereses y necesidades. La innovación, desde esta perspectiva, requiere de docentes críticos, empeñados en construir innovaciones teóricas, buscando verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas (Escudero, 2014)

Bajo el supuesto de que en cualquier conflicto se observa una relación de poder y un proceso de empoderamiento de parte de los agentes involucrados (Serrano-García y López-Sánchez, 1991), en las siguientes páginas abordaremos, desde estas perspectivas, el rol que cumplen estos elementos en los procesos de innovación educativa.

## **2. Poder: Control sobre la acción pedagógica**

El poder ha sido un objeto de estudio ampliamente desarrollado por la filosofía y la sociología clásica y moderna. Hace ya más de quinientos años, Maquiavelo escribía su obra "El Príncipe", en la cual afirmaba que la sociedad no puede subsistir sin orden, y que el último sólo es posible bajo el empleo de la fuerza y la coacción, que los jefes deben ejercer si desean conservar su dominación. El gran aporte de Maquiavelo fue que por primera vez se separaba la política de la moral, sembrando algunas bases sólidas al estudio del poder (Ávila-Fuenmayor y Ávila Montaña, 2012), y desde ese momento, diversos filósofos han abordado el tema.

Michael Foucault ha sido quizás uno de los teóricos más revolucionarios del siglo pasado al momento de desentrañar el poder. Para el pensador francés, llegamos al siglo XX sabiendo mucho sobre explotación, sobre quiénes son los gobernantes y quiénes son los que sacan provecho de la explotación y quiénes son los explotados, gracias a las ideas de Rousseau, Hobbes o Marx. Sin embargo, pensaba que poco sabemos sobre poder en sí mismo, pues para él, los análisis

tradicionales de los aparatos del Estado o del Capital no agotan ni son suficientes para conocer por completo el campo de su ejercicio, ni responden a las preguntas de quién lo ejerce, dónde lo ejerce y hasta qué niveles. Y aquí encontramos una primera noción que resulta especialmente relevante, y es que el poder no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce. Nadie es titular del poder y, sin embargo, siempre se ejerce en una determinada dirección, con un individuo o colectivo, por un lado, y otro individuo o colectivo por el otro, y cada lucha se desarrolla alrededor de un núcleo particular de poder. En palabras del autor:

[el poder] no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente, y los que no lo tienen y lo soportan. El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita *transversalmente, no está quieto en los individuos*. (Foucault, 1979, p. 144)

Con esta idea clara, Foucault afirma que un poder que se ejercita a través de una organización reticular obliga a superar la visión tradicional hobbesiana de un solo organismo o grupo social que ostenta todo el poder. El poder no está solamente en una relación entre dominantes y dominados, como afirmaba Marx, sino que está presente en cada relación del entramado social. Por eso el autor desarrolla la mayoría de sus estudios en instituciones “menores” como lo son las cárceles, los hospitales o las escuelas.

Surge entonces el concepto de “microfísica del poder”, donde se entiende el poder no desde las grandes instituciones sociales o clases dominantes, sino en las múltiples relaciones entre los individuos, y se ejercita dentro de una red compleja y multidimensional, en una u otra dirección dependiendo de quién ostente de los recursos necesarios para ejercerlo. Se establece una relación ambigua entre el poder y la vida cotidiana de los individuos, y para referirse a ella Foucault utiliza el

término de Biopolítica, donde plantea que la ideología requiere del control del cuerpo del individuo. Comprenderemos el poder entonces no en un plano abstracto o simbólico, sino en el campo de la materialidad y la acción, como el control de un individuo o un grupo de individuos sobre las acciones de otro individuo o grupo distinto al primero.

Es importante mencionar que Foucault no plantea el poder como una forma de represión, como ha sido utilizado históricamente. Entenderlo como represión implica utilizar una concepción puramente jurídica, identificándolo con una ley que sólo niega, que prohíbe. Pero si el poder fuera únicamente represivo, es muy poco probable que sea obedecido.

Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene como función reprimir. (Foucault, 2001b, p. 148)

Ahora bien, hay que tener dos cosas en cuenta sobre esta idea: Primero, que el poder puede ser útil, pero esto no significa necesariamente que las relaciones de poder estén intrínsecamente "al servicio de" un interés productivo dado, sino sólo que éstas pueden ser utilizadas en sus estrategias para estos fines. Segundo, que no existen relaciones de poder sin resistencias, y estas resistencias son las que manifiestan el inevitable conflicto (Foucault, 2001a).

Foucault desarrolla brevemente la relación entre poder y educación en el capítulo sobre disciplina de su obra *Vigilar y Castigar* (1975), y los estudios que han seguido su línea se enfocan en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. El poder se observa en la relación del profesor con el alumno, donde el primero es quien ejerce el control sobre el cuerpo de los estudiantes. La escuela se compara con el sistema de justicia penal, donde un entramado de especialistas –educadores, profesionales de la salud, administradores, etc.– se convierten en jueces, evaluadores, verdugos y agentes de dominación, al servicio de un poder que se ejerce sobre los niños y adolescentes para sujetarlos a un aparato de



producción y controlarlos durante el resto de su vida productiva. La escuela controla la actividad al punto de definir reglamentos y procesos militares y estructuras muy rígidas en lo que respecta a la gestión del tiempo y del espacio, todo con el objetivo de alcanzar la docilidad, la obediencia y la sumisión de los estudiantes. "Se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse" (Foucault, 1975, p. 180).

Sin embargo, los estudios enfocados en relaciones de poder en educación poco recuerdan que, como ya hemos dicho, el poder se conforma de forma reticular, y los mismos individuos donde allí son quienes ejercen el poder, en otras circunstancias pueden ser los sometidos, incluso en relaciones que se manifiestan entre las mismas personas, dependiendo de qué elementos son disputados o se configuran como el centro de la relación (Serrano-García y López-Sánchez, 1991). Así, contados estudios que abordan las relaciones de los docentes con agentes que ejerzan poder sobre ellos tienen las relaciones de poder como el foco de análisis, y por lo general lo tocan tangencialmente.

Un ejemplo de esto son los estudios sobre liderazgo educativo, que tienen como foco la figura del director y sus prácticas para la mejora de la escuela, así como sus estilos de liderazgo. Varios modelos de liderazgo que se han desarrollado en la literatura tienen que ver con la fuerza que se ejercen las relaciones de poder y las consecuencias que esto tiene en el desarrollo de las actividades de las escuelas y en los procesos de innovación (Blase y Blase, 2006; Day et al., 2009; López Yáñez y Lavié, 2010; Marfan y Pascual, 2018; Stuardo, 2017). El problema de estos estudios es que suelen hablar del control sobre las acciones docentes sólo cuando se refieren a estilos de liderazgo más autoritarios, otorgándoles un valor negativo a liderazgos instruccionales y fomentando aquellos estilos de liderazgo más distribuidos, pues otorgarían mayor poder a los docentes. Pero de acuerdo a lo revisado anteriormente, en la mayoría de los casos sólo se transformarían acciones ejercidas dentro de relaciones de poder que se mantienen relativamente estables mediante otras estructuras de control y regulación ajenas o indirectas, como pueden ser los reglamentos escolares y laborales o la definición de estándares rígidos que limitan la acción pedagógica (Hatcher, 2005). De hecho, si bien es claro

que el liderazgo siempre implica un propósito y una dirección, porque los líderes persiguen metas establecidas claramente y deben responder por su cumplimiento (Leithwood, 2009), no siempre es claro de dónde provienen dichos objetivos. Ball (2003) es muy crítico al respecto, señalando que el sistema educativo está construido sobre tecnologías de política pública que son producto de la combinación entre una instalada lógica de mercado, un marcado gerencialismo y rígidos mecanismos de performatividad, triada que conlleva a que los objetivos se manifiesten como procesos autónomos sin ningún tipo de regulación, pero que en realidad implica una red de sistemas de monitoreo y producción de información que logra cumplir un objetivo oculto de regulación y control de las escuelas.

A este sistema de control se le ha llamado comúnmente *Accountability* Educativa, el cual se basa en un proceso de rendición de cuentas y responsabilización de las escuelas por sus procesos y resultados. *Accountability* significa, básicamente, fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones (McMeekin, 2006), y se ha instalado a través de reformas basadas en estándares en muchos países occidentales, sin estar exento de un debate que transita entre lo político y lo académico (Espinola y Claro, 2010). Los defensores de estas políticas, desde una mirada neoliberal del sistema educativo, señalan que una combinación sólida de estándares, información, consecuencias, autoridad y capacidad puede permitir que un sistema educacional maximice el potencial educativo de los estudiantes (Puryear, 2006). Sin embargo, varias observaciones se han hecho desde los enfoques más sociocríticos, entre ellas que mantienen una política de arriba hacia abajo disfrazada de una política de abajo hacia arriba, desprofesionalizan y tecnifican la profesión docente, y si bien no ha sido posible demostrar un efecto positivo de este tipo de reformas en los aprendizajes de los estudiantes, si se han encontrado efectos negativos en aspectos como la inclusión, la segregación y la calidad de vida de los docentes y directivos (Casassus, 2010). Au (2009) lo define como un aparato tecnológico que sólo intenta mantener el modelo neoliberal, abogando por la categorización y ordenamiento eficiente de las personas, objetivizando y mercantilizando a las personas, e incrementando la capacidad de las autoridades de controlar y

supervisar los procesos educativos. Ante esto, se lograría una relación de poder oculta en la que se logra tener un control tanto técnico como discursivo de la acción docente. Desde el punto de vista técnico, principalmente existe una relación de poder en torno al currículum, manteniendo un control del contenido – qué se enseña–, de la forma –cómo se ordenan y priorizan los contenidos–, de la pedagogía –mediante qué técnicas pedagógicas se enseña– y de la burocracia –o de las relaciones jerárquicas dentro de las escuelas y de las aulas–. Desde el punto de vista discursivo, mantienen un control sobre la identidad de los docentes y de los estudiantes, pues definen claramente cuál es el rol de cada uno, y cuáles son las formas adecuadas o inadecuadas de acción dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Au, 2009).

Así, nos encontramos una red de relaciones de poder que se ejercen sobre los docentes y que, con el uso de diversas tecnologías y discursos, controlan la acción pedagógica. Los docentes, sin embargo, tienen la capacidad de oponer resistencia ante este control, lo que dependerá principalmente de sus propios procesos de empoderamiento profesional.

### **3. Empoderamiento docente: Retomando el control sobre la acción pedagógica**

El empoderamiento docente es un tema poco estudiado en la literatura en lengua castellana. Una de las primeras y más importantes definiciones de *empowerment* la podemos encontrar por Rappaport (1981), quien desde la psicología comunitaria se acerca al concepto proponiéndolo como el mecanismo en que se amplían las posibilidades de que la gente pueda controlar sus propias vidas. Durante los últimos 25 años el concepto ha sido completado o criticado por distintos autores y tendencias.

Montero (2010) hace una revisión de estas críticas y, apoyándose en su propia praxis, la psicóloga llega a la siguiente definición:

“Proceso mediante el cual los miembros de una comunidad o un grupo –miembros de grupos organizados dentro de esa comunidad o personas interesadas en promover y lograr un cambio respecto de alguna circunstancia que afecta a esa

comunidad o grupo– desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida (en un momento específico); actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de las condiciones que juzgan negativas o que deben ser modificadas según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo, a sí mismos.” (Montero 2003a, citada en Montero, 2010, p. 54)

Tanto las definiciones de Montero como de Rappaport llegan a un punto común: Se trata de un proceso en el que se desarrolla un mayor control de las propias acciones. Que sea un proceso implica necesariamente que el empoderamiento sea un concepto dinámico, de desarrollo y de avance, y no un elemento estático y adscrito por las características personales, sociales y culturales, por lo que puede cambiar y mejorar.

Los estudios paralelos de mediados de la década de 1990 de Spreitzer (1995) y Zimmerman (1995) han sido altamente influyentes hasta el día de hoy para el estudio del empoderamiento en el ámbito laboral. Ambos desarrollan modelos de análisis de esta variable, operacionalizándola en una serie de dimensiones e indicadores medibles que han dado paso a posteriores estudios y validaciones de sus escalas. Ambos comienzan además desde supuestos similares:

1. El empoderamiento no es una variable dicotómica, las personas no están empoderadas o no, sino que existen niveles de empoderamiento
2. El empoderamiento toma diferentes formas de acuerdo con el contexto y a la persona, por lo que no se puede esperar que los mismos elementos y comportamientos incrementen de igual manera el control de las acciones.
3. El empoderamiento no es un constructo global, sino que es específico de la situación, lo que implica que una persona puede estar más empoderada en algunos ámbitos de la vida que en otros.

Por eso, cuando hablamos de empoderamiento docente, lo hacemos sobre un ámbito estrictamente laboral. Se trata, por lo tanto, de enfocarse sólo en una de las dimensiones de la vida y de la identidad del profesor, que es su dimensión profesional, lo que no significa que esta dimensión sea impermeable a aspectos de otros ámbitos de sus vidas.

Es importante en este punto diferenciar los conceptos de Empoderamiento y Poder, pues su estrecha relación muchas veces provoca confusiones entre ambos. Ya hemos dicho que el poder es el control sobre acciones de otras personas, mientras que el empoderamiento es el proceso en que se retoma el control sobre las propias acciones. El empoderamiento, por lo tanto, tiene como función principal resistir relaciones de poder abusivas o demasiado limitantes (Fandiño, 2010). Realmente no es necesario adquirir poder para pasar por procesos de empoderamiento, pues en algunos contextos se puede tener un real control sobre las propias acciones sin necesariamente controlar las acciones de otros individuos.

El empoderamiento docente se ha visto en la literatura desde distintas perspectivas. Lee y Nie (2014) distinguen dos perspectivas generales: La perspectiva social-estructural y la perspectiva psicológica. Desde la perspectiva social-estructural, la mayoría de los estudios se centra en la organización y las culturas institucionales que condicionan el empoderamiento docente, muchas veces desde paradigmas más tecnológicos que asumen que empoderar a los docentes es una responsabilidad de sus superiores, quienes deben crear condiciones de liderazgo y gestión y espacios empoderadores (Por ejemplo, Chiavola, Cendrós y Sanchez, 2008; Sagnak, 2012). Sin embargo, los estudios descritos pecan de hablar de empoderamiento como un proceso que depende más de las acciones de las personas en posiciones jerárquicas superiores que de los mismos docentes. Pero resulta irónico que la retórica sobre empoderamiento docente se encuentre sobre la base de que los profesores son incapaces de reflexionar y desarrollar sus propias acciones sin el aporte de la dirección de autoridades o expertos (Russell, 2012). Desde lo dicho en los párrafos anteriores, parece ser que estos estudios más que analizar el empoderamiento docente, lo que revisan es su interacción dentro de relaciones de poder más o menos coercitivas. En ese sentido, lo que propondrían sus conclusiones no es estrictamente empoderar a los docentes sino más bien modificar las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos

En tanto, los estudios sobre empoderamiento docente realizados desde un enfoque psicológico indagan en características propias de los docentes, individualmente y/o como colectivo profesional. En el plano individual, la reflexión

tiene un papel fundamental, pues el empoderamiento justamente es el proceso intencional en que las personas se vuelven conscientes de ellos mismos y de su entorno (Fandiño, 2010). En el caso del empoderamiento docente, esta reflexión puede ser individual (Russell, 2012) o colectiva a través de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Hargreaves, 2005), pero en cualquiera de los dos casos cumple un rol fundamental como mecanismo de toma de conciencia de las prácticas pedagógicas que se ejercen, lo que es fundamental, pues el primer paso de empoderamiento es llegar a un nivel de conciencia en el que se identifique una disonancia entre lo que se desea y lo que se tiene o se está haciendo actualmente (Serrano-García y López-Sánchez, 1991).

Pero la forma de empoderamiento más importante es la colectiva. Desde la psicología comunitaria se ha demostrado que es imposible un proceso de empoderamiento o fortalecimiento que no sea de orden político y comunitario como respuesta a una asimetría de poder ya establecida socialmente (Montero, 2010). Ramos-Vidal y Maya-Jariego (2014), en un estudio sobre trabajadores de organizaciones culturales, demuestran que el empoderamiento psicológico está estrechamente correlacionado con un sentido psicológico de comunidad, entendiendo el último concepto como el sentimiento de que los miembros de un mismo colectivo son importantes entre sí y para el colectivo, y como una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas por su propio compromiso de apoyarse mutuamente. De hecho, ya son muchos los estudios que proponen el fomento de comunidades profesionales de aprendizaje como forma de transformación educativa en que los docentes mejoren por sí mismos en base a sus propias reflexiones y decisiones.

En cualquier caso, tanto el empoderamiento individual como el colectivo son procesos en los que los docentes adquieren recursos –o toman conciencia de los recursos que poseen– para retomar o aumentar su control sobre la acción pedagógica, una acción que, como ya mencionamos, también está bajo un control parcial o total de otros individuos o instituciones dentro del tejido educacional y social.

#### **4. Conflicto e innovación: Empoderamiento y poder como motores del cambio**

Serrano-García y López-Sánchez (1991) ahondan en las relaciones de poder desde las Teorías del Conflicto. Para ellos, las relaciones de poder se ejercen cuando existe una base material asimétrica, es decir, cuando dos agentes están en conflicto por un recurso que uno controla, y al otro le interesa. Se entiende como recurso cualquier elemento –material o abstracto– disponible en una sociedad para la satisfacción de necesidades o aspiraciones humanas. El estado de asimetría de la relación no es un atributo fijo ni anterior al conflicto, a pesar de que el recurso pertenezca a un agente y al otro no, sino que está definido a través de un proceso psicológico, en el cual se desarrolla cierto nivel de conciencia sobre el estado del recurso en conflicto. Los autores definen cuatro niveles de conciencia que determinan el estado del recurso: Conciencia sumisa –normalización de la asimetría–, Precrítica –insatisfacción con la desigualdad–, Crítica Integradora –análisis profundo sobre la injusticia– y Crítica Liberadora –acciones de transformación total–. Va surgiendo así el interés por controlar el recurso que no se tiene, pues se desarrolla internamente una conciencia de que el recurso podría satisfacer necesidades y/o aspiraciones, que existe otro agente que lo controla actualmente, pero se considera que el recurso o su control es transferible.

Detengámonos un segundo para ejemplificar este proceso de toma de conciencia en el caso de un docente, tomándolo desde una perspectiva sociocognitiva del cambio. El recurso controlado en este caso es la acción educativa que, a pesar de ser realizada por el docente, puede no estar bajo su completo control, configurándose su labor desde un paradigma técnico de la enseñanza. El currículum educativo, entendido no sólo como el contenido que se enseña, sino como la planificación integral de los procesos de enseñanza que incluyen qué, cómo, cuándo, quién, a quién y para qué se enseña (Tejada, 2005), se configura como ese saber generado por intelectuales centrado en la forma del discurso científico que define y valida la verdad, tal como afirmaría Foucault (2001b), recordando siempre que es un saber producido y transmitido bajo el control dominante de unos pocos grandes aparatos políticos o económicos, como

lo son las autoridades educativas, las instituciones universitarias o las imperantes lógicas neoliberales de producción definidas y mantenidas por las altas clases empresariales del país. Los docentes se encuentran en una red de relaciones de poder que pueden incluir a diversos actores de la comunidad educativa y el sistema en su conjunto, y rara vez controlan totalmente la acción pedagógica, la cual por lo general está condicionada por elementos externos, como las prácticas directivas, el currículum central o las evaluaciones estandarizadas.

En un estado de conciencia sumisa, el profesor se dedicará a implementar el currículum, sea porque la considera como una situación aceptable, o porque legitima su proceso de elaboración. Sin embargo, puede ocurrir una disonancia cognoscitiva que le haga replantearse si los procesos de enseñanza-aprendizaje que lidera son realmente los más adecuados para la realización exitosa de su actividad, para su desarrollo profesional o para la emancipación de sus alumnos o de la sociedad. Surgiría una conciencia pre-crítica, donde el docente siente los primeros atisbos de insatisfacción con sus acciones, y si el currículum no está bajo su total control, comenzará a ser consciente de un nivel de asimetría con la persona o institución que sí lo controla. El docente comenzará a reflexionar sobre su práctica, sobre qué es lo que quiere cambiar, y de qué maneras puede hacerlo, pero para ello tendrá que tomar el control sobre sus acciones. Si existe una relación de poder fuerte y rígida que limita la acción pedagógica, el docente comenzará a percibir la injusticia, o incluso la opresión, en un contexto en el que no puede realizarse como profesional ni actuar como considera que es la mejor manera de hacer las cosas.

Este conflicto interno es el primer paso hacia la innovación educativa. Existe una disonancia cognoscitiva entre los ideales y las formas propias de actuar, y después de una reflexión crítica al respecto, se toma conciencia de que es necesario cambiar, pero que para ello primero se debe tener un mayor control sobre el recurso, que en este caso se configura como la acción pedagógica.

Siguiendo con el modelo de Serrano-García y López-Sánchez (1991), en este punto surge una transición de un proceso interno de toma de conciencia hacia un proceso externo donde el conflicto se materializa y se vuelve observable.



No existe conflicto que no pueda observarse, pues el conflicto es justamente la manifestación conductual explícita de la lucha por el recurso entre los agentes de la relación. Una vez manifestado el interés, el agente controlador no tiene más alternativa que responder, cediendo el recurso o luchando por mantenerlo.

En nuestro ejemplo, el docente manifestará su deseo de cambiar su acción pedagógica y modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje a quien controle parcial o totalmente la acción -que puede ser el jefe directo, el director de la escuela, una autoridad local o central, una institución de apoyo, etc.-. Este agente controlador no tiene más remedio que responder, cediendo mayor control, o negándolo, aunque esta última estrategia nunca será efectiva del todo, pues el docente ya ha llegado a un estado de conciencia crítica que no le dejará satisfecho ante una negativa.

A veces los agentes implicados utilizan otros recursos que podrían estar relacionados con el recurso en disputa, y que instrumental o discursivamente pueden jugar a su favor para mantener o aumentar el control del recurso. En nuestro ejemplo, el agente controlador puede además tener el control sobre el sueldo o la estabilidad de la plaza de trabajo del docente, y amenazarlo con quitárselo en caso de desobedecer. El docente, en tanto, deberá ser consciente y hacer uso de sus propios recursos, como el conocimiento cercano de sus estudiantes, el saber técnico-pedagógico o el apoyo del colectivo docente. Porque el empoderamiento docente es finalmente esto, la toma de conciencia crítica de los recursos que se han obtenido a lo largo del tiempo para obtener el control sobre las propias acciones profesionales.

## **5. Propuesta final: Un cambio epistemológico sobre la Innovación Educativa**

El esfuerzo en este ensayo ha sido mostrar las relaciones de poder en el ámbito docente como relaciones simétricas, superando la lógica donde las relaciones de poder son entre dominados y dominantes, entre docentes y un sistema coercitivo. La asimetría se presenta no en la relación misma, ni en un estado anterior y determinante, sino en el control de la acción pedagógica, la cual

se pone en disputa dentro de cualquier proceso de cambio. Así, se entiende que ni la situación inicial de poder ni la misma acción son inamovibles, pues el control es transferible, lo que permite generar formas de deliberación, negociación, concertación y oposición, aun cuando las fuerzas o recursos que los agentes controlan sean desiguales (Montero, 2010).

El cambio, como resultado, se presenta en la resolución de este conflicto, en el consenso. Se modificará la acción docente, pero probablemente también el ideal planteado en principio y que causó la primera disonancia cognoscitiva. La innovación resultante no será como la concebida en sus inicios, sino que se adaptará a las estructuras existentes, porque los intereses de diversos agentes incidirán en el proceso de cambio.

Con todo esto, es importante en el futuro considerar a todos los agentes involucrados como agentes de cambio y agentes controladores de la acción educativa, no sólo por el valor que cada uno puede aportar individualmente al cambio educativo, sino sobre todo por el efecto que la interacción entre ellos puede tener sobre los procesos de innovación educativa. Las resistencias ante las éstas no deben entenderse como simples reticencias ante el cambio, pues son, principalmente, esfuerzos por ganar –o por no perder– el control de la educación y preservar los intereses de los diversos individuos o colectivos en conflicto, y la gestión de los recursos de cada uno determinará, finalmente, de qué manera se llega al consenso que concluirá el proceso de cambio, y qué impacto tendrá en el mejoramiento de la calidad de la educación.

### **Referencias bibliográficas**

- Alfaro, R. y Cruz, O. (2010). Teoría del cambio social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 128-129, 63-70.
- Au, W. (2009). *Unequal by design. High-stakes testing and the standardization of inequality*. (W. Apple, Ed.). New York y Londres: Routledge.
- Ávila-Fuenmayor, F. y Ávila Montaña, C. (2012). El Poder: De Maquiavelo a Foucault. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 53(2), 367-380.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Blase, J. y Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal De León, J. Carbonell, A. Fernández-Aliseda, F. García, J. Ramos, I. Serrano y A. Vilches (Eds.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid, España: Akal.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 85-109). Santiago, Chile: Pehuén.
- Chiavola, C., Cendrós, P. y Sanchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham, UK.
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar*, (35), 101-138.
- Espinola, V. y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 51-83). Santiago, Chile: Pehuén.
- Fandiño, Y. J. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124.
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la Disonancia Cognoscitiva (Martín Trad.)*. Madrid, España: Instituto de Estudios Políticos.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar (Garzón Trad.)*. (S. XXI, Ed.) (1.a ed.). Buenos Aires.

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder* (2.a ed.). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2001a). Poderes y estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 88-101). Madrid, España: Alianza / Materiales.
- Foucault, M. (2001b). Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 139-156). Madrid, España: Alianza / Materiales.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Haro-Honrubia, A. (2012). Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(60), 177-204.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267.
- Hofman, R. H., de Boom, J., Meeuwisse, M. y Hofman, W. H. A. (2013). Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education. *Educational Policy*, 27(6), 843-866.
- Kezar, A. J. (2001). Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century. *ASHE-ERIC Higher Education Report Volume* (Vol. 28). San Francisco: Jossey-Bass. Recuperado a partir de [www.eric.org](http://www.eric.org)
- Lee, A. N. y Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- López Yáñez, J. y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 72-92.
- Marfan, J. y Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279-300.

- Margalef, L. y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31.
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán y R. W. McMeekin (Eds.), *Accountability educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 19-50). Santiago Chile: PREAL-CIDE.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psykhé*, 19(2), 51-63.
- Murillo, J. (2002). La «mejora de la escuela»: Concepto y caracterización. En J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- Nerón, R., Fernández, N., Ballán, C. y Temari, F. (2014). Concepciones sobre innovaciones curriculares y con TIC en profesores de Colegios Secundarios de la Ciudad de Ushuaia. En *II Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, la Matemática y la Tecnología*. Barrancabermeja, Colombia: Instituto Universitario de la Paz.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Puryear, J. (2006). La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido? En J. Corvalán y R. McMeekin (Eds.), *Accountability educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 125-134). PREAL-CIDE.
- Ramos-Vidal, I. y Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23, 169-176.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Síntesis.

- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91.
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Sánchez Chacón, G. (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XI(1), 17-39.
- Serrano-García, I. y López-Sánchez, G. (1991). Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la psicología social-comunitaria. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 29(3-4), 349-381.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI(22), 29-43.
- Stuardo, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum: diseño, desarrollo y evaluación curricular* (1.a ed.). Barcelona: Davinci.
- Villa, A. (2016). *Procesos de Innovación Institucional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Universidad Nacional de San Martín (1992). Estatuto de la Universidad Nacional de General San Martín.

**Fecha de recepción: 14 de abril de 2018**

**Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2018**



**Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109)** está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)