

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**  
**Escuela de Posgrado**



**Los docentes y su experiencia en el ejercicio del  
poder en una institución educativa pública de  
educación secundaria de Lima**

Tesis para optar el grado académico de Maestro en  
Educación con mención en Gestión de la Educación que  
presenta:

Carlos Gustavo Valdivia Gonzales

**Asesora:**

Carmen Del Pilar Díaz Bazo


Lima, 2024

## Informe de Similitud

Yo, Carmen del Pilar Diaz Bazo, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada *Los docentes y su experiencia en el ejercicio del poder en una institución educativa pública de educación secundaria de Lima* de Carlos Gustavo VALDIVIA GONZALES, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 11%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 31 de mayo del 2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lima, 3 de junio de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Diaz Bazo, Carmen del Pilar	
DNI: 25594829	Firma 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-1256-9785">https://orcid.org/0000-0002-1256-9785</a>	

## DEDICATORIA

A Dios, por ser el motor constante de mi vida,

a mi familia más cercana, a quienes amo desinteresadamente,

a mis padres, que desde algún lugar guían mis pasos,

y a los maestros que día a día luchan por un mejor país.



## AGRADECIMIENTOS

Un profundo agradecimiento a nuestro Padre Celestial, por todo lo que me ha dado y seguirá dando.

A todas aquellas personas que fueron motor fundamental para la consecución de este importante objetivo.

A mis hermanos, en especial a Ricardo, Charito, Lucy y Carmen, porque de alguna u otra forma, siempre hallaban motivos para animarme e impulsarme a retomar y continuar en este arduo camino.

Mi reconocimiento y agradecimiento al Dr. Alex Sánchez, porque fue el maestro que volvió a encaminarme hacia el objetivo que había dejado de lado por muchos años; a la Dra. Carmen Diaz Bazo, guía fundamental a lo largo de este proceso. Gracias por sus correcciones, comentarios y orientaciones tan certeras y pertinentes, valiosas para mi desarrollo académico, así como por su paciencia y preocupación.

De forma muy especial a Raquel Loayza, mi siempre estimada Raquelita. Gracias por tu compañía, tus consejos, tu impulso y tus constantes palabras de aliento a seguir avanzando hasta lograr aquello por lo que tanto he luchado. Siempre es una bendición y alegría saber que estarás allí cuando te necesite.

## RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio se centra en el ejercicio del poder de los docentes en una institución educativa pública de nivel secundaria de Lima; en el significado que éstos le otorgan al poder y las estrategias que utilizan para ejercerlo, a partir del análisis de las experiencias de seis docentes. El objetivo general de este estudio es analizar las experiencias de los docentes en el ejercicio del poder. Para el logro de este propósito se han planteado dos objetivos específicos: *indagar cuáles son los significados que los docentes poseen del constructo poder y explorar cuáles son las estrategias de poder ejercidas por los docentes desde su experiencia*. A partir de estos objetivos, se derivan dos categorías macro: *constructo de poder y estrategias de poder*. Para ello se entrevistó a seis docentes, tres noveles contratados y tres antiguos nombrados. Este estudio ha sido abordado desde un enfoque cualitativo utilizando el método de corte fenomenológico, dado que se parte de la realidad misma del informante y de sus experiencias personales. El objetivo es responder a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las experiencias de los docentes sobre el ejercicio del poder en una institución educativa (IE) pública de nivel secundaria de Lima? Para el recojo de la información se utilizó la técnica de la entrevista semi-estructurada, utilizando un guion elaborado para este propósito, permitiendo una exploración profunda sobre los significados que los docentes atribuyen al poder y las estrategias que emplean para ejercerlo. Los hallazgos muestran que el poder para los docentes está basado en la jerarquía, aspecto reconocido de forma unánime; en la experiencia y en el conocimiento, siendo esta última una poderosa arma persuasiva. Las estrategias empleadas para ejercer el poder, son la confianza y el diálogo. Asimismo, se observa que las alianzas y las disputas por el detentar el poder son constantes.

Palabras clave: *poder, alianzas de poder, estrategia de poder, disputas de poder.*

## **ABSTRACT**

This study focuses on the exercise of power by teachers in a public secondary school in Lima. It explores the meanings teachers attribute to power and the strategies they employ in exercising it, based on the analysis of the experiences of six teachers. The general objective of this study is to analyze teachers' experiences in the exercise of power. To achieve this purpose, two specific objectives have been set: to investigate the meanings teachers have regarding the concept of power and to explore the power strategies employed by teachers based on their experiences. Two overarching categories are derived from these objectives: the power construct and power strategies. Six teachers were interviewed for this study, consisting of three newly hired and three veteran teachers. The research adopts a qualitative approach using the phenomenological method, as it starts from the informant's own reality and personal experiences. The aim is to answer the research question: What are the experiences of teachers regarding the exercise of power in a public secondary school in Lima? Data collection utilized the semi-structured interview technique, employing a script developed for this purpose to enable a deep exploration of the meanings teachers attribute to power and the strategies they use to exercise it. Findings reveal that for teachers, power is based on hierarchy, a universally recognized aspect. Experience and knowledge are also identified as sources of power, with the latter being a potent persuasive tool. The strategies employed for exercising power include trust and dialogue. Additionally, the study observes that alliances and disputes over holding power are constant.

Keywords: power, power alliances, power strategy, power disputes.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. EL PAPEL DE LA MICROPOLÍTICA EN LA ESCUELA</b>	<b>4</b>
<b>1.1. La política y el poder</b>	<b>11</b>
1.1.1. La política como eje social	11
1.1.2. Un breve acercamiento a la definición de poder	12
1.1.3. El poder en las organizaciones educativas (OE)	14
<b>1.2. Los grupos de interés</b>	<b>15</b>
1.2.1. ¿Por qué se forman los grupos de interés en las OE?	16
1.2.2. Las tensiones y luchas al interior de las OE	18
1.2.2.1. Relación entre docentes	18
1.2.2.2. Relación entre los docentes y el director	19
1.2.2.3. Relación entre docentes y padres de familia	21
1.2.2.4. Relación entre docentes y estudiantes	22
1.2.2.5. El caso de los docentes principiantes en la escuela	24
<b>1.3. Las estrategias de poder en las OE</b>	<b>25</b>
1.3.1. El diálogo, la negociación y los acuerdos	25
1.3.2. La confianza, el poder del conocimiento y los juegos políticos	26
1.3.3. El poder legal y la coerción como estrategias de poder	29
<b>1.4. Diálogo entre lo micro y macro educativo</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>36</b>
<b>2.1. Enfoque y método de la investigación</b>	<b>36</b>
<b>2.2. Planteamiento del problema</b>	<b>37</b>
<b>2.3. Objetivos de la investigación y categorías de estudio</b>	<b>38</b>
2.3.1. Objetivos de la investigación	38
2.3.2. Categorías de estudio	38

<b>2.4. Selección de los informantes</b>	<b>39</b>
<b>2.5. Técnica e instrumento de recojo de información</b>	<b>40</b>
2.5.1. Técnica de investigación	40
2.5.2. Instrumento de investigación	41
2.5.2.1. Validación del instrumento de investigación	41
2.5.2.2. Proceso de aplicación del instrumento de investigación	43
<b>2.6. Proceso de análisis de resultados</b>	<b>43</b>
<b>2.7. Principios éticos de la investigación</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO. III ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>45</b>
<b>3.1. Constructo de poder desde la experiencia de los informantes</b>	<b>46</b>
3.1.1. El poder basado en la experiencia y el conocimiento	46
3.1.2. El poder basado en la jerarquía, coerción y autoritarismo	49
3.1.3. El poder basado en la capacidad de liderazgo y la personalidad	52
3.1.4. El poder basado en los argumentos	54
3.1.5. El poder basado en el trabajo docente (esfuerzo laboral)	55
3.1.6. Implicancia del ejercicio del poder	56
<b>3.2. Estrategias para el ejercicio de poder</b>	<b>57</b>
3.2.1. La confianza en la personalidad y habilidades sociales	58
3.2.2. El diálogo y los acuerdos para el logro de proyectos	59
3.2.3. Alianzas para ejercer el poder	60
3.2.3.1. Alianzas para ejercer el poder entre docentes frente a los directivos	60
3.2.3.2. Alianzas para ejercer el poder entre docentes y padres de familia (PP.FF.)	63
3.2.3.3. Alianzas para ejercer el poder entre docentes y actores externos a la IE	63
3.2.4. Luchas para ejercer el poder	64
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>66</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>69</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>71</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>78</b>

## INTRODUCCIÓN

Los estudios que consideraban anteriormente a las organizaciones educativas (OE) como estructuras jerárquicas rígidamente organizadas vienen siendo desplazados por enfoques que reconocen a las escuelas como entornos en permanente cambio y transformación, donde se toman decisiones propias y se reinterpretan normativas dictadas por el poder central. Son escenarios de gran actividad política, donde existen luchas y repartos de poder, conflictos, alianzas y/o coaliciones entre los actores educativos para detentar y ejercer el poder (llamado también influencia).

Nos referimos al enfoque micropolítico de las OE. Para este enfoque, las escuelas son aparentemente caóticas, pero en realidad tienen un orden y una lógica interna que se negocia constantemente desde una perspectiva política. Bardisa (1997) sostiene que en las OE existen intereses individuales y grupales que suelen ser diferentes, pero que pueden unirse en *grupos de interés* con objetivos comunes y capacidad para influir en la toma de decisiones y en el ejercicio del poder. Para Ball (1989), los actores educativos dentro de la OE luchan por el control de la institución, utilizando sus recursos e influencia a favor de sus propios intereses. En este sentido, el poder, tal como lo describe Vallés (2007) es el resultado de una relación dinámica entre los actores. Para Ball (1989, p. 95) el poder es “disputado, no investido”, es decir, no se otorga de manera automática, sino que surge de las continuas disputas y negociaciones entre los actores presentes en el entorno educativo.

El tema sobre el ejercicio del poder docente ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional, especialmente en el mundo anglosajón y norteamericano. No obstante, en el contexto latinoamericano, específicamente en Sudamérica y en el escenario peruano, aún hay mucho por investigar, particularmente en cuanto al ejercicio de poder de parte de docentes noveles que se integran al mundo laboral escolar. Se observa desconocimiento de los docentes, sobre la forma como fluye el poder y como puede ser ejercido dentro de la OE. Esta carencia es la motivación principal para analizar los significados del poder y las estrategias empleadas por los docentes para ejercerlo.

Es necesario profundizar en estos aspectos para una mejor comprensión de la dinámica del poder en el contexto educativo peruano, lo cual puede proporcionar información valiosa para mejorar las prácticas docentes y el ambiente escolar en general.

Para este propósito, la presente investigación se ha aplicado a seis (6) docentes, tres noveles contratados y tres antiguos nombrados de una institución educativa pública de Lima para responder a la pregunta problemática: ¿Cuáles son las experiencias de los docentes sobre el ejercicio del poder en una institución educativa (IE) pública de nivel secundaria de Lima? Se han elegido a docentes noveles y antiguos, para poder analizar el problema desde ambas perspectivas. Esto denota especial interés, dado que podemos contrastar el nivel de influencia que tienen ambos grupos en la toma de decisiones en la IE, así como en el abordaje y solución de determinados aspectos institucionales, sobre todo en momentos de crisis, tensiones y/o cambios.

Se han planteado dos objetivos específicos: 1) Indagar cuáles son los significados que los docentes poseen del constructo poder; y, 2) Explorar cuáles son las estrategias de poder ejercidas por los docentes desde su experiencia en una IE; permitiendo lograr el objetivo general que es analizar las experiencias de los docentes sobre el ejercicio del poder en una IE pública de nivel secundaria de Lima.

El enfoque empleado en este estudio es el cualitativo (Otero, 2018; Hernández-Sampieri, 2018; Creswell, 2018), utilizando el método de corte fenomenológico. Esta elección se justifica dado que se parte de la propia realidad de los docentes y de sus experiencias con el fin de obtener información detallada sobre los significados que atribuyen los docentes al concepto de poder, así como las estrategias que aplican para ejercerlo, permitiendo explorar y analizar sus percepciones, vivencias y perspectivas (Guerrero-Castañeda y González Soto, 2022; Van Manen, 2003).

Al abordar este tema, se pueden entender las dinámicas de poder en las IE, sus lógicas, metas y objetivos, donde las tensiones, luchas, conflictos y alianzas para

ejercer el poder son permanentes y no son exclusivos de aquellos que la detentan formalmente. Comprendiendo cómo se distribuye, negocia y ejerce el poder en la IE, se pueden identificar posibles estrategias para fomentar un ambiente más colaborativo, equitativo y eficiente, promoviendo mejoras significativas en beneficio de la comunidad educativa en su conjunto.

Esta investigación pertenece a la Maestría en Educación, con mención en Gestión Educativa, en la línea de investigación sobre las organizaciones educativas, en el eje la micropolítica en las organizaciones educativas.

Se ha dividido en tres capítulos; el primer capítulo aborda el papel de la micropolítica en la escuela, donde se define dos conceptos clave: poder y política; luego se caracterizan los principales grupos de interés en las OE, un apartado especial respecto a los docentes principiantes, las estrategias de poder ejercidas por los docentes y, finalmente, se realiza un diálogo entre lo micro y lo macro político. En el segundo capítulo, se hace referencia al diseño metodológico, donde se describe el enfoque y el método de investigación empleados; el planteamiento del problema, los objetivos, los informantes y las técnicas e instrumentos de recojo de información; y en el tercer capítulo se desarrolla el análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Por último, presentamos las conclusiones y las recomendaciones a partir de la información hallada.

## **CAPÍTULO I. EL PAPEL DE LA MICROPOLÍTICA EN LA ESCUELA**

Los estudios sobre micropolítica escolar tienen larga data. Son investigaciones que consideran a las OE como entes con vida propia, que toman sus propias decisiones y que, dadas sus características y objetivos, reflexionan y reinterpretan normativas emanadas del poder central. En contraposición, otras teorías plantean que las escuelas funcionan de manera consensuada, mecánica y racional entre sus actores negando la existencia de desacuerdos, consideradas como espacios burocráticos y formales carentes de reflexión, con normativas que son aceptadas plenamente por todos sus miembros, dejando de lado a sus actores y todo lo que traen consigo. Se ignora lo que pasa realmente al interior de ellas. El hecho de que las OE se ubiquen en el marco de políticas macro educativas, no significa que no puedan tomar sus propias decisiones (González, 1997).

Al ser un microcosmos, la OE se convierte en una gran reproductora social, tendiendo a normalizar prejuicios, estereotipos, desigualdades, injusticias e inequidades; olvidando su función básica, que es la búsqueda y establecimiento de una sociedad más justa, equitativa, democrática e igualitaria. Por ello, su estudio nos permitirá una comprensión más clara del rol de la escuela en la sociedad. De allí la necesidad de analizarla micropolíticamente.

La presente investigación se ha basado en los estudios abordados con singular interés en los años 80' y 90' del S. XX. Autores como Hoyle (1982, citado en Ball,

1989), Ball (1989), Blase (1991), Bacharach y Mundell (1993, citado en Bardisa, 1997), Santos Guerra (1997, 1994, 2001), Bardisa (1997) y Gonzales (1997) han dilucidado aspectos relevantes. Investigaciones actuales, como las de Kairiené (2018), Silva-Peña et al. (2019), Kvam, Ulvik y Eide (2019), Uito et al. (2019), Eilertsen et al. (2008) y Gvirtz y Beech (2018), siguen abordando el enfoque micropolítico y su papel en las OE, relevando la importancia de los actores educativos (con sus ideas, creencias, expectativas, problemas e historia personal) en la cotidianidad escolar.

Antes de sumergirnos al campo de la micropolítica escolar propiamente dicha, debemos clarificar algunos aspectos importantes relacionados a las OE. Según Rodríguez (2006) éstas se hallan enmarcadas en los parámetros políticos, sociales, económicos y culturales de un determinado tiempo – histórico, de tal manera que sus actores y todo lo que representan, deben adaptarse a dicha realidad.

Desde el punto de vista político, Rodríguez (2006) afirma que las OE dependen de las políticas educativas emanadas del gobierno central, casi siempre en disonancia a las necesidades sociales, pero en la misma línea del sistema político imperante, muchas veces, desigual e inequitativo.

La sociedad se ve reflejada en la vida escolar legitimando prácticas que deben ser modificadas y desterradas. Santos (2001) menciona un ejemplo de legitimación social trasladada a la escuela: la idea de *jerarquía*<sup>1</sup>. Per se, las OE son instituciones donde prima la jerarquía, sea formal (directores, docentes, estudiantes, etc.); académica (profesionales docentes con sus logros o grados tales como licenciados, magísteres o doctores) o experiencial (basado en la experiencia de los actores que conforman la conforman). La jerarquía se halla inmersa en la sociedad y nace como resultado de las relaciones al interior de ella y es dictada por la norma jurídica, por fuerza, tradición o costumbre. No es la única práctica social reflejada en la escuela. Laureano (2022) afirma que la *igualdad de oportunidades*, tan pregonada en las sociedades contemporáneas, no es tal al interior de las OE. Por el contrario, se

---

<sup>1</sup> “Principio que, en el seno de un ordenamiento jurídico, impone la subordinación de las normas de grado inferior a las de rango superior”, “gradación de personas, valores o dignidades” (RAE, 2014, p. 5176).

legítima la competencia desigual debido, sobre todo, a la estandarización dictada por el ente central: “la enseñanza estandarizada conlleva a que los docentes preparen una clase que no incluye actividades académicas que respondan a las inteligencias múltiples de los estudiantes” (p. 29). Esto llevará a la exclusión y al fracaso escolar. Otro aspecto legitimado por las escuelas es la segregación<sup>2</sup>. Se produce cuando separamos a los estudiantes en grupos, en la creencia de que aquellos “estudiantes promedio” no pueden avanzar o aprender de la misma forma y al mismo ritmo que los denominados “alumnos brillantes”. Lamentablemente esto empeora las relaciones, percepciones y el aprendizaje, sobre todo de los menos favorecidos. Aquellos ubicados como “lentos y poco hábiles” desarrollan altos niveles de autopercepción negativa, llegando a tener menos aspiraciones, actitudes pesimistas, problemas de atención, disciplina y aprendizaje (Casal et al., 2003). La sociedad refleja en las OE prácticas que, en algunas ocasiones, permanecen ocultas y no son fácilmente identificables.

Desde el punto de vista económico, la educación “es la fuente de formación de capital humano” (Villalobos y Pedroza, 2009). Las OE deben propiciar, a través de la formación académica, axiológica y laboral de los estudiantes, el desarrollo y crecimiento económico y social, en el marco de las políticas económicas nacionales. Es oportuno remarcar que el “capital humano” no debe estar desligado de las presiones que ejerce el mercado laboral. Concluir exitosamente la formación básica y más adelante, los estudios de nivel profesional, son requisito *sine qua non* para una exitosa inserción al mundo laboral; en caso contrario, corren el riesgo de la exclusión (Casal et al., 2003). Los mismos autores sugieren que, respecto a la formación básica o inicial, ésta se convierte en el eje más importante de nuestra vida académica, pues sirve de punto de inicio para una “formación para toda la vida”, de período largo y a tiempo completo, en una etapa biológica favorable para el aprendizaje. En el aspecto económico, la escuela también es reproductora y perpetuadora de los fines y objetivos del Estado.

La “vida propia” de la escuela está basada en su *cultura*, dado que el escenario donde la normativa aterriza y se hace efectiva está conformado por personas

---

<sup>2</sup> “Tr. 1. Separar o apartar algo o a alguien de otra u otras cosas. 2. Separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales” (RAE, 2014, p. 7904).

(director, docentes, estudiantes, padres de familia y otros) con valores, sueños, modos de entender y aplicar la norma, profesiones, experiencias e historias personales. Con expectativas, creencias e intereses particulares que traen consigo y forman parte de la organización, quienes al relacionarse mutuamente y no hallar coincidencias entran en pugna por imponer o mantener sus ideas e intereses sobre los demás (Rodríguez, 2006). Para Santos (1997, p. 208): “la escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales, formas de pensamiento que constituyen su propia cultura”. Al interior de ella, se forman sub culturas (en las aulas, en las áreas, etc.), enmarcados en la cultura social. La cultura se va construyendo a través de interacciones permanentes y hace única e irrepetible a la OE.

Aclarados los aspectos del contexto político, social, económico en el que se desenvuelve la OE y las fuerzas culturales que trascienden a ella, abordaremos su estudio desde el *enfoque micropolítico*.

¿Qué es la micropolítica escolar? Para Bardisa (1997), tiene que ver con los intereses de los actores, quienes entran en conflicto para el logro de sus propias metas y objetivos a través de disputas, alianzas y coaliciones. Considera a las escuelas como organismos interrelacionados políticamente. Para Ball (1989), un clásico en esta temática, el término contiene tres elementos básicos: los intereses de los actores educativos, el control de la OE y los conflictos alrededor de la misma. Los intereses de los actores son variados, puesto que sus metas son diferentes; el control de la organización está sujeto a negociaciones, renegociaciones y disputas; y los conflictos se producen entre los grupos de interés por el control de la OE. Para Hoyle (1982, citado en Ball, 1989, p. 35), son “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses”. Según Blase (1991) la micropolítica está referida a ejercer el poder formal e informal de forma individual y en grupos con la finalidad de lograr metas en las organizaciones. La micropolítica escolar estudia como los miembros de una OE se hallan en luchas permanentes para el logro de sus intereses y objetivos, sea a nivel individual o grupal. Corroboramos que el orden en las OE siempre está siendo negociado y que esta negociación tiene una lógica interna (Bacharach & Mundell, 1993, citados por

Bardisa, 1997), determinando una organización aparentemente fracturada, desordenada o carente de sentido. Weick (1976, citado en Bardisa, 1997) concluye que este sistema puede ser explicitado con una metáfora denominada *Loosely coupled (débilmente articulado)*, pues aparenta caos, clara oposición a la idea de una OE estructurada, racional y fuertemente acoplada. Analizar micropolíticamente a las OE tiene que ver con la política de éstas, donde además de intereses diferentes, se producen intercambios, influencia y poder; poder que, para detentarlo y ejercerlo se llevan a cabo pugnas (sobre todo en épocas de crisis). Ball (1989) y Bardisa (1997) reconocen a las OE como “campos de lucha” u “organizaciones anárquicas”, donde los conflictos no deben ser vistos como un problema, sino como oportunidades para el cambio y transformación institucional.

Por otro lado, es pertinente indicar que las investigaciones contemporáneas sobre el tema son variadas, basadas en los aportes de teóricos que han sentado las bases de la micropolítica. A continuación, abordaremos algunos estudios y conclusiones que consideramos importantes para una mejor comprensión del papel de la micropolítica y sus relaciones con la política y el poder en las OE.

Kairiené (2018, p. 138), concluye que la micropolítica posee dimensiones: “that micropolitics include leadership, the implementation of macropolitics on a local level, interactions within an organization, the daily life of an organization, the teacher’s life and actions, and the darker side of institutional life<sup>3</sup>”. Sabemos que la micropolítica se halla inmersa en todas las acciones de una OE y se hace patente en las interrelaciones que se producen entre los agentes de la organización: entre director, docentes, estudiantes y padres; y estos, a su vez, con el nivel macro (el Estado y sus políticas), donde el ejercicio del poder es fundamental.

Otras investigaciones hacen referencia al desenvolvimiento de los docentes noveles en las OE, que no poseen la experiencia ni la preparación para enfrentar el mundo micropolítico de la escuela. Es lo que se ha venido en denominar “alfabetización micropolítica” (Silva-Peña et al., 2019), “maestros recién calificados”

---

<sup>3</sup> “La micropolítica incluye el liderazgo, la implementación de la macropolítica a nivel local, las interacciones dentro de una organización, la vida cotidiana de una organización, la vida y las acciones del docente, y el lado más oscuro de la vida institucional” (Kairiené, 2018, p. 138).

o “*newly qualified teacher’s*” (NQTs) (Kvam, Ulvik & Eide, 2023). La “alfabetización micropolítica” o “*Micropolitical Literacy*”, está basada en que la carrera docente es un constante proceso de socialización, incluso antes de ejercerla y describe las vivencias docentes al empezar la carrera pedagógica: “es una mirada que permite generar un aprendizaje acerca del entorno educativo por parte de quienes se desempeñarán en las aulas y las escuelas” (Silva-Peña et al., 2019, p. 6). La idea es que el docente novel aprenda los pormenores micropolíticos de una OE y sepa hasta que punto posee la capacidad de influir en los demás y con ello, ejercer el poder. Para que este proceso no sea traumático, Kvam, Ulvik y Eide (2023) proponen que estos docentes deben tener apoyo tutorial que resultará clave para su buen acople y desempeño en la institución, sobre todo en su primer año de enseñanza, esto hará posible que los NQTs comprendan, se adapten y actúen en su entorno escolar.

También vienen siendo notablemente estudiadas las relaciones que se producen entre docentes y padres de familia (PP.FF.), y no solo aquel que tiene que ver con los maestros de gran experiencia, sino también con los que recién se integran a la organización. Hay una mirada micropolítica que indica que estos “maestros principiantes” van descubriendo y construyendo (formal o informalmente) sus relaciones con los PP.FF. (Uito et al., 2020). El poder, según los intereses, va trasladándose de padres a docentes y viceversa, donde las relaciones no solo son de índole técnica y formal pre establecida, sino también informal y basado en la confianza mutua: “Establishing trust in parent–teacher relationships, contacting parents with positive feedback, and informing them on classroom events are actually micropolitically relevant strategies for beginning teachers<sup>4</sup>” (Uito et al., 2020, p. 466). Los mismos autores concluyen que estas relaciones se hallan íntimamente ligadas a los demás actores de la organización, quienes a su vez poseen variados intereses y pugnan por ejercer el poder.

Para Eilertsen et al. (2008) comprender a la escuela desde la complejidad micropolítica seguirá siendo un reto para los investigadores, más aún cuando éstos

---

<sup>4</sup> “Establecer confianza en las relaciones entre padres y maestros, contactar a los padres con comentarios positivos e informarles sobre los eventos del salón de clases son en realidad estrategias micropoliticamente relevantes para los maestros principiantes” (Uito et al., 2020, p. 466).

no forman parte de ella. En estos últimos años, se viene impulsando lo que se ha venido en denominar “investigación – acción”, que consiste en que el investigador se introduzca en la vida de la escuela, involucrándose en ella, no solo desde el punto de vista orgánico o administrativo, sino también, política y culturalmente. El objetivo es que, a través de un proceso de autoevaluación y reflexión, se oriente no solo la praxis pedagógica, sino también y especialmente, las relaciones humanas, en aras de la mejora y el cambio institucional: “Whereas the aim of research in general is to study a social establishment as such, without interfering in its everyday life, action research aims at development and change”<sup>5</sup> (Eilertsen et al., 2008, p. 296), basado en el respeto, tolerancia y empatía. La “investigación – acción” es considerada como una acción micropolítica porque afecta las relaciones de poder entre los miembros de la organización y no siempre tiene efectos positivos para ella.

¿El estudio de la micropolítica escolar tiene alguna utilidad práctica? Como parte del *cambio y reestructuración escolar*, la respuesta es afirmativa. El cambio y reestructuración escolar, tiene que ver con los actores educativos y sus interrelaciones. Posee tres aspectos importantes (Blase, 2002, citado en Gvirtz & Beech, 2014):

1. El asociado al papel del director como líder transformacional y democrático basado en la confianza hacia los profesores.
2. La capacidad de crítica de los docentes y demás agentes educativos.
3. La colaboración permanente con las familias.

La participación del profesor en la toma de decisiones y en otros aspectos de la OE es fundamental para lograr el cambio y transformación.

Elementos cruciales de la micropolítica escolar mencionados en esta sección, son la *política* y el *poder*. Su conocimiento es prioritario para la comprensión del ámbito micropolítico.

---

<sup>5</sup> “Mientras que el objetivo de la investigación en general es estudiar un establecimiento social como tal, sin interferir en su vida cotidiana, la investigación-acción tiene como objetivo el desarrollo y el cambio” (Eilertsen et al., 2008, p. 296).

## **1.1. LA POLÍTICA Y EL PODER**

Política y poder son dos conceptos íntimamente ligados. La política aplicada como *reguladora de la sociedad y gestionaora de conflictos sociales* llega a ser una excelente herramienta para equilibrar el poder, dado que este tiene la particularidad de ir de un lado a otro, según las relaciones sociales y las circunstancias que se vayan dando en la organización. En este apartado establecemos y clarificamos, para fines de nuestra investigación, los conceptos de política y poder, polisémicos, pero nunca desligados.

### **1.1.1. La política como eje social**

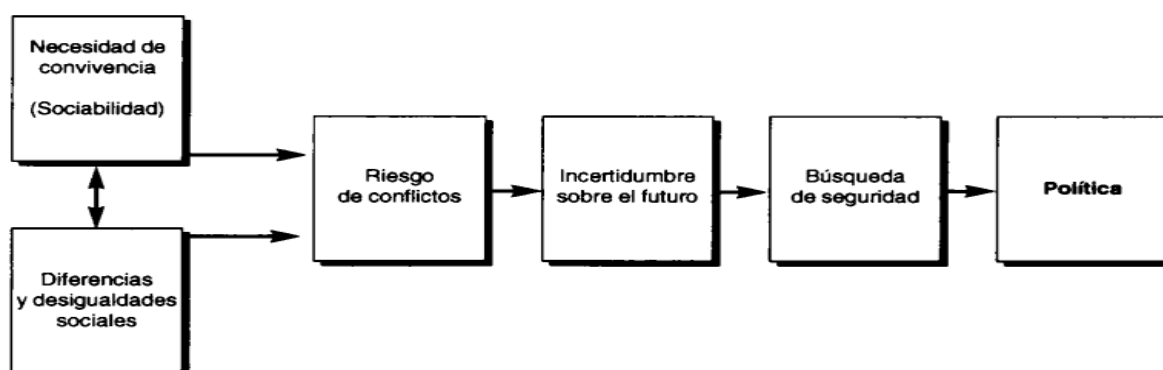
La política tiene implícita dos elementos cuyos intereses no siempre coinciden: gobernantes y gobernados. Ambos pueden captar deseos, necesidades o expectativas al interior de la comunidad donde viven, sin embargo, generalmente tienen lógicas opuestas: los gobernantes se impregnan de poder y los gobernados reaccionan a la opresión, solicitando garantías y reivindicaciones (Zamitis, 2020). Heywood (2017), afirma que para que exista política, debe estar estrechamente ligada al conflicto, pues supone posiciones e intereses diferentes, incluso irreconciliables. Donde hay armonía y acuerdo no aparece la política. Por lo tanto, “es acertado pensar en la política como aquella actividad que trata de resolver conflictos” (Heywood, 2017, p. 61). A pesar de que la política, es un término polisémico<sup>6</sup> y que nominalmente tiene que ver con la forma como se gobierna, dirige o manda (RAE, 2014), es el eje sobre el cual avanzan las sociedades, connatural al ser humano y encarnada en la sociedad.

En la misma línea de lo planteado por Heywood (2017), tomaremos el enfoque que tiene Vallés (2007) sobre política: gestionaora del conflicto social, necesaria para la existencia y cohesión social. En este último punto, la tabla 1 explicita el papel de la política en la sociedad:

---

<sup>6</sup> La podemos entender como forma de control o dominio hacia las personas por parte de otras que controlan las instituciones estatales y detentan el poder (Maquiavelo, Dahl, Weber); también como aquella dirigida a promover y lograr el bienestar social o bien común (Tomás de Aquino, Locke); o para la defensa de nuestra soberanía ante agresiones externas (Spencer) (Vallés, 2007).

Tabla 1: La política como garantía de integración social.



Fuente: Vallés, J. (2007:19).

La sociedad, en permanente convivencia, enfrenta discordias, desacuerdos y conflictos debido a las notorias desigualdades existentes; esto lleva a riesgos de fractura permanente e incertidumbre por lo que sucederá en el futuro. En contraposición, la naturaleza humana va en pos de su tranquilidad y seguridad, valiéndose para tal fin, de la política. Ésta, a través de reglas previamente establecidas, obliga o vincula a las partes confrontadas: “lo que caracteriza a la política es el intento de resolver las diferencias mediante una decisión que obligará a todos los miembros” (Vallés, 2007, p. 20). De esta manera, la política es considerada como un excelente *regulador social*. Este concepto va íntimamente ligado al de poder, dado que la política contiene implícitamente una obligación, ésta denota la idea de poder (Vallés, 2007). No olvidemos que el poder político es una de las tantas formas de poder del ser humano sobre otro<sup>7</sup>.

### 1.1.2. Un breve acercamiento a la definición de poder

Dado que el poder se halla íntimamente ligado a la política, es pertinente analizar el término y llegar a una definición clara, para abordarlo en el contexto de la dimensión micropolítica escolar, tarea que desarrollaremos más adelante.

Dahl (1957), planteó que se trata de como una determinada persona logra que otra, adopte posturas, actitudes o puntos de vista, que de por sí no haría. Una definición

<sup>7</sup> Tales como el poder económico e ideológico, fundamentalmente; el primero de ellos, basado en la posesión de bienes materiales o monetarios de unos, frente a otros que no la tienen, que manifiesta debilidad y desesperación por conseguirlo, aún a costa de hacer cosas que de por sí no las haría. El segundo, basado en la influencia sobre otros, modificando sus conductas (Bobbio et al., 2015).

sencilla, pero que intentaba explicar qué es el poder a partir de lo observable. Esta definición implica no solo el poder de un lado, sino la dependencia del otro: “Relación de B con respecto de A cuando A posee algo que B requiere” (Robins & Judge, 2009, p. 451). El poder tiene que ver con imponer voluntades, así reciba resistencias: “El poder (...) es la oportunidad en una relación social para imponer la voluntad de uno frente a la resistencia de otros” (Guzzini, 2015, p. 101). Heywood (2017) considera que en esencia la política es poder, capacidad para el logro de un objetivo, utilizando los medios que sean. Forma parte permanente de nuestras vidas y no solo se circunscribe al poder del estado, sino en las relaciones sociales (Ávila-Fuenmayor, 2006). El hecho de que el poder no esté relacionado exclusivamente al Estado, a sus instituciones o a las clases dominantes, sino también a las numerosas y permanentes relaciones entre los individuos de una sociedad trae el nacimiento de un concepto denominado “microfísica del poder” (Pascual, 2019).

Para Bardisa (1997), poder es la forma como un individuo logra sus objetivos basado, exclusivamente, en su habilidad, a pesar de las presiones que pueda soportar en una sociedad altamente competitiva, fundamentalmente en momentos de caos e incertidumbre. Esto nos lleva a lo que Vallés (2007) identifica como perspectivas de poder: “la que entiende el poder como un recurso disponible y la que lo concibe como resultado de una relación” (Vallés, 2007, p. 31). La primera de ellas, da la sensación de posesión de “algo”, ese “algo” es un recurso que da la posibilidad de control sobre los demás; la segunda perspectiva es resultado *como consecuencia de*, es decir, producto de las relaciones sociales y la forma como nos ubicamos en ella.

El poder es relativo, dinámico, circunstancial, connatural al ser humano; se halla íntimamente ligado a la política, es social y necesario. Es lograr una meta u objetivo valiéndonos de nuestras potencialidades. Da sentido a las organizaciones.

Abordado, y esperamos clarificado el término, toca responder la cuestión central: ¿qué sucede al interior de las OE para detentar y ejercer el poder?, ¿cómo se manifiesta el poder en las escuelas?

### 1.1.3. El poder en las organizaciones educativas (OE)

El manejo del poder en la OE es de suma importancia<sup>8</sup>. Nace de las continuas relaciones producidas dentro de ella entre los diversos actores educativos, de forma dinámica e imprevisible y difícil de saber quién lo detenta y ejerce, más aún cuando éste se desenvuelve o es resultado de lo que se produce en ámbitos ocultos. De esta forma, deslindamos relación alguna del poder con la autoridad formal, jerárquica o vertical emanada del ente central. Según Bardisa (1997, p. 25), “desde la perspectiva política, el poder procede de las alianzas dominantes más que de la autoridad formal”. Para Ball (1989), el poder es de *resultados*: como consecuencia del desempeño, de la habilidad, de las luchas y confrontaciones<sup>9</sup>; coincidiendo con Vallés (2007), que concibe el poder como resultado de una relación.

Hablar de poder es referirnos a la *toma decisiones*, producidas continuamente en las OE. Conway (1986, citado en Bardisa, 1997) propone que puede ser llevada a cabo bajo dos formas: la autoridad y la influencia. La autoridad como mando vertical (generalmente formal) y la influencia, que genera cambios en el otro y lo motiva a modificar sus puntos de vista, actitudes, perspectivas y decisiones. La influencia tiene que ver con el control de recursos económicos, manejo de información relevante, capacidad cognoscitiva, habilidades específicas, inteligencia emocional, etc. que un individuo o un grupo de ellos (actores educativos) posee sobre otro u otros (Bardisa, 1997). Para Santos (1994) el poder en la escuela es horizontal.

Las relaciones de poder no se producen de forma visible, muchas veces, aquel que no posee autoridad formal detenta un enorme poder informal. Las luchas por el poder (relaciones de poder) en las OE, son permanentes, disputadas y las detenta aquel que, luego de alianzas, pactos, negociaciones y pugnas se impone sobre los demás. No deben ser considerados como un problema, sino como oportunidades de cambio (Bardisa, 1997).

---

<sup>8</sup> En la sociedad, y, por ende, en las OE, existen relaciones de poder.

<sup>9</sup> El poder de Ball es “disputado, no investido” (1989, p. 95).

Las investigaciones contemporáneas sobre el poder se vienen desarrollando con especial interés. Uzun (2020), en su *análisis del poder en la escuela*, menciona las *distancias de poder* y su relación con el *compromiso y confianza en las OE*. El autor sostiene que el compromiso y la confianza docente (y de todos los actores educativos) hacia la escuela y sus miembros, son fundamentales para el cumplimiento de los objetivos. Encontró que, en una escuela jerarquizada, con relaciones injustas e inequitativas y desigual distribución del poder, la distancia de poder es mayor y el nivel de compromiso y confianza son notablemente bajos. Concluye que las relaciones de poder influyen notablemente en los niveles de compromiso y confianza que tienen los actores educativos hacia la escuela.

En la misma línea de análisis del poder en las OE, se llevan a cabo los *juegos de base de poder*, que se producen paralelamente a las pugnas de poder en la organización e influye en los demás actores. Se citan como juegos de base de poder: los juegos de patrocinio, de construcción de alianzas, de construcción de imperios, de presupuesto, de experiencia y de señorío<sup>10</sup> (Mintzberg, 1983, citado en Gencer, Nuri & Ordu, 2018; Cacciattolo, 2014).

El poder en las OE se mueve en torno a grupos de interés, quienes persiguen los mismos objetivos y mantienen relaciones de diversa índole para lograrlos.

## **1.2. LOS GRUPOS DE INTERÉS**

Para el control y una mayor influencia en la OE, los docentes no solo se valen de sus habilidades individuales, sino también y, sobre todo, de alianzas, a los que se les denomina *Grupos de Interés*. Alianzas que pueden ser entre los diversos actores de la comunidad educativa, fundamentalmente entre docentes, con el fin de lograr un objetivo que generalmente es común para todos, valiéndose para tal fin de la política y el poder. En esta parte abordaremos todo lo relacionado a los grupos de interés, formados a través de alianzas, así como las tensiones que se producen entre los diversos actores educativos (entre docentes, docentes y director, docentes y PP.FF., docentes y estudiantes) y el caso particular de los docentes principiantes.

---

<sup>10</sup> Más adelante ampliaremos esta clasificación con la explicación de algunos juegos políticos.

### 1.2.1. ¿Por qué se forman los grupos de interés en las OE?

Cuando se disputa el poder en toda OE, se aprecian intereses individuales, luego grupales. Cuando los individuos encuentran puntos en común (tales como perspectivas, ideologías e intereses) se posicionan como grupales. Estas uniones están basadas en la afinidad, simpatía, conocimientos, etc. Los individuos se unen de forma natural para el logro de metas y objetivos. Sin embargo, esto no se produce a cada momento y lugar en la escuela, también hay miembros que aceptan con pasividad y sin reflexiones la norma emanada de la autoridad (González, 1997). Los *grupos de interés* se forman generalmente en lugares o espacios de la OE que no tienen que ver con las actividades académicas o administrativas sino en pasillos, durante el descanso, en la sala de profesores, etc. En la búsqueda de apoyo mutuo para el logro de sus intereses o metas individuales (Bardisa, 1997). La misma autora refiere que los grupos de interés (conocidos también como *grupos de poder*), llegan a acuerdos que no son fáciles de tomar y no son permanentes, tienen una “lógica de acción” que está en función de las circunstancias (según se vayan dando en la organización), de los intereses de los actores inmiscuidos y de las decisiones que se tomen. Afirma que, individualmente, es poco probable que los actores ejerzan poder, por esa razón prefieren formar grupos con objetivos comunes, con los cuales les sería más fácil a través de la *influencia*. La influencia, es la “capacidad para persuadir a otros de que conviene adoptar o abandonar determinadas conductas” (Vallés, 2007, p. 35). Es oportuno indicar que los sentimientos juegan un interesante papel al momento de influir en los demás. La influencia puede venir de cualquier actor educativo, dependiendo del poder que ejerza en la escuela, tales como el control de recursos, los conocimientos, el cargo, la ideología y la personalidad. En las OE los grupos de interés pueden ejercer influencia en la toma de decisiones: “los grupos de interés [...]. Diseñan estrategias para compartir sus recursos e intentan intercambiarlos por influencias con quienes toman decisiones” (Bardisa, 1997, p.22). La confianza también es una poderosa estrategia que genera influencia, mejorando y aumentando la productividad en las OE (Shrum, Chompalov & Genuth, 2001, citados en Levent, Özdemir & Akpolat, 2018).

En esta parte, retomamos la idea planteada por Mintzberg (1983, citado en Cacciattolo, 2014), acerca de los *juegos de base de poder*<sup>11</sup>, para lograr influencia y detentar y ejercer el poder. De los juegos mencionados, son los de *patrocinio* y de *construcción de alianzas* los que tienen mayor relación con los actores de la escuela. En el juego de patrocinio, el o los actores declaran y demuestran lealtad al líder formal (director), con la finalidad de lograr sus objetivos. Esto no solo favorece al individuo o grupo de interés, sino también al director. Respecto al juego de construcción de alianzas, se produce entre actores de igual nivel o condición en la OE buscando apoyo para el logro de sus objetivos.

La acción micropolítica necesariamente se lleva a cabo en grupo, individualmente es poco o nada lo que podrían conseguir, sobre todo en docentes u otros actores no docentes de la escuela, de data reciente en su labor pedagógica o institucional. El actor novel, muchas veces ignorado o minimizado en la OE, así como el de mayor experiencia, pueden tomar dos posiciones: de pasividad o de búsqueda de reconocimiento e influencia. Si optan por la primera opción, fenecerán políticamente; si optan por la segunda, lo harán por tres razones (Gómez, 2021):

1. Porque, debido al rol que desempeñan determinados actores, muchas veces pasivos y ocultos, buscan alianzas para obtener reconocimiento.
2. Porque en grupo hay mayor protección y se genera más compromiso con la OE.
3. Porque la información, elemento crucial para lograr influencia y control en una organización, puede ser bien manejada en aras de su supervivencia política.

Bardisa (1997), acota que a nivel macro (macropolítica), también existen grupos de interés que van más allá de la OE e influyen notablemente en la micropolítica de ésta. Tienen sus *lógicas de acción* y se hallan en permanente relación con la OE. Conocer y comprender a la escuela, tiene que ver con el reconocimiento de la existencia de lo micro y lo macro (Santos, 1997).

---

<sup>11</sup> Pueden remitirse al acápite anterior: el poder en las OE.

## 1.2.2. Las tensiones y luchas al interior de las OE

Los grupos de interés se desenvuelven en un ambiente escolar plagado de tensiones, luchas, acuerdos, desacuerdos, alianzas, negociaciones y renegociaciones permanentes, con la finalidad de lograr sus objetivos a través de la influencia y poder más allá de lo que representa el director, líder de la OE. Estas formas de obtención del poder, se producen entre todos los actores de la organización.

**1.2.2.1. Relación entre docentes.** Los principales grupos de interés están formados por el personal docente de la OE, abierta o encubiertamente. Las luchas, negociaciones o alianzas se producen constantemente, influyendo notablemente en la toma de decisiones. Pugnas que tienen como base las concepciones, creencias o ideologías que cada profesor posee (Cusick, 1981, citado en Bardisa, 1997).

Las tensiones, convierten a la escuela en una *organización anárquica* (Bell, 1980, citado en Ball, 1989). Una de las causas que originan las tensiones en la OE son los *intereses*, divididos en tres ámbitos: los *intereses creados*, son aquellos relacionados a la labor del profesor y sus condiciones de trabajo, tales como acceso a los recursos de la escuela, tiempos, horarios, etc. originando disputas por el control y supremacía sobre ellos, más aún cuando los recursos con los que se cuenta son escasos. Los *intereses ideológicos*, que tiene que ver con las prácticas políticas y valorativas de los docentes (creencias sobre la motivación, el aprendizaje, sobre el *como educar*, etc.) casi siempre contrapuestas. El tercer tipo es el *interés personal*, donde el “yo” prevalece sobre las metas e intereses grupales o institucionales (Ball, 1989). Respecto a este último tipo de interés, Bardisa (1997, p. 37) menciona que hay una “cultura del individualismo docente”, entendida como aquella situación de alejamiento, voluntario o no, de los profesores respecto a las decisiones políticas que se toman en la escuela, promoviéndose el *celularismo* y la *dispersión*. El primero de ellos menciona que son las aulas el lugar más seguro donde el docente puede ejercer su poder a plenitud. La dispersión es la tendencia a crear grupos separados e incluso en competencia mutua, alejándose de las metas y objetivos institucionales.

Otra manifestación de tensión entre docentes está relacionada a la asignación de presupuestos, horarios y control de espacios. Ball (1989) llama a esta lucha pugna entre barones, como en la Edad Media, donde los conflictos estaban relacionados a las riquezas y al poder. La antigüedad es otra causal de pugna. Los docentes nuevos se enfrentan a las ideologías, creencias, motivaciones, intereses y prácticas de los docentes antiguos (“la vieja guardia”, defensores de lo normado y establecido), en su afán de lograr cambios que ellos consideran urgentes, enfrentándose “al poder constituido” de su nueva escuela (Ball, 1989).

La división por sexo también es motivo de tensiones. Mujeres y hombres poseen perspectivas, visiones, conceptos, ideologías y prácticas que usualmente no coinciden con sus intereses o con los de la OE. Aún prevalecen diferencias y prácticas discriminatorias, dejando de lado los aportes de las mujeres consideradas como “poco inteligentes” o porque son una amenaza para los docentes varones. Son razones infundadas y prejuiciosas (Ball, 1989).

Lo ideal es que todos los docentes tengan objetivos claros, aceptados y compartidos a través del diálogo permanente, a pesar de poseer formación ideológica diferente, identidades políticas diversas e intereses y metas personales distintas (Rosas, 2020).

**1.2.2.2. Relación entre los docentes y el director.** En el ámbito público, el director representa el poder formal de la OE, encomendado por el ente rector central (Estado) vertical y sólidamente estructurado. Su poder está íntimamente ligado al estilo de liderazgo que posee. Entre director y docentes se producen pugnas, tensiones, negociaciones, alianzas y acuerdos, por el control de la OE y por ejercer el poder. Es la lucha entre lo formal y lo informal, si bien no se produce permanentemente, porque la escuela también tiene etapas de aparente tranquilidad o pasividad, llega a formar parte de la cotidianidad escolar.

En general, es usual utilizar la palabra *autoridad* para referirse al poder que ejerce el director sobre los demás actores educativos, particularmente sobre los docentes, en una estructura cerrada y de control directivo, enmarcado en un sistema castigador, no solo a docentes, sino también a estudiantes e incluso padres de

familia, partiendo de la idea de que los actores educativos aceptan y reproducen todo lo emanado del ente central (Quispe-Pareja, 2020). Sin embargo, para Ball (1989) no tiene sentido hablar de autoridad, porque no se ajusta a la realidad; afirma que la autoridad no es sinónimo de poder y el poder no es algo que simplemente se recibe por ley: el poder es un resultado. Debe primar la coexistencia, basado en normas que pueden ser interpretadas en beneficio de la institución educativa y la comunidad en general (Quispe-Pareja, 2020).

Dado que el liderazgo es un elemento fundamental en la praxis del director, haremos un breve acercamiento a su definición y ciertos aspectos resaltantes de él. Entre tantas definiciones, tomamos aquella que dice que es “la capacidad para influir en un grupo con (el) objeto de alcanzar metas” (Robbins, 1993, citado en Semprún y Fuenmayor, 2007, p. 351). Según la RAE es “condición de líder, y el líder es aquella persona que dirige y conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad; persona o entidad que va a la cabeza entre los de su clase (...)” (2014, p. 5392). Liderar debe ser aquella capacidad de influir positivamente en las demás personas o grupos, hacia la consecución de las metas y objetivos de la OE (Fuenmayor y Semprún, 2007). No pretendemos profundizar en este tópico, sin embargo, es pertinente abordar el término para que quede claro el papel del liderazgo en el ámbito de la micropolítica escolar.

Respecto a los estilos de liderazgo las clasificaciones son variadas. Para Ball (1989) existen cuatro estilos que van a caracterizar al director y sus relaciones con los docentes: interpersonal, administrativo, antagonista y autoritario. En el primero de ellos, la relación con el profesor es personalizada, democrática, informal, cercana y atento a sus necesidades; el administrativo es de tipo burócrata y vertical, es considerado como un jefe. A los antagonistas les place el debate, el diálogo y muchas veces, el enfrentamiento directo: propenden al cambio institucional. Los autoritarios, ignoran el debate, las oposiciones y se alejan de las tensiones, pugnas o luchas para mantener el control. Esta clasificación evidencia una lucha constante del director por mantener el equilibrio. Para Alemayehu (2021), basado en el aporte de Hallinger y Murphy (1987) se debe promover el liderazgo instructivo, centrado en el aprendizaje y en el logro de los estudiantes. Otra forma de liderazgo es el que está centrado en la vida, es decir, un liderazgo para la vida, formando y orientando

a los estudiantes desde temprana edad, propiciando espacios abiertos al dialogo, la equidad, el trabajo en equipo, al trabajo hacia la comunidad, siendo la base principal los valores humanos. A este tipo de liderazgo se le denomina *Liderazgo Tekorã*<sup>12</sup> (Hasek y Ortiz, 2021).

Bardisa (1997) nos explica que el director se ubica “entre dos orillas”: una autoridad o jefe que vela por los intereses del ente central o un líder carismático y empático que se preocupa por los actores de la escuela. En este último análisis, es pertinente indicar que la relación de poder en una OE también puede suscitar inconvenientes, verbigracia, la manipulación. Los actores de más alto nivel (e incluso de nivel medio), en su necesidad de seguir siendo reconocidos en la escuela, de mantener su influencia y confianza; por ende, detentar y ejercer el poder, tienden a manipular a los de más bajo nivel, es decir, en detrimento de aquellos que no tienen cargos, representatividad ni participación. Frente a ello, son los líderes (los directores), los llamados a mantener el equilibrio, evitando y combatiendo la manipulación (Rodríguez, 2017). El líder debe tener como norte mantener el compromiso, la actitud positiva, el entusiasmo y la motivación de sus liderados en beneficio de la organización. Debe promover la satisfacción laboral, basado en un permanente aprendizaje, en aras del cumplimiento de las metas y objetivos escolares (Gómez, 2021).

**1.2.2.3. Relación entre docentes y padres de familia (PP.FF.).** La relación entre ambos actores educativos es más usual de lo que se piensa. ¿Los padres de familia son *convidados de piedra*? (Bardisa, 1997), ¿solamente cumplen un rol externo, que muchas veces se remite a la observación y supervisión de sus hijos (as) tras las labores escolares?, ¿hasta qué punto los docentes “permiten” que los padres de familia se inmiscuyan en las decisiones que se toman sobre el proceso de aprendizaje de sus menores hijos (as)?, ¿por qué la mayoría de docentes los perciben como agentes externos que nada aportan y contrariamente, son vistos como supervisores e incluso enjuiciadores de sus prácticas pedagógicas? Los PP.FF. no deben ser considerados como “convidados de piedra”, alejados casi totalmente de las decisiones que se tomen en la OE, viendo a los docentes y

---

<sup>12</sup> Del guaraní *Teke* que significa vida y *rã* que significa para.

directivos como los expertos en la materia (Bardisa, 1997). Su labor no se ciñe a una simple compañía en la escuela o a la supervisión tras las labores escolares, son llamados a ir más allá, dado que el aporte de ellos es fundamental para el logro de los objetivos institucionales. Las familias deben implicarse poderosamente en la toma de decisiones que se lleven a cabo respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes; tampoco deben sentirse ajenos a la OE o como meros “supervisores pedagógicos”, muchas veces rechazados por los “docentes y directivos expertos”. Los conflictos y tensiones entre ambas partes son comunes, los docentes, como especialistas y pedagogos calificados consideran que el aporte del padre de familia solo debe ceñirse al ámbito del apoyo parental a sus menores hijos. Por su parte, los PP.FF. muchas veces desconocen el enorme poder que pueden ejercer sobre los docentes e incluso sobre toda la OE. No se generan espacios y oportunidades para ellos.

Las nuevas tendencias se inclinan por la participación directa de los PP.FF. en las experiencias educativas de sus menores hijos (as) (Baker, 2016, citado en Madrid et al., 2019). Una idea que lleva a que el poder y las decisiones sean compartidas con un flujo dinámico y permanente. Las familias deben dejar de pensar que la escuela es la culpable del fracaso de sus hijos, y viceversa, la escuela debe dejar de culpar a las familias por su falta de *responsabilidad* (Madrid, et al., 2019). Los intereses pueden ser contrapuestos a pesar de poseer los mismos objetivos.

**1.2.2.4. Relación entre docentes y estudiantes.** La relación entre estos actores se resume en dos ámbitos: a nivel institucional y de aula. Si bien al interior de las aulas existen luchas por el poder (control e influencia) el papel del docente es determinante en esta relación, dado el poder formal y estructurado que detentan. En la investigación de Sánchez y Guevara (2019) se encontró que la concentración del poder en el aula la poseen las profesoras estudiadas: “este tipo de estrategias tienen como fuente de emanación de poder la autoridad, la cual genera confianza del estudiante a la profesora” (p. 65). Los autores también identificaron estrategias coercitivas, negativas para el buen desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje en las aulas. Por su parte, Hernández y Reyes (2010) concluyen que, si bien el docente tiene el poder legal y formal, no es absoluto, pues en el otro lado se encuentran los estudiantes que, si saben cómo ejercer su poder, pueden tener

bajo control al profesor y al aula: “en el caso de los alumnos, el poder es ilegítimo porque institucionalmente no les es conferido, y lo profesan en conjunto, de manera que un grupo unido representa un contrincante con poderío difícil de menguar” (Hernández y Reyes, 2011, p. 172). Los hallazgos de las investigaciones realizadas al respecto varían de un polo a otro: los que afirman que el poder en las aulas las detenta y ejerce el profesor y aquellos que afirman que el poder es compartido.

A nivel institucional, la tendencia ha sido acallar las voces de los estudiantes respecto a temas relacionados a las prácticas pedagógicas, currículo y toma de decisiones. Como lo afirma Bautista Martínez (1998, p. 56, citado en Prieto, 2003, p. 2) “los estudiantes se expresan continuamente y narran sus vivencias de manera bastante natural. Sin embargo, no escuchamos lo que dicen (...) ni llegamos a considerarlo como un contenido importante para la relación pedagógica”. Generalmente son considerados como inexpertos e inmaduros para ejercer responsabilidades mayores. No se toma en cuenta su nivel de desarrollo y se tiende a menoscabar sus capacidades y esfuerzos.

Según la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006, p. 13) en su artículo 12°, refiere que “el niño tiene derecho a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que le afectan”, sin embargo, en la praxis no es tomada en cuenta. Solo basta dar una mirada a las OE y comprobaremos esa dura realidad. Prima la relación de control – dominación – obediencia entre estos actores, donde los estudiantes perciben a las OE como estructuras sólidas, burócratas e incluso aristocráticas (Prieto, 2003). Santos Guerra (1995, citado en Prieto, 2003) afirmaba que, si todo se halla premeditadamente establecido no se llega a construir nada. Urge tomar en cuenta al estudiante para la construcción de una escuela más democrática y solidaria, trabajando de forma colaborativa con ellos (as) para el logro de las metas y objetivos institucionales, haciéndolos partícipes de sus procesos de aprendizaje.

Respecto a los docentes noveles, sus relaciones con los PP.FF. también han sido abordadas en investigaciones recientes. Uito et al. (2020) menciona como estos profesores descubren y construyen sus relaciones con ellos, como la influencia y el

poder es dinámico y se traslada de un lado a otro acorde a los intereses de cada uno.

**1.2.2.5. El caso de los docentes principiantes en la escuela.** Un aspecto interesante de la micropolítica escolar es la relacionada a los docentes que inician sus carreras profesionales en la escuela o profesores principiantes (en adelante PP), quienes se enfrentan a un mundo que, en teoría, conocen, pero que en la praxis aún tienen que descubrir, las más de las veces a través del ensayo – error. Se enfrentan a lo desconocido sin las herramientas necesarias y en muchos casos sin la guía o tutoría esperada. Eso hace doblemente difícil su adaptación, no solo en el aspecto administrativo, sino fundamentalmente en la micropolítica de la escuela: intereses, metas, objetivos institucionales, política de la OE y cultura escolar. Los PP luchan por relacionarse con todos los actores educativos de distintas formas, ubicándose en determinados *grupos de interés*, logrando influencia (poder) y posicionamiento. En caso no lo hagan sus voces pueden ser acalladas feneciendo políticamente.

Los PP deben enfrentarse a hábitos, códigos, cultura y a un “panorama organizacional desconcertante” de las escuelas (Curry et al., 2008, p. 661, citados en Christensen, Rossib & Tinning, 2018, p. 2). Ingresan a la labor docente con fuertes “códigos culturales” que resultan “chocantes con la realidad” y deben adaptarse a los demás miembros de la OE. Esto se produce generalmente en la sala de profesores, convirtiéndose en una “arena de lucha” (Ball, 1987, p. 216, citado en Christensen, Rossib & Tinning, 2018, p. 3). Un espacio donde las confrontaciones, tensiones, acuerdos o alianzas son constantes. Los mismos autores mencionan que la sala de profesores se convierte en un lugar de aprendizaje, de adopción de conductas, actitudes y de posicionamiento. Los PP son llamados *New Qualified Teacher’s* (NQTs), inexpertos para enfrentar el mundo micropolítico de la escuela (Kvam, Ulvik & Eide, 2023), siendo necesario un aprendizaje guiado, una especie de *alfabetización micropolítica* que les permita un mejor y rápido encaje en la organización (Silva-Peña et al., 2019).

Por otro lado, las investigaciones sobre los PP no sólo se vienen dando en el mundo occidental, sino también en regiones tan alejadas como el oriente, por ejemplo,

tenemos la investigación de Hou, Chen & You (2023) quienes realizan un estudio centrado en *las profesoras principiantes* (las PP)<sup>13</sup>. Se ha dado a conocer la existencia de *Comunidades Escolares de Aprendizaje Organizacional* (PLC<sup>14</sup>) que coadyuvan en alguna forma a la adaptación de las docentes nóveles en la micropolítica y cultura de la OE. En este contexto las PLC (llamados Teaching and Reserach Groups<sup>15</sup> o TRGs en China) son grupos de docentes que cooperativamente descubren como avanzar y mejorar sus prácticas. Es un apoyo concreto para las PP que buscan posición e influencia en la organización. No solo es adaptarse con sus pares, sino también con el líder formal de la OE: el director. El estilo de liderazgo que éste posea será determinante en el desenvolvimiento de las PP. Sin embargo, si bien las TRGs ayudan a las docentes chinas, aún la tradición cultural de este país es una poderosa barrera por salvar. Tradición basada en la “armonía preciosa” dejando de lado las múltiples opiniones y perspectivas, produciendo tensiones entre adherirse a las normas grupales o promover la innovación individual, sobre todo, femenina (Wang, 2015, citado en Hou, Chen & You, 2023).

### **1.3. LAS ESTRATEGIAS DE PODER EN LAS OE**

Para detentar y ejercer el poder en la escuela, los actores de la OE llevan a cabo estrategias que les permitirá tener influencia y por lo tanto un mejor posicionamiento, fundamentalmente en la toma de decisiones. En este apartado revisaremos brevemente las estrategias más relevantes utilizadas por los docentes, como parte de su quehacer cotidiano, incluyendo estrategias participativas, colaborativas y coercitivas.

#### **1.3.1. El diálogo, la negociación y los acuerdos**

---

<sup>13</sup> No debemos olvidar que, en Asia, específicamente en China, la distancia de poder es alta, dado que es una cultura de raíces fuertemente jerarquizadas y cumplidoras de la norma, basados en los valores de Confucio, así como respetuosa de la antigüedad y el estatus. Esto cumple también para las OE, obligando a las docentes nuevas a suprimir sus necesidades y emociones (Xu et al., 2022, citado en Hou, Chen & You, 2023).

<sup>14</sup> Professional Learning Communities.

<sup>15</sup> Grupos de docencia e investigación.

Una estrategia importante para llegar a acuerdos es el *diálogo*, que será fluido si existe una buena comunicación y, sobre todo, actitud abierta (Santos, 2004). El uso de esta estrategia no tiene que ver con el hecho de vencer o ser vencidos, sino de conseguir el entendimiento en momentos de crisis (Rodríguez, 2017). La inteligencia y el control emocional son fundamentales para su correcta aplicación.

Otro aspecto esencial en las relaciones entre docentes es la *negociación*. Tras el diálogo, la negociación es una excelente salida a los conflictos, aplicada cuando los intereses son tan contrapuestos que aparentemente no tienen solución inmediata. Lorenzo (2011, citado en Rodríguez, 2017) propone que las negociaciones pueden ser de dos tipos: competitiva (que solo lleva a determinar si hay un vencido o vencedor) y colaborativa (donde los acuerdos benefician a ambas partes y van en la línea de las metas y objetivos de la OE). La negociación debe llevarse a cabo en todo nivel de la organización.

Tras la negociación, el siguiente paso es el *acuerdo*. Los acuerdos no implican necesariamente que todas las partes involucradas obtengan lo que sus intereses dictan. La idea es favorecer al colectivo, es decir, a la OE, más allá de intereses personalistas que atenten contra la estabilidad de la escuela y apoyen prácticas injustas (Rodríguez, 2017). La idea es llegar a acuerdos en aras de la mejora, cambio y transformación organizacional. El diálogo, la negociación y el acuerdo son estrategias de poder que van de la mano, consecutiva y coherentemente enlazadas.

### **1.3.2. La confianza, el poder del conocimiento y los juegos políticos**

Vallés (2007) como parte de los componentes del poder político menciona a la *confianza* que la define como *autoridad*, basada en la solvencia o crédito que se le reconoce a una persona debido a variados factores, tales como el cargo, el prestigio moral (solvencia moral) o experiencia profesional. Sus puntos de vista u opiniones son tomados inmediatamente sin considerar argumento alguno, “basta la confianza que ha generado una acción pasada [...] para hacer caso de sus advertencias o recomendaciones, sin que se le exijan pruebas ni razonamientos” (Vallés, 2007, p. 36). La confianza es importante para la OE, como parte de las relaciones que se

producen entre sus actores (Jorge, 2016, citado en Rodríguez y Sandoval, 2022). La investigación que Jiménez (2014) aborda sobre la confianza, identifica el *poder colaborativo*, donde lo predominante es el trabajo colaborativo, caracterizado por el apoyo recíproco entre los miembros del equipo, a través de negociaciones, pactos o acuerdos, generando confianza. Para Levent, Özdemir y Akpolat (2018) la *comunicación* entre los docentes es prioritaria para el logro de un ambiente de confianza escolar.

Como parte de los estudios realizados sobre esta estrategia, se abordó el concepto de *confianza organizacional* (en adelante CO), como aquella sinergia constante que se produce entre los docentes y la OE. La productividad de los docentes en la escuela mejora en función al nivel de CO que exista en ella: “the concept of trust is the most fundamental resource for the coordination of individuals who have common goals”<sup>16</sup> (Levent, Özdemir & Akpolat, 2018, p. 93). Estos autores también refieren que la CO influye poderosamente en la labor docente, imprimiéndole creatividad y compromiso. Este nivel de confianza en la organización está en función de los juegos políticos, llamados *fuentes de poder* usados en la OE. Estas fuentes de poder son variadas, tales como la experiencia, características personales (el llegar a ser un referente), entre otros. Zalaback, Morreale y Hackman (2010, citados en Levent, Özdemir & Akpolat, 2018, p. 94) afirman que “the feeling of trust, which is seen as the most important social capital of school organizations”<sup>17</sup>. Tarea fundamental en toda OE es construir climas de confianza a partir del uso adecuado de las fuentes de poder. El estudio de Özaslan (2018) también menciona algunas *fuentes de poder* utilizadas para generar confianza entre los docentes de la OE, de ellas es pertinente citar a la *fuerza de poder de referencia*, por el cual identifican, emulan y siguen al líder (que puede ser el director u otro actor educativo) basado en la admiración y el respeto. Otra *fuerza de poder* que origina confianza es la reputación de ser justos e imparciales.

---

<sup>16</sup> “El concepto de confianza es el recurso más fundamental para la coordinación de individuos que tienen objetivos comunes” (Levent, Özdemir & Akpolat, 2018, p. 93).

<sup>17</sup> “El sentimiento de confianza, (...) es visto como el capital social más importante de las organizaciones escolares” (Zalaback, Morreale & Hackman, 2010, citados en Levent, Özdemir & Akpolat, 2018, p. 94).

La *confianza relacional* (en adelante CR) también ha sido abordada en algunos estudios tales como el de Rodríguez y Sandoval (2022, p. 184) que la definen como “aquel tipo de confianza que se genera a partir de la sincronía entre las expectativas y el cumplimiento de las obligaciones de cada agente de la organización”. La CR tiene poderosa influencia en el devenir de la vida escolar, produciendo cambios y transformaciones. En suma, la confianza, en alguna u otra medida, es una estrategia constante y dinámica en las OE y tiene que ver con todos los actores educativos.

El *poder del conocimiento* es otra poderosa arma persuasiva. Muchas veces los docentes legitiman su estatus de poder en la información o conocimientos que manejan, denominado saber – poder (Inostroza, 2021), el mismo que no es vertical y autoritario, dado que funciona en red y con gran rapidez, fluyendo hacia el interior y exterior de la OE (Terrén, 2004). Levent, Özdemir y Akpolat (2018) mencionan que la *fuerza de poder experto* está basada en el conocimiento y habilidades del actor educativo para detentar y ejercer el poder.

Las investigaciones relacionadas sobre los *juegos políticos* como los *juegos de base de poder*, *fuentes de poder*, *usos de base de poder* y *relaciones de poder*<sup>18</sup>, son estrategias ligadas al poder. ¿Cómo se logra ejercer poder a partir de estos juegos políticos? En los *juegos de base de poder*, tenemos los *juegos de pericia*, donde el actor o actores con mayor experiencia y conocimientos se posicionan e influyen sobre los demás (Gencer, Nuri & Ordu, 2018). Respecto a *las fuentes de poder*, el *referente* logra influencia debido a su atractivo personal y sus valores (Levent, Özdemir & Akpolat, 2018). En cuanto a los *usos de base de poder*, Raven (1993, citado en Özaslan, 2019) afirma que la *información* (llamada por él persuasión) es usual en las OE como base de poder para lograr influencia. Sobre las *relaciones de poder*, obtiene mayor influencia sobre los demás el *poder colaborativo*, ganando un mayor número de seguidores y logrando un eficiente trabajo en equipo (Jiménez, 2014).

---

<sup>18</sup> Juegos políticos para detentar y ejercer el poder en una OE, sea de parte de los líderes (directores) o de los docentes.

Por otro lado, los docentes principiantes o profesores principiantes (PP), también se ven influenciados por estos juegos políticos, incluso en mayor medida que los profesores antiguos. Precisamente el uso de estas estrategias frente a los maestros principiantes puede determinar la futura praxis pedagógica del aprendiz, no solo entre docentes o con el directivo, sino también con los padres de familia y estudiantes (Uitto et al., 2018; Kvam, Ulvik & Eide, 2023).

### 1.3.3. El poder legal y la coerción como estrategias de poder

El poder basado en el aspecto *formal* o *legal* es una de las estrategias más comunes en las OE. Son denominadas estrategias comunicacionales administrativas, donde el control se fundamenta en la norma rígida llegando a ser coercitiva (Ball, 1989; Terrén, 2004, citados en Sánchez y Guevara, 2019). La fuente de poder *legítima* se basa en la formalidad de las normas y en que éstas sean acatadas (Levent, Özdemir & Akpolat, 2018; Özaslan 2018).

Las estrategias *coercitivas* son aquellas que logran que otro actor sea como uno desea basados en el castigo o sanción. Son negativas porque generan temor y se acepta las decisiones no por convicción o iniciativa propia, sino por fuerza. Es una estrategia extrema, típica de organizaciones donde el liderazgo es autoritario e impositivo. No son saludables para el cambio ni transformación de la OE (Sánchez y Guevara, 2019).

A continuación, a modo de resumen, presentamos la tabla 2, donde consignamos las estrategias utilizadas para detentar y ejercer el poder en una OE. Ha sido dividida por estrategia, definición o característica, autor y año.

Tabla 2: Estrategias de poder.

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN o CARACTERÍSTICA	AUTOR/AÑO
DIÁLOGO	Objetivo: llegar a un entendimiento.	Rodríguez (2017).
	Es fluida si se produce una buena comunicación y se adopta una actitud abierta.	Santos (2004).

	La inteligencia y el control emocional son fundamentales para su correcta aplicación.	Rodríguez (2017).
<b>NEGOCIACIÓN</b>	Excelente salida a los conflictos. Puede ser de tipo competitivo, si hay un vencido; y colaborativa, cuando favorece a ambas partes. Se debe llevar a cabo en todo nivel de la OE.	Rodríguez (2017).
<b>ACUERDO</b>	No implica que todas las partes obtengan lo que desean. Se favorece al colectivo. Va más allá de intereses personalistas. En aras de la mejora, cambio y transformación de la OE.	Rodríguez (2017).
	Sinónimo de autoridad: basada en la solvencia o crédito que se le reconoce a una persona, como el cargo, prestigio o experiencia.	Vallés (2007).
	Fundamental para la sociedad y las OE.	Rodríguez y Sandoval (2022).
	Poder colaborativo: apoyo recíproco entre miembros que genera confianza.	Jiménez (2014).
<b>CONFIANZA</b>	Confianza Organizacional (CO): sinergia entre docentes y la OE. La comunicación es crucial para el logro de un ambiente de confianza escolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mayor CO, mayor productividad docente.</li> <li>- Basado en el uso adecuado de las fuentes de poder de los actores como: experiencia, conocimientos, personalidad, etc.</li> </ul>	Levent, Özdemir y Akpolat (2018).

	Fuentes de poder usadas para generar confianza entre los docentes: fuente de poder de referencia, justicia e imparcialidad.	Özaslan (2018).
	Confianza Relacional (CR): sincronía entre expectativas y cumplimiento de obligaciones de los actores educativos.	Rodríguez y Sandoval (2022).
<b>INFLUENCIA y JUEGOS POLÍTICOS DE PODER QUE LOGRAN INFLUENCIA</b>	Influencia: capacidad de persuasión hacia otros.	Vallés (2007).
	Los grupos de interés ejercen influencia en la toma de decisiones.	Bardisa (1997).
	La confianza también es una forma de influencia que mejora la productividad docente.	Levent, Özdemir y Akpolat (2018).
	Juegos de poder: uno de ellos son los <i>juegos de pericia</i> , referido al actor con mayor experiencia y conocimientos.	Gencer, Nuri y Ordu (2018).
	Fuentes de poder: verbigracia, la fuente de poder <i>referente</i> , referido al actor con altos valores morales.	Levent, Özdemir y Akpolat (2018).
	Uso de base de poder: tenemos al uso de base de poder llamado <i>información</i> (forma de persuasión).	Özaslan, 2019).
	Relaciones de poder: las relaciones de <i>poder colaborativo</i> permiten lograr más adeptos y mejorar el trabajo en equipo.	Jiménez (2014).
<b>CONOCIMIENTO Y PODER</b>	Saber – poder. Es ejercer el poder a través del control o manejo de la información.	Inostroza (2021).

	El conocimiento fluye al interior de la OE, en redes comunicacionales y con gran rapidez.	Terrén (2004).
	Fuente de poder <i>experto</i> . Es el uso de conocimiento y habilidades para ejercer el poder.	Levent, Özdemir y Akpolat (2018).
	Juego de poder <i>de pericia</i> . Donde el uso del conocimiento y habilidades son fuente de poder.	Gencer, Nuri y Ordu (2018).
<b>PODER FORMAL/LEGAL</b>	Estrategia comunicacional: control rígido para ejercer poder.	Sánchez y Guevara (2019).
	Fuente de poder <i>legítima</i> . Basada en el acatamiento de las normas.	Levent, Özdemir y Akpolat (2018); Özaslan (2018).
<b>COERCIÓN</b>	Coercitivas. Ejercer poder a través del castigo o sanción.	Sánchez y Guevara (2019).

Fuente: Rodríguez (2017); Santos (2004); Vallés (2007); Rodríguez y Sandoval-Estupiñán (2022); Jiménez (2014); Levent, Özdemir y Akpolat (2018); Özaslan (2018); Bardisa (1997); Gencer, Nuri y Ordu (2018); Inostroza (2021); Terrén (2004); Sánchez y Guevara (2019).

Elaboración propia.

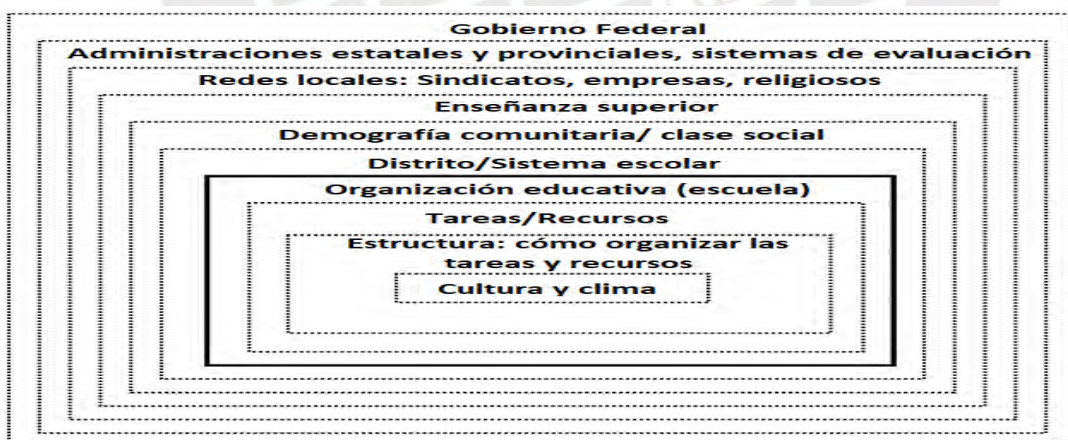
#### 1.4. DIÁLOGO ENTRE LO MICRO Y MACRO EDUCATIVO

La micropolítica escolar no está divorciada de la macropolítica. Todo aquello que se produce al interior de la OE se halla en función (muchas veces determinante) de lo que sucede a nivel macro. Las OE forman parte de toda una red sistémica mayor de índole política, económica, social y cultural, por tanto, lo micro y macro son interdependientes. Para entender lo que sucede al interior de la escuela, es necesario comprender y aceptar lo que ocurre fuera de ella (González, 1997). Todo tipo de abordaje que se haga al contexto micropolítico, son completos si van de la mano de análisis macropolíticos (Bardisa, 1997). La misma autora refiere que la macropolítica se hace evidente desde el enfoque estructural – racional de las OE. La macropolítica no se refiere solo al Estado, también está integrada a organismos supranacionales y sus políticas, como por ejemplo las plasmadas en las

evaluaciones internacionales aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>19</sup>, a través del programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA)<sup>20</sup>. Evaluaciones que tienen por objetivo el crecimiento económico y el empleo, logrando con ello un mejor nivel de vida de sus países miembros, así como mantener y promover la estabilidad financiera. (Cabrera y Giraldo, 2018).

Como hemos señalado, las políticas aplicadas a nivel macro inciden poderosamente a nivel micropolítico y para garantizar el cumplimiento de la norma emanada de este poder central, es necesario conocer el proceso interno de las escuelas: como reciben, aplican o rechazan la normativa. Es un diálogo permanente y complejo donde la resistencia micropolítica es una forma legítima de protegerse contra los intereses macropolíticos (Cuban, 1990, citado en Webb, 2008). Lo macro y lo micro se articulan cuando se identifican funciones, responsabilidades e intereses, permitiéndonos conocer el nivel de responsabilidades, quienes son responsables y ante quien; quien posee legitimidad soberana y quien no. (Webb, 2008).

Figura 1: Representación de los macro y micro entornos educativos.



Fuente: Webb, P. (2008:130).

Traducción libre.

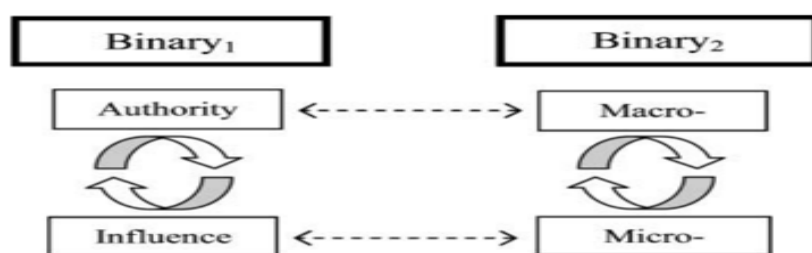
<sup>19</sup> Organización internacional creada para la construcción de políticas adecuadas a sus países miembros, en pos de una vida mejor. Con 60 años de vida, la OCDE busca soluciones a desafíos sociales, económicos y ambientales, fomento de una educación sólida, etc. está conformada por 46 países miembros, fundada en Chateau de la Muette (París, 14 de diciembre de 1960, en vigor desde 1961). Tiene estrecha colaboración con el G7 y el G20 y con más de 70 países (OCDE, 2023).

<sup>20</sup> Programme for International Student Assessment.

La figura anterior nos permite delimitar los espacios de acción (territorialización) de lo micro frente a lo macro educativo. El espacio delimitado en negrita sitúa a la escuela en un ambiente en disputa constante; en cambio, en los cuadros con líneas punteadas se denotan territorios permeables, donde las fronteras entre jurisdicciones, grupos o actores son flexibles, con un importante intercambio de información, recursos y poder entre las entidades conformantes.

La siguiente figura explica como lo micro y lo macro político se hallan relacionados y se reproducen mutuamente:

Figura 2: Representación teórica de la micropolítica educativa como un doble binario.



Fuente: Webb, P. (2008:129).

Dado que el poder se mueve en torno a una dualidad: autoridad e influencia, podemos representar a la micropolítica con tales elementos (Binary<sub>1</sub>). El Binary<sub>2</sub> está representado por lo macro y lo micro en permanente conflicto y a la vez, fuertemente relacionadas. A nivel macropolítico, la autoridad y legitimidad absoluta prevalece, frente a la influencia propia de la micropolítica escolar (Webb, 2008).

Urge una mayor comprensión entre lo macro y micropolítico con la finalidad de mejorar la calidad educativa, prestando mayor interés a la realidad micropolítica, al “lado oculto” de las OE. Se deben dejar de lado aquellos enfoques que consideran al Estado como un ente formal y central, monolítico y estructurado, con plenos poderes sobre las OE y sus actores educativos, negándoles reales espacios de participación y decisión.

Eliminar (aunque parezca improbable, al menos por ahora) la idea que se tiene de que la educación es un sector económico más, como si fuese una industria de ropa o automóviles, con la finalidad de dejar de lado el *mercantilismo inmediateista* que

muchas veces posee la educación (Díez, 2009, citado en Cabrera y Giraldo, 2018). Nuestro sistema educativo requiere de visiones acordes a nuestra realidad y necesidades.



## **CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se presenta y sustenta el enfoque de la investigación, el método, el planteamiento del problema, los objetivos (general y específicos) y las categorías de estudio. También se lleva a cabo la descripción de los informantes y los pasos que se han realizado (procesos) para la elaboración de los instrumentos destinados al recojo de la información (validación y proceso de aplicación); finalmente se explica el proceso de análisis de los resultados y los principios éticos que respaldan la investigación.

### **2.1. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se halla enmarcada en el enfoque cualitativo. Este enfoque permite introducirnos en el estudio y análisis de la misma realidad, sin variaciones (Otero, 2018), hasta llegar a lo más profundo del objeto investigado, en su ambiente natural, dando sentido e interpretando fenómenos que los individuos experimentan basado en los significados que éstos les otorgan, interrogando y comprendiendo a detalle todo lo ofrecido por los informantes (Hernández-Sampieri, 2018; Denzin & Lincoln, 1994, citados en Creswell, 2018; Polanía et al., 2020; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Creswell, 2018). Es de carácter inductivo, pues estudia un fenómeno desde lo particular (Sánchez, 2019), explorando

aspectos individuales para generar teoría y perspectivas generales (Hernández-Sampieri, 2018). Este enfoque se halla alineado a nuestra investigación porque interpretamos y comprendemos los significados y sentidos que nuestros informantes le otorgan a su experiencia, en su contexto y entorno natural, en este caso al interior de una institución educativa (IE).

El método utilizado es el de corte fenomenológico, porque explora, describe y comprende las experiencias de las personas respecto a un fenómeno, descubriendo los elementos comunes de dichas vivencias, desde la perspectiva individual de cada sujeto investigado, analizando discursos, narrativas y significados (Hernández-Sampieri, 2018). Para Van Manen (2003), toda investigación fenomenológica tiene que ver con la experiencia original del individuo investigado, es decir “llenarse de mundo, es llenarse de experiencia vivida (...) la investigación fenomenológica requiere que el investigador permanezca en la plenitud de la vida, en medio del mundo de las relaciones vivas” (p. 50). Vivir en el mundo le da significado a una experiencia, y con esta experiencia aprehendemos y comprendemos el mundo (Guerrero-Castañeda y González Soto, 2022). La presente investigación, ha recogido las narrativas (experiencias) de docentes en una IE, penetrando en la vida y cotidianidad de los entrevistados.

## **2.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Abordamos un fenómeno que se produce permanentemente en las IE y que, de alguna u otra forma, influye e incluso determina, su diario quehacer: *el fenómeno del poder y su ejercicio*. Tal como explicamos en el primer capítulo de la presente investigación, se considera a las escuelas como entes con vida propia, en permanente cambio y transformación. Las IE son escenarios de una gran actividad política, donde existen luchas y repartos de poder, conflictos, negociaciones y coaliciones, aparentemente caóticos, pero que en realidad tienen una lógica interna. Vallés (2007) nos indica que estos conflictos no son necesariamente perjudiciales, son naturales e importantes para el cambio y transformación institucional. El fenómeno del poder, enmarcado en los estudios sobre micropolítica escolar, tiene que ver con los intereses, el control de la IE y los conflictos que en ella se susciten (Ball, 1989).

En la praxis, el problema radica en que las decisiones muchas veces no son tomadas por el poder formal (en este caso el directivo), sino por aquellos docentes que poseen mayor influencia (sea por antigüedad y experiencia, por manejo de información u otros factores), de forma individual o en coalición con sus pares (grupos de docentes que se unen en torno a un objetivo común). Esto origina ciertos desfases que son difíciles de manejar, originando tensiones, que, si bien no son necesariamente perjudiciales, dan lugar a crisis que, mal orientados, pueden llevar a desestabilizar a la IE.

Por tal motivo, el problema de investigación se traduce en la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las experiencias de los docentes sobre el ejercicio del poder en una institución educativa (IE) pública de nivel secundaria de Lima?

### **2.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO**

#### **2.3.1. Objetivos de la investigación**

Objetivo general:

Analizar las experiencias de los docentes sobre el ejercicio del poder en una institución educativa (IE) pública de nivel secundaria de Lima.

Objetivos específicos:

- Indagar cuáles son los significados que los docentes poseen del constructo poder.
- Explorar cuáles son las estrategias de poder ejercidas por los docentes desde su experiencia en una IE.

#### **2.3.2. Categorías de estudio**

En la tabla 3, indicamos las categorías de estudio generadas a partir de los objetivos específicos.

Tabla 03: Objetivos, categoría y definición

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>CATEGORÍA</b>
----------------------------	------------------

Indagar cuáles son los significados que los docentes poseen del constructo poder.	Constructo de poder.
Explorar cuáles son las estrategias de poder ejercidas por los docentes desde su experiencia en una IE.	Estrategias de poder.

Fuente: elaboración propia.

## 2.4. SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Los informantes son seis (6) docentes licenciados titulados, tres (3) nuevos contratados y tres (3) antiguos nombrados, algunos de ellos con cargos de coordinador de área y con estudios de post grado en educación (maestros), de una escuela pública de Educación Básica Regular (EBR), de nivel secundaria de la región Lima, distrito de Carabayllo. La institución educativa fue elegida por razones de facilidad para acceder a ella y a los informantes, por el apoyo desinteresado de parte de la plana directiva y docentes para llevar a cabo la investigación y, fundamentalmente, porque como docente de esta IE he sido testigo de excepción de la forma como se maneja la toma de decisiones y la influencia al interior de ella, aspecto que motivó aún más la elección de esta escuela.

Para el presente estudio fenomenológico los informantes fueron seleccionados directa e intencionadamente siguiendo criterios de inclusión previamente establecidos, contándose con el apoyo de ellos (as) (Arias-Gómez, et al., 2016), así como también se consideró la disponibilidad de tiempo, el grado de interés en formar parte de la investigación, el nivel de accesibilidad hacia ellos, espacios de reunión adecuados, así como los siguientes criterios de inclusión consignados en la tabla 4:

Tabla 04: Criterios de inclusión de los informantes

Categoría laboral	Docentes
Sexo	Femenino y masculino
Áreas	Letras, ciencias y técnica
Tiempo de servicio	de 1 a más de 10 años
Horas lectivas	5 horas y media

Fuente: elaboración propia.

Para la mejor especificación de los informantes, presentamos la tabla 5.

Tabla 05: Caracterización de los informantes

Código	Área (nivel secundaria)	Condición	Antigüedad (en años)	Edad	Sexo
DNC1	Comunicación	Contratado	1	33	F
DNC2	EPT - Ebanistería	Contratado	3	32	M
DNC3	CC.SS.	Contratado	1	32	M
DAN1	Comunicación	Nombrado	11	47	F
DAN2	Ciencia y Tecnología (CT)	Nombrado	18	49	F
DAN3	EPT - Electricidad	Nombrado	24	56	M

DNC = docente novel contratado / DAN = docente antiguo nombrado  
Fuente: elaboración propia.

La razón de la elección de estos docentes está basada en la necesidad de analizar y explorar la forma como, profesores de escasa experiencia laboral y aquellos que tienen muchos años de servicio docente en IE públicas, pueden o no, experimentar y ejercer el poder al interior de la organización. A partir del conocimiento del poder y de la forma como se experimenta y ejerce, comprenderemos mejor la micropolítica institucional.

## 2.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

### 2.5.1. Técnica de investigación

Para esta investigación hemos tomado en cuenta la técnica de la entrevista. Para Kvale (2011, p.19), una entrevista “trata de entender el significado de los temas centrales en el mundo vivido por los sujetos”. Se recoge información relevante y significativa a través de la interrogación sobre un determinado tema o asunto, preparada y acordada con antelación por el investigador – entrevistador (Sime et al., 2021). Como parte de esta técnica hemos optado por la entrevista semiestructurada, que tiene por característica contar con preguntas flexibles y adaptables al entrevistado (a) (Troncoso y Amaya, 2016), penetrando en la vida y cotidianidad de éste y en lo más profundo de sus sentidos y significados (Robles,

2011; Sime et al., 2021). Sin embargo, si bien el entrevistador cuenta con una serie de preguntas previamente establecidas, es libre de hacer otras adicionales o alterar el orden a medida que se va desarrollando la entrevista, siendo recomendable realizar preguntas que emerjan de la narrativa del entrevistado. No es una regla llevar a cabo la entrevista fiel al guion (Sime et al., 2021).

## **2.5.2. Instrumento de investigación**

El instrumento de investigación utilizado es el *guion de entrevista*, que como indicamos anteriormente, cuenta con preguntas pre-establecidas y amplia flexibilidad para realizar otras que emerjan durante la misma, según el contexto, el lugar y la persona (Arias, 2020). Para Kvale (2011, p. 85), “una guía de entrevista es un guion que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada”.

Para la obtención del producto final del guion de entrevista semiestructurada, el primer paso a realizar fue la elaboración de una *matriz general de consistencia*, con la finalidad de lograr el diálogo y coherencia entre los objetivos (específicos), las categorías, la técnica, el instrumento y los informantes (Anexo 1).

Los ítems del guion han sido elaborados en concordancia con las dos categorías macro obtenidas a partir de los dos objetivos específicos planteados. Sobre la primera categoría, *constructo de poder*, tenemos tres ítems generales con sus respectivas sub preguntas, que aborda cuestiones como, por ejemplo, que entiende por poder y que significado tiene tener influencia o poder; en seguida, en que situaciones ha ejercido poder y que implicancias ha tenido. En la segunda categoría, *estrategias de poder*, se indaga que estrategias se han utilizado para ejercer y detentar poder y si hubo la necesidad de aliarse con otros actores para lograr más poder o influencia; finalmente, se ha planteado la interrogante que significa ser un docente con influencia en la toma de decisiones en la IE.

**2.5.2.1. Validación del instrumento de investigación.** Se ha utilizado la denominada *prueba piloto* aplicada a tres informantes (docentes) con características similares a los individuos elegidos para esta investigación, con la finalidad de “probar la fiabilidad del instrumento” (Ruiz, 2014, citado en Escofet, et

al., 2016, p. 939). La tabla 6 especifica las características de los entrevistados piloto:

Tabla 06: Caracterización de los informantes piloto

Cargo	Área/nivel secundaria	Condición	Antigüedad (en años)	Edad	Sexo
Docente	CC.SS.	Contratado	3	49	M
Docente	Arte	Contratado	2	49	F
Docente	Arte	Contratado	1	50	M

Fuente: elaboración propia

Se llevó a cabo tres (3) pruebas piloto (Anexo 2), con el *consentimiento informado* (Anexo 3) de los investigados, documento que permitió entrevistar y grabar la información recogida, precisando también que la participación de los individuos entrevistados fue estrictamente voluntaria y la información fue tratada de manera anónima y confidencial, aspectos que fueron cumplidos a cabalidad. La aplicación de las pruebas piloto permitió identificar algunos problemas previos antes de ser aplicados a los informantes elegidos, tales como (Escofet et al., 2016):

1. Si el protocolo previo es el adecuado y cumple con lo señalado.
2. Si los ítems (preguntas) responden a los objetivos y categorías de estudio.
3. Si las preguntas son perfectamente comprensibles.
4. Si el tiempo es el adecuado.
5. Si es posible generar re-preguntas a partir de las narrativas de los entrevistados.

Cada prueba piloto tuvo las observaciones, correcciones, sugerencias y el visto bueno de la profesora asesora, de tal forma que la entrevista fue afinándose según el cronograma establecido. Luego, se procedió a validar el instrumento invitando a un docente de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) para evaluar el guion de preguntas, quien verificó la fiabilidad del instrumento. Es pertinente recordar que el *juicio de expertos* es el punto de vista informado de un especialista en el tema, de reconocida trayectoria y que puede emitir juicios y valoraciones respecto de un tema determinado (Escobar-Pérez y

Cuervo, 2008). Es “un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación” (Robles y Rojas, 2015, p.2).

**2.5.2.2. Proceso de aplicación del instrumento de investigación.** El instrumento fue aplicado de forma presencial y virtual. Inicialmente se estableció que las entrevistas fueran presenciales, sin embargo, solo las dos primeras se dieron de esa forma. Por inconvenientes de espacio y disponibilidad de tiempo, acordamos realizar las demás entrevistas virtualmente, bajo los mismos parámetros y características que implica la presencialidad. Las entrevistas fueron grabadas en audio y escritas con el consentimiento informado de los docentes entrevistados en tres fechas diferentes, en el mes de septiembre de 2023.

## **2.6. PROCESOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para el análisis de la información obtenida a partir de las narrativas de los docentes entrevistados se llevó a cabo el siguiente proceso:

Se procedió a la grabación en audio de cada una de las entrevistas para luego transcribirlas literalmente, usando códigos de transcripción como comillas, puntos suspensivos, paréntesis y uso de mayúsculas y minúsculas; para ello, se utilizó un cuadro para transcribir las respuestas. Luego, se procedió a la limpieza y/o edición de las mismas, respetando su sentido y significado (Kvale, 2011).

En seguida, se aplicó a cada entrevista, una matriz compuesta de dos elementos: respuestas (narrativas) y categorías emergentes, utilizando manualmente el open coding (codificación abierta), identificando y consignando las codificaciones o categorías emergentes a partir de las narrativas de cada entrevistado, a partir de los datos ofrecidos, obteniendo patrones comunes en todas ellas, referente a las dos categorías macro propuestas inicialmente (Hernández, 2014) (Anexo 4).

Después, se elaboró una segunda matriz donde se separó las categorías emergentes según las categorías macro iniciales (*constructo de poder y estrategias de poder*), dicha matriz contiene cuatro partes: macro categoría y sus categorías emergentes, narrativa (cita) y código del informante. En esta parte se empezó a identificar con claridad la correspondencia lógica entre los informantes, sus narrativas y qué categoría nueva emerge según cada categoría macro (Anexo 5).

Finalmente, a partir del análisis de esta última matriz, elaboramos esquemas resumen según cada categoría macro, utilizando para ello el CmapTools (generador de esquemas y mapas). A partir de la primera, esquematizamos el significado e implicancias del *constructo de poder*; y en la segunda las *estrategias, alianzas y luchas* de poder. Dichos esquemas fueron la base a partir de los cuales realizamos la redacción para el análisis de resultados.

## **2.7. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los docentes entrevistados participaron voluntariamente, siendo informados de los objetivos de la investigación y la finalidad de la entrevista. Se les hizo entrega de un Protocolo de Consentimiento Informado (Anexo 2), donde se les solicitó el permiso para la grabación respectiva y el tratamiento de la información obtenida, asegurando la discreción en el uso de dicha información, así como la confidencialidad de la misma. Este aspecto condice con el principio ético de beneficencia y no maleficencia, por el cual se asegura el bienestar de los informantes, desde el recojo de la información hasta la difusión de los resultados. También se tomó en cuenta el principio de responsabilidad, por el cual se evaluó y consideró las consecuencias de la realización y difusión que el estudio implique para con los investigados y la misma sociedad. Es deber resguardar la integridad y seguridad de los docentes entrevistados en esta investigación, así como de los estudiantes, de la IE y de la sociedad en general (RCEI – PUCP, 2016; Ames y Merino, 2019;).

### CAPÍTULO III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado presentamos los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a seis (6) docentes informantes, tres (3) noveles contratados y tres (3) nombrados antiguos de una institución educativa pública de nivel secundaria de Lima, en el marco de los objetivos planteados, para dar respuesta a la pregunta de investigación. Se ha dividido el análisis en los dos objetivos específicos propuestos: analizar los *significados* que los docentes poseen del *constructo poder* y explorar cuáles son las *estrategias de poder* ejercidas por los docentes desde su *experiencia* en una institución educativa (IE), de los cuales se han obtenido las dos categorías macro, para el desarrollo de este capítulo: constructo de poder y estrategias de poder.

El análisis realizado es de tipo inductivo, partiendo de las propias experiencias de los informantes, en diálogo con la teoría, la misma que servirá de guía para analizar las experiencias, dado que se encuentra enmarcada en el método de corte fenomenológico.

### **3.1. CONSTRUCTO DE PODER DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS INFORMANTES**

Para responder a la pregunta de investigación y llegar al objetivo general planteado, es importante profundizar en las experiencias y narrativas de los informantes respecto al significado que ellos tienen sobre el constructo de poder.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, los docentes informantes conciben variados significados sobre el poder o influencia, basados en diversos aspectos, necesarios para ejercerlo. Para ellos, poder significa experiencia, conocimiento, jerarquía, coerción y autoritarismo; tiene que ver con la personalidad, el liderazgo que se ejerza, la capacidad argumentativa y el esfuerzo laboral docente.

#### **3.1.1. El poder basado en la experiencia y el conocimiento**

Para ejercer poder y tomar decisiones en la IE, es fundamental la *experiencia*. Para el logro y éxito de determinadas actividades institucionales es importante haber tenido experiencia en el desarrollo y organización de las mismas, el aporte estará en función de las habilidades previas que se posea. Es difícil aportar debido a la falta de experiencia.

Otros aspectos relacionados al poder, sería cuando hemos tenido que desarrollar actividades, por ejemplo, como los del día del logro, como lo que se viene ahora que es la maratón de lectura o de repente lo que va ser el día de la canción criolla; allí yo si no pude ejercer poder porque no tengo experiencia en ello, entonces yo siento que allí no he podido aportar mucho (DNC1).

(...) Como parte de la comisión de gestión de riesgos, al inicio del año, se preguntaban cómo se puede hacer para realizar el proyecto y dado que tenía algo de experiencia, me preguntaban de cómo se puede hacer, sobre todo en la organización de los equipos y en las brigadas a nivel de estudiantes y docentes, entonces se llegó a formar lo que son las brigadas, allí más que nada la sub dirección, me preguntaba sobre como podríamos hacer la organización (DAN2).

Para Bardisa (1997), un individuo ejerce poder basado exclusivamente en su habilidad previa, es decir, en la experiencia. Respecto a los *juegos políticos* mencionados, se tiene a los *juegos de base de poder* y como parte de ella a los *juegos de pericia*, donde el actor o actores con mayor experiencia se posicionan e influyen sobre los demás (Gencer, Nuri & Ordu, 2018).

Respecto a las implicancias de ejercer el poder basado en la experiencia, existen diferencias entre los *docentes informantes antiguos nombrados* y los *noveles contratados*. Para los primeros, una implicancia de tener experiencia en la IE, es la influencia que se posee sobre los padres de familia (PP.FF.), sobre los estudiantes e incluso sobre los directivos, para la toma de decisiones y el logro de objetivos.

Pienso yo que los docentes siempre tenemos algún tipo de influencia, principalmente sobre los estudiantes o padres de familia, supongo que también parte de nuestra experiencia hace que tengamos algún tipo de... no sé si influencia exactamente, pero... que nuestra voz se escuche a nivel de directivos, para tomar alguna decisión quizás (...) (DAN2).

Para los informantes noveles contratados, dada la escasa cantidad de años en la IE, el desconocimiento en el desarrollo de determinadas actividades y la poca experiencia en la escuela pública, aún no pueden ejercer poder.

Siento que como docente novel que soy no puedo todavía hablar de poder, ya que la experiencia que tengo en el sector estatal es mínima, es mi primer año y las actividades que se realizan en un colegio nacional difieren mucho del colegio preuniversitario o colegios donde he trabajado (...) las docentes, en este caso nombradas que tienen más años en el colegio, son las que tienen experiencia de años anteriores y como se han desarrollado las actividades, entonces yo he sentido la participación bastante limitada en ese aspecto (...) era consciente de mis limitaciones, la verdad (DNC1).

Para los informantes noveles la experiencia es el resultado de un aprendizaje continuo de los demás actores. El aprender a través de los demás tiene que ver con la necesidad de una adaptación continua a las experiencias de los actores educativos: "Ayudar a los demás para que también puedan tomar en cuenta

algunas ideas, porque a veces de las experiencias de los demás podemos aprender y no cometer los mismos errores (DNC3)”

La segunda base de poder es el *conocimiento*, el cual puede tener variados matices, tales como el conocimiento del área o asignatura desarrollada y de actividades extra curriculares. El conocimiento es utilizado como una poderosa herramienta de persuasión.

Respecto al dominio del área o asignatura, el conocimiento obtenido a partir de aprendizajes o experiencias anteriores es fundamental para ejercer poder y tomar una decisión.

Por ejemplo, cuando estamos planificando la programación anual, al inicio de año, en la semana de gestión, teníamos que tomar la decisión de los productos que se iban a elaborar por bimestres, entonces el hecho de poder conocer o de repente venir de afuera de experiencias de un colegio particular como por ejemplo Innova Schools, me permitió poder transmitir el conocimiento y de esa manera tener cierto poder frente a una decisión (DNC1).

Las actividades extracurriculares también requieren de conocimiento y experiencias previas.

Entonces le expliqué que las brigadas se forman de acuerdo a las directivas, y bueno me dijo sí se podía hacer, revisó y lo aceptó, lo planteamos en la reunión de esta manera, eso fue lo que se hizo. Más que influencia, supongo que es la orientación de como se puede hacer ese trabajo dado que uno de los directivos no tenía experiencia en ello (DAN2).

Se corrobora la necesidad del *conocimiento* y la *experiencia* para ejercer poder o influencia en la IE, no solo frente a los estudiantes y docentes, sino también hacia los directivos. Como lo mencionan Levent, Özdemir & Akpolat (2018), el juego político denominado *fuerza de poder experto* está basado en el conocimiento y las habilidades del actor educativo para detentar y ejercer poder. Los juegos de pericia,

de Gencer, Nuri & Ordu (2018) proponen que los actores con más conocimientos y experiencia influyen o ejercen poder sobre los demás.

Por lo tanto, el conocimiento se convierte en una poderosa arma de persuasión: “El conocimiento considero que al final llega a ser poder, porque de esa manera puedes persuadir a un grupo de personas y llegar a un determinado poder, siempre y cuando lo utilices para bien (DNC1)”. Esto se halla enmarcado en la línea propuesta por Inostroza (2021), para quien el conocimiento, llamado saber – poder es una gran arma de persuasión, donde los docentes o aquel que la posea legitima su estatus y poder.

Para una mejor visión de estos significados o bases de poder dados por los informantes, lo dejamos explicitado en la figura 3.

Figura 3: Significado o bases de poder basados en la experiencia y el conocimiento.



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.1.2. El poder basado en la jerarquía, coerción y autoritarismo

El poder basado en la jerarquía o en la estructura formal es evidente en las narrativas de todos los informantes, a pesar de que consideran que el poder o influencia puede tener diversas bases, implícita o explícitamente, reconocen al director o a los directivos como aquellos que detentan el poder formal (Ball, 1989).

Es el director y/o la plana directiva los que poseen el poder y la plena autonomía en la toma de decisiones en la IE. No es fácil tomar decisiones, por eso, que mejor

que esté en manos de los directivos; el director es “el único que tiene poder”, “es prácticamente la cabeza” e incluso es “el dueño del colegio”, con funciones plenamente normativas. El ser director permite tener autonomía y libertad de decisión en la planificación.

Considerando que estamos hablando de un colegio con mucha mayor razón, entonces por eso cuando veo la situación de los directivos por ejemplo quienes son los que tienen el poder, el tener que tomar decisiones pues, no es nada fácil (DNC1).

Desde mi experiencia personal el poder lo entiendo como la jerarquía, en cuanto a la institución el único poder que tiene, donde te pueden mandar memo, oficios, etc. etc. es el director, por que, porque él es prácticamente la cabeza o mejor dicho el dueño del colegio, depende de él todas las normas (DNC2).

Pienso que estar en el cargo superior te permite tener mayor autonomía, manejar tus tiempos, más libertad y decidir, decidir más que todo, asignando o delegando tareas, o sea más que todo estar en un cargo superior (...) puedes planear, planificar, para mí eso sería poder, más que todo (DNC3).

Los informantes antiguos nombrados no se alejan mucho de estas narrativas. Reconocen implícitamente el poder directivo y sus funciones normativas recibiendo órdenes superiores, mencionando que también aprovechan el cargo de coordinación para ejercer poder:

Cada vez que asumo la coordinación, porque no es la primera vez, he defendido los proyectos del área, entonces allí asumo mi poder como coordinadora porque defiende el perfil y el propósito de mi área, a “capa y espada” como se dice coloquialmente (...) Ellos (los directivos) defienden la normativa del sistema educativo, entonces le he hecho entender como coordinadora, con ese poder que me prevalece (...) entonces, de esa manera yo aprovecho el rol que tengo, que es la coordinación, de esa manera

aprovecho mi poder (...) Lamentablemente los directivos se basan en normas y tienen miedo a las sanciones de “los de arriba”, de los de la UGEL, del ministerio (DAN1).

El poder jerárquico no está alejado de la coerción y el autoritarismo, existiendo un poder formal, estructurado y jerárquico de tipo coercitivo y autoritario. Respecto al primer aspecto, la coerción se manifiesta de diversas formas, tales como la imposición.

Bueno son muchas situaciones que se han presentado (...) donde se empieza a ejercer el poder y se trata de imponer incluso por encima de las normas, reglas, o se empieza a actuar de acuerdo a conveniencias personales (...) (DAN3).

La presión y exigencia para la rápida realización de determinadas actividades de índole pedagógica.

Recuerdo que el director pues nos presiona o nos presionaba para poder subir notas a la plataforma del SIAGIE... y bueno yo tenía cosas programadas ya para hacer en la semana sábados y domingos y por a o b estaba un poco ocupado y recargado y el director por el mismo puesto en el que estaba de repente, lo único que hacía era presionarnos y presionarnos y exigirnos que cumplamos con los plazos (DNC3).

Siendo amonestados en caso de incumplimiento.

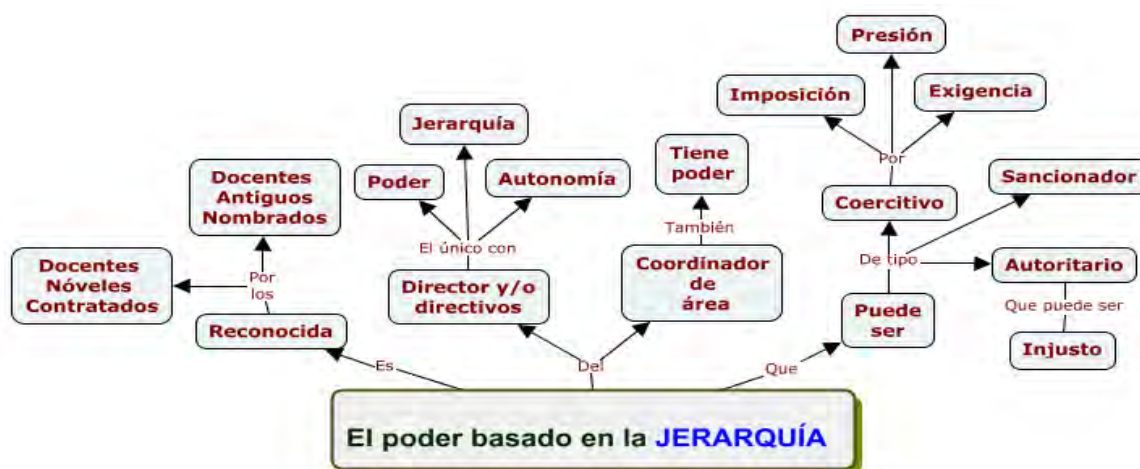
Podría añadir que poder simplemente es... “hazlo así”. Sino presentamos nuestras unidades o sesiones, inmediatamente nos dan un memo o nos amonestan, eso es también otro poder (DNC2).

La jerarquía linda también con el autoritarismo de parte del directivo el mismo que puede ser injusto perjudicando a los docentes: “No le importó nada, (...) porque estaba en la cabeza de la IE y fue injusto lo que hizo (DAN3)”.

Este tipo de poder jerárquico y formal, puede llegar a ser coercitivo, controlando rígidamente al subordinado (Ball, 1989; Terrén, 2004, citados en Sánchez y Guevara, 2019). La coerción genera temor, son negativas y no son saludables para el cambio ni transformación de la IE (Sánchez y Guevara, 2019).

Hemos organizado estas narrativas en la figura 4.

Figura 4: Significado o bases de poder basados en la jerarquía (poder formal), coerción y autoritarismo.



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.1.3. El poder basado en la capacidad de liderazgo y la personalidad

Un liderazgo que no solo ordena, sino que acompaña al liderado (Ball, 1989). El líder que ejerce poder es aquel que guía hacia lo positivo y al logro de determinados objetivos que sea beneficioso para todos: “Si queremos utilizarlo de manera positiva el poder lo podemos utilizar para usar el liderazgo (DNC1)”, “ser líder. El líder no te dice has esto, te dice hacemos esto; no te dice mañana tú presentas eso, te dice, mañana lo presentamos (DNC2)”.

El poder también tiene que ver con la personalidad del individuo. Para ser un actor con poder es importante ser confrontacional, valiente, sociable (participativo), seguro de sí mismo, con altos valores y conciliador. Traemos a colación lo planteado por Bardisa (1997), donde la influencia, entre otros aspectos, tiene que ver con la personalidad para lograr el control sobre una persona o un determinado grupo.

(...) Defendí que todos los concursos de los Juegos Florales se den (...) mi persona (...) nunca va a permitir eso, tengo esa valentía de levantar el brazo y hacer entender que esa disposición es la incorrecta (...) como yo soy una persona muy parlanchina, o me gusta siempre hablar y opinar, no soy pasiva que se queda callada se limita sólo a escuchar, entonces los colegas ven eso (DAN1).

Bueno más que todo ser una persona que de repente esté seguro de sí mismo, que no le tiene miedo a nadie, que es transparente (...) tener influencia significa hacerte un nombre en la IE y ese nombre te lo haces pues, principalmente por la forma de ser que tienes, por ciertos principios, como la integridad, la coherencia, el hecho de que seas coherente... con lo que dices... y también a base de respeto y las buenas relaciones con los demás (DNC3).

A partir de las narrativas, presentamos el esquema explicativo de este apartado en la figura 5.

Figura 5: Significado o bases de poder basados en el liderazgo y la personalidad.



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.1.4. El poder basado en los argumentos

Poder también significa poseer argumentos que deben contar con dos condiciones importantes: claridad y precisión, de esa forma se podrá lograr lo que se proponen, hacia el bienestar común, en beneficio de los estudiantes.

(...) Hay que saber argumentar, ser muy claros, muy precisos, para hacer entender, en este caso, a los directivos, cuán significativos son estos proyectos y que no deben de cerrarnos las puertas para nada, o ellos no deben ser los obstáculos, porque es en bienestar del estudiante (DAN1).

Cuando esta argumentación logra ser escuchada y convence al oponente, poniendo en claro los puntos de vista, especialmente frente a los directivos, es porque se tiene capacidad de convencimiento.

Más que poder, no sé si sea ello, sino capacidad de convencimiento para tomar determinadas ejecuciones o decisiones; por ejemplo, cuando hemos trabajado conjuntamente con mi área, el poder de llevar a cabo alguna resolución o tomar alguna decisión (DNC1).

La figura 6 resume este apartado.

Figura 6: Significado o base de poder basado en los argumentos.



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.1.5. El poder basado en el trabajo docente (esfuerzo laboral)

Más allá del rango jerárquico o de las imposiciones, el trabajo mismo del docente lo llevará a ejercer influencia y lograr objetivos deseados.

De repente en cuanto a decisiones, no he tomado decisiones de otro rango a nivel institucional, pero con mi trabajo y con lo que yo hago creo que, si estoy siendo influyente en cierta manera, al menos eso es lo que creo (DNC3).

Si nosotros nos ponemos a pensar y analizar cuando uno quiere lograr algo, dentro de mis concepciones está el lograrlo en base a un esfuerzo, a un sacrificio, más que a una imposición o hacer uso del mismo para poder lograr un objetivo (DAN3).

El poder es un resultado, en este caso, del trabajo esforzado, sacrificado y permanente; no es sinónimo de autoridad, no se recibe solo por ley (Ball, 1989). La figura 7 nos da una visión resumida de este análisis.

Figura 7: Significado o base de poder basado en el trabajo docente o esfuerzo laboral.



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.1.6. Implicancia del ejercicio del poder

El ejercicio del poder implica un alto nivel de *responsabilidad*, pues las decisiones que se toman son delicadas, dado que pueden ser usadas para acciones buenas o malas.

(...) Lo veo como algo preocupante, en un momento determinado si se tuviesen que tomar decisiones muy importantes sí lo vería como algo muy delicado, entonces tendría que ser mucho más analítica para poder tener ese poder y usarlo bien (...) hay creo dos opciones, el usar el poder para bien o para mal, en este caso, si es para un bien común, evidentemente puede ser usado o llega a ser positivo, pero si hablamos de alguien que quiere usar el poder, de manera negativa, para mí sería alguien que busca un beneficio personal propio (DNC1).

Este alto nivel de responsabilidad que implica la toma de decisiones que muchas veces son delicadas, puede originar desacuerdos, distanciamientos y perjuicio a otros actores.

Porque hay personas que pueden de repente tener otro tipo de ocupaciones o de repente no conocen mucho de tecnología, entonces eso puede implicar para ellos más trabajo, bajo esa perspectiva si tuvo consecuencias, como por ejemplo alguien que no esté de acuerdo y de repente tomar cierta distancia (...) (DNC1).

Y esa es la parte mala, negativa de algunos colegas, de algunos docentes, cuando se trata de conseguir algo, no importa si perjudica al otro, lo que me interesa es que yo esté bien, eso es lo malo. No se sí a nivel general en la docencia se da eso (DAN3).

Al ejercer poder, las decisiones que se toman en la IE son delicadas y generan desacuerdos y distanciamientos. Esto va en concordancia con lo planteado por

Bardisa (1997) y Bell (1980, citado en Ball, 1989) quienes afirman que es usual que en las organizaciones educativas se tomen decisiones de forma permanente originando conflictos, donde se producen acuerdos y distanciamientos.

En la figura 8 mostramos un resumen de las narrativas relacionadas a esta implicancia.

Figura 8: Implicancia del ejercicio del poder



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.2. ESTRATEGIAS PARA EL EJERCICIO DE PODER

Las estrategias de poder empleadas son diversas y algunas de ellas han sido abordadas en la categoría anterior, siendo fundamentales en la interpretación que los informantes atribuyen al concepto de poder. Estos significados, a su vez, se convierten en estrategias efectivas para ejercer dicho poder. Entre ellas se incluyen la experiencia, el conocimiento como fuente de poder, la estructura jerárquica, la utilización de poder coercitivo y autoritario, la influencia de la personalidad y los argumentos. En este apartado, se examinarán estas estrategias a partir de las experiencias relatadas por los informantes, profundizando en algunos casos ya mencionados y explorando otros aspectos que aún no han sido abordados. Además, se analizarán las alianzas y las confrontaciones mencionadas por los docentes entrevistados como tácticas para ejercer el poder.

### 3.2.1. La confianza en la personalidad y las habilidades sociales

Muchos de los significados de poder mencionados hasta este punto tienen el efecto de fomentar la confianza entre los participantes del entorno educativo, particularmente entre los docentes, lo que conlleva a ser aceptados y alcanzar los objetivos deseados.

La personalidad, es fundamental para ser considerados y tomados en cuenta, lo que conduce a ganarse la confianza en la IE. Se hace hincapié en la importancia de las habilidades sociales para obtener la aceptación de los demás (Levent, Özdemir y Akpolat, 2018).

Me van a considerar, ya que todos los colegas me consideran, me toman en cuenta y no soy de las maestras que pasan desapercibidas, para nada... para cualquier decisión o situación que se da me toman en cuenta, siempre están haciéndome participar de ello, entonces me siento, no importante, pero me siento muy bien (...) (DAN1).

Bueno lo que podría añadir es de repente que, conseguir poder no es fácil en una IE, ya que va a depender de las habilidades sociales que tú tengas, la capacidad que tengas de ganarte a los demás, hay muchas formas, hay muchas formas de ganarte la confianza y la aceptación de los demás, y hay caminos fáciles y también más difíciles, bueno, no creo que difíciles, sino más lentos (DNC3).

Es pertinente profundizar en la personalidad debido a su enorme importancia en las relaciones humanas y su impacto positivo en el logro de objetivos. Esta estrategia es relevante, ya que permite posicionarse dentro de la IE a través de valores arraigados, prácticas consistentes y un esfuerzo continuo. Esto posibilita obtener admiración y respeto por parte de la comunidad en general, además de generar identificación y fomentar la colaboración con la misma.

Bueno tiene mucha, mucha importancia porque en realidad, tener influencia significa hacerte un nombre en la IE y ese nombre te lo haces pues (...) y

creo que también hay que ganarse eso a base de esfuerzo, constancia, disciplina diaria, para poder conseguir tener influencia (DNC3).

No es la primera vez que asumo la representación de los docentes en el CONEI, ya son varias o muchas veces, y eso es un indicador que dentro de las relaciones con los demás colegas es bueno, es saludable, y eso hace que siempre en mí van a encontrar esa disposición de colaboración y de identificación (DAN3).

Lo manifestado por los docentes entrevistados confirma la importancia atribuida a la personalidad, especialmente cuando se manifiesta en una disposición al diálogo, a la colaboración, la integridad y la adhesión a principios sólidos, ya que esto conduce a ganar una mayor confianza y, por ende, a ejercer una mayor influencia (Rodríguez, 2017; Jiménez, 2014; Levent, Özdemir y Akpolat, 2018).

### **3.2.2. El diálogo y los acuerdos para el logro de proyectos**

El diálogo es fundamental como estrategia para el logro de acuerdos, sobre todo en momentos de crisis en la IE (Rodríguez, 2017; Santos, 2004), sea para la implementación y ejecución de proyectos académicos o cuestiones de índole pedagógica: “(...) en el diálogo está el secreto para poder lograr, conseguir más allá de hacer uso del cargo que puedas tener (DAN3)”

En una previa reunión, a nivel de docentes, se dijo... pero como lo vamos hacer, porque somos de matemática, no sabemos hacer esas cosas (...) hasta que una de las docentes de matemática dijo: ¡de repente lo podemos hacer, hagamos el intento!, entonces se aceptó la idea, fue prácticamente como una especie de debate, con una previa reunión que tuvimos a nivel de docentes con los directivos (DAN2).

A través del diálogo y los acuerdos, se logra la realización de determinadas actividades, llegar a objetivos y motivar a la reflexión.

Para tener una visión panorámica y una idea más clara de las estrategias utilizadas por los docentes para ejercer poder o influencia, presentamos la figura 9.

Figura 9: Estrategias de poder



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.2.3. Alianzas para ejercer el poder

Una de las formas de ejercer poder es a través de las alianzas, los informantes señalan que, en algún momento de su praxis docente, han tenido que apelar a alianzas para lograr un objetivo determinado. Estas alianzas se han producido entre docentes frente a los directivos, entre docentes y padres de familia (PP.FF.) y entre docentes con actores externos a la IE.

#### 3.2.3.1. Alianzas para ejercer el poder entre docentes frente a los directivos.

Las alianzas entre docentes se forjan con el propósito de alcanzar diversos objetivos, con la intención de consolidar su posición frente a los directivos.

Cuando se trata de enfrentar a los directivos, los docentes forman alianzas por diversas razones: para el logro de determinados proyectos académicos, para la organización de actividades sociales, para la mejora de la infraestructura de la IE y en la gestión de cuestiones logísticas.

Las alianzas para el logro de proyectos académicos, no solo fueron para ello, sino también para sugerir acciones a los directivos.

(...) Fue para poder tomar una fecha determinada para una presentación, que era el tema del talent show y lo que vendría a ser en nuestro caso los juegos florales. Entonces, conjuntamente con el área de inglés nos unimos, con la idea también de poder persuadir para que la fecha se considerase en un período determinado, ya que los directivos o uno en particular quería establecer una fecha diferente y eso pues si nos iba a dar desventaja por el tiempo con el que íbamos a contar para ello (DNC1).

Para la organización de actividades sociales, las alianzas fueron para confrontar al director cuando han sido dañados los intereses de los docentes.

(...) Para lo que es la celebración, aunque no fue una unión, pero sí fue un reclamo en conjunto, porque recuerdo que el año pasado creo que ha sido, como que se dio poca importancia a la celebración del Día del Maestro, casi no se dio la valoración del caso y muchos docentes se quedaron un poco sentidos con esa actitud de parte de la dirección, y como que ejercieron un reclamo que quizás no fue el adecuado, pero algunos no fueron a una reunión determinada e hicieron sentir esa voz a la directora en ese momento, que estuvo mal (DAN2).

Para el logro de la reconstrucción de la IE, los docentes se unieron debido a la falta de voluntad de los directivos, demostrando que unidos pueden llegar a ser escuchados y atendidos más allá de los límites de la escuela y de la misma comunidad. Esta colaboración resalta la importancia de la unidad entre los docentes para influir en decisiones y situaciones que afectan directamente al entorno educativo, mostrando que la fuerza conjunta puede generar cambios significativos.

Hubo una situación te comento, la IE está en reconstrucción, entonces cuando se da o se declara al colegio para reconstruirlo, tuvimos que reunirnos fuera de nuestras horas, dar nuestros tiempos libres para poder, todos unidos, protestar, hacer un llamado de atención a las altas autoridades, en bienestar de la IE porque lamentablemente habían declarado la institución para reconstrucción, pero no había avances en el

proceso, no había una fecha para que puedan ingresar los ingenieros a tomar el colegio y reconstruirlo, entonces pasaba el tiempo y lamentablemente los directivos tal vez no tenían mucha disposición de tiempo para lograr ese objetivo, así que todos los profesores no unimos e hicimos documentos para ser escuchados, inclusive trajimos a medios televisivos como Latina (DAN1).

Respecto a temas de gestión logística, las alianzas se producen cuando los directivos no logran una correcta distribución de implementos necesarios para el óptimo funcionamiento y buen servicio de la IE, tanto para los docentes como para los estudiantes. En estas situaciones, la colaboración entre los docentes permite abordar y resolver deficiencias en la provisión de recursos y materiales, asegurando así un ambiente propicio para el proceso educativo. Esta unión demuestra como el trabajo en equipo suple las carencias logísticas que puedan afectar el desarrollo efectivo de la enseñanza y el aprendizaje en la IE.

(...) Como soy representante de gestiones operativas, con el CONEI, para poder hacer los pedidos, hicimos algunos reclamos a dirección, que son pedidos de los docentes, por ejemplo para la entrega de materiales que llegan a nivel de UGEL y que sean distribuidos, ya sean materiales de escritorio o de limpieza, como alcohol, para lo que es la prevención de la salud, que están en el colegio; papel higiénico que también han llegado a la institución y que no han sido repartidos y que los estudiantes estaban reclamando. Fuimos con el representante del CONEI, a hablar con dirección, para que esto se haga efectivo, y nos escucharon el reclamo, porque como que la dirección se había cerrado, incluso en una formación habían dicho a los estudiantes que no les iban a dar papeles higiénicos porque no estaban usándolo de la forma adecuada (DAN2).

Los hallazgos concuerdan con lo propuesto por los autores. Cuando los actores encuentran metas o intereses en común se unen para lograr sus objetivos, según se vayan dando las circunstancias (González, 1997; Bardisa, 1997). En grupo es más fácil lograr influencia y persuadir a otros que hagan o dejen determinadas conductas (Vallés, 2007).

**3.2.3.2. Alianzas para ejercer el poder entre docentes y padres de familia (PP.FF.).** Entre los docentes y los padres de familia (PP.FF.) se han establecido alianzas. Se hace referencia a la falta de interés de los directivos de la IE en ciertas actividades, lo que lleva a buscar respaldo en los padres para su realización.

Tal es así que al final lo que se logró fue por un esfuerzo externo, y más no por identificación o por participación de dirección... (...) logramos la participación y colaboración de los padres, lo que se hace pues lograr ese propósito, ese objetivo para que la participación de los chicos en esa actividad deportiva se dé, de buena manera (DAN3).

La participación de los padres de Familia (PP.FF.) en asuntos relacionados con la Institución Educativa (IE) los posiciona como actores activos. Su papel va más allá de ser simples espectadores y no se limita únicamente a la observación y supervisión de sus hijos (Bardisa, 1997). La toma de decisiones y el poder están compartidos, lo que genera un dinamismo considerable en el entorno educativo (Madrid, et al., 2019).

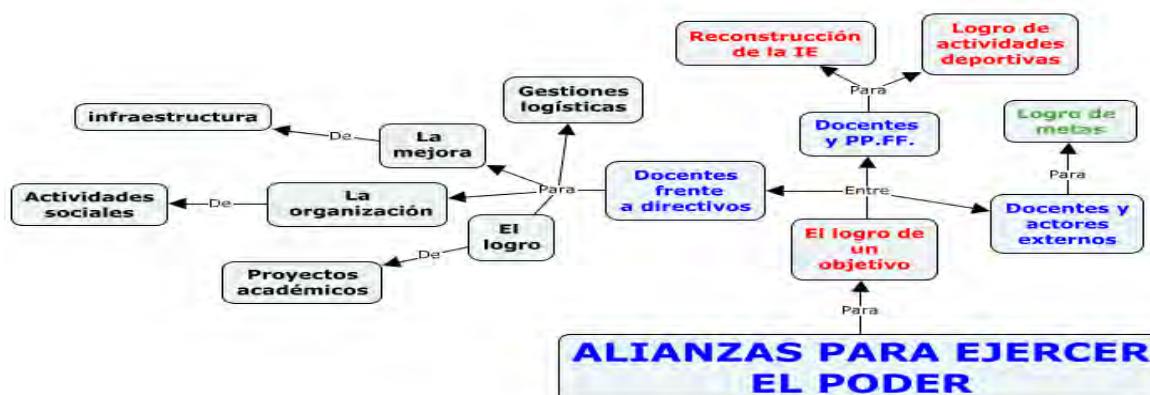
**3.2.3.3. Alianzas para ejercer el poder entre docentes y actores externos a la IE.** También se producen alianzas con actores externos a la IE con el fin de lograr metas específicas.

Siempre va a ver esa disposición mía de dar tiempo para poder lograr y allí si trato de buscar aliados (...) no solo a nivel de la IE sino también fuera, es lo que de repente más hago, acudir a la parte externa para poder conseguir o lograr algo en beneficio de la IE más que nada pensando en nuestros estudiantes (DAN3).

Las diversas alianzas producidas entre los actores educativos e incluso con agentes externos a la IE se originan primero, por intereses personales y luego, al hallar puntos o intereses en común, se tornan grupales. La unión es natural, muchas veces espontánea y no se dan a cada momento en la vida institucional (Gonzales, 1997). También notamos el *poder colaborativo*, donde los actores logran adeptos y un buen trabajo en equipo para la consecución de una meta (Jiménez, 2014).

El esquema de la figura 10 dará una mejor visión respecto a las alianzas abordadas.

Figura 10: Alianzas para ejercer el poder



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

### 3.2.4. Luchas para ejercer el poder

Al interior de la IE también se producen luchas, tensiones, disputas y desacuerdos constantes, según las concepciones, creencias o ideologías que cada actor posee (Cusick, 1981, citado en Bardisa, 1997). Los enfrentamientos en la IE se producen especialmente entre docentes con los directivos para el logro de un fin determinado, por ejemplo, cuando se trata de aspectos relacionados a la gestión pedagógica.

(...) Cuando se empieza a hablar de cuadro de horas, cuando se tiene que hacer la distribución de las horas para cada docente allí es cuando uno empieza a ver los intereses más aún si esos intereses vienen de parte de aquellas personas que tienen cargos directivos (DAN3).

También se producen tensiones cuando los directivos no apoyan actividades escolares de proyección hacia la comunidad.

(...) Hablo con el profesor de educación física y me dice que no hay nada, que no nos apoya la dirección. Por mi parte voy y le digo al director: sabes qué, hay esta invitación, y se presenta una discrepancia. Él nos dice que no le ha llegado el documento, que me he enterado por terceros y que yo no sé nada; entonces yo le respondo, que muy bien, no sabes nada, pero ahora te estoy comunicando y necesitamos que tú le des solución a este

inconveniente porque los chicos van a salir a representar al colegio, y me responde, que no se puede, que no hay fondos, que no hay plata. ¡Para eso tú estás a la cabeza, tienes que gestionar!, le digo (DAN3).

Sin embargo, las crisis y pugnas no se producen solo en contra de los directivos de la IE, sino también en contra del gobierno central (nivel macro). Es oportuno recordar que la micropolítica escolar no debe estar divorciada de la macropolítica, pues todo lo que se produzca al interior de la IE se halla en función de lo que pase a nivel macropolítico, y lo macro se entiende sobre todo desde el enfoque estructural – racional de las organizaciones educativas (González, 1997; Bardisa, 1997).

Movimos a los padres para que ellos hagan protestas en contra del gobierno y que vean la situación de nuestra IE, vean la lamentable situación en la que nos encontrábamos, los estudiantes, los maestros y que el gobierno no hace nada, las autoridades no hacen nada, de esa manera sí nos unimos, pero no para otra cosa (DAN1).

Las discrepancias con los directivos se atribuyen principalmente a deficiencias en el manejo del liderazgo, caracterizado frecuentemente por un enfoque autoritario (Ball, 1989). El esquema de la figura 11 clarifica las luchas por ejercer el poder.

Figura 11: Luchas por ejercer el poder



Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los docentes informantes.

## CONCLUSIONES

A partir de los objetivos y categorías planteadas y luego de los análisis de los hallazgos realizados, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. A partir de la experiencia de los sujetos informantes el poder es entendido y vinculado con la jerarquía o el cargo formal que se posee. El solo hecho de ostentarlo otorga poder, estableciéndose una relación de subordinación con los docentes. A pesar de la experiencia, del conocimiento, de la personalidad proactiva y liderazgo que pueda poseer un sujeto, casi siempre el poder lo detentará el que tiene el cargo directivo. El poder jerárquico no se aleja de la coerción y el autoritarismo. La coerción se manifiesta a través de imposiciones, presiones, exigencias y amonestaciones, a través de tratos considerados injustos, perjudicando a los docentes.
2. Los sujetos informantes afirman que la experiencia y el conocimiento son bases de poder. La experiencia en la organización y el desarrollo de actividades institucionales es esencial para ejercer poder y está en función de las habilidades previas que se posea.

Respecto a las implicancias de ejercer el poder basado en la experiencia, se han hallado perspectivas diferentes entre los docentes antiguos nombrados y los noveles contratados. Para los primeros, la experiencia implica influencia sobre los estudiantes, los padres de familia e incluso sobre los directivos; en contrapartida, los noveles contratados, no pueden ejercer poder debido a la escasa cantidad de años que tienen en la escuela pública y, por ende, al desconocimiento en la organización y desarrollo de determinadas actividades.

Para los docentes noveles la experiencia es el resultado de un aprendizaje continuo, por medio de la interacción con otros actores educativos. Estos profesionales están inmersos en un proceso de adquisición y desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias a medida que se adaptan al entorno laboral escolar.

La otra base de poder es el conocimiento, sea en el área desarrollada, en los procesos pedagógicos o en las actividades extracurriculares, todas ellas otorgan poder, pues dan a los docentes la posibilidad de participar en la toma de decisiones para lograr determinados objetivos. Se considera al conocimiento como una poderosa arma persuasiva para ejercer poder. Según los hallazgos, experiencia y conocimiento van de la mano, dando mayor poder al actor que las detenta.

3. En la misma línea del constructo de poder, los sujetos informantes también refieren que existen otros significados de poder tales como la capacidad de liderazgo y la personalidad. Acerca de la capacidad de liderazgo, ejerce poder el líder que guía y acompaña a sus liderados hacia lo positivo. En cuanto a la personalidad, esta tiene que ver con el ser confrontacional, valiente, sociable, seguro de sí mismo, con altos valores y conciliador, de esa forma ejercerá el poder.
4. Otra base de poder hallada, es el poder basado en los argumentos, estos son cruciales para la toma de decisiones y logro de objetivos. Deben estar respaldados por una sólida preparación y cumplir con dos condiciones esenciales: claridad y precisión. La efectividad de los argumentos se deriva de su capacidad para comunicar y fundamentar. Una buena argumentación influye en la toma de decisiones, convence al oponente.
5. Los sujetos informantes refieren otro significado de poder basado en el trabajo o esfuerzo laboral docente. Se concluye que a partir de un trabajo esforzado, sacrificado y constante los docentes logran ejercer poder e influencia.
6. Una implicancia relevante encontrada, derivada del hecho de ejercer poder es la responsabilidad. Detentar y ejercer el poder implica un alto grado de responsabilidad, dado que las decisiones que se toman son delicadas, con efectos muchas veces negativos, generando desacuerdos y distanciamientos.
7. Sobre las estrategias que usan los docentes para ejercer el poder, a partir de la experiencia de los sujetos entrevistados, se ha identificado a la confianza,

basada en la personalidad y en las habilidades sociales que se posea. La disciplina, el orden, la coherencia entre las palabras y los hechos y la constancia, generan confianza; así como el trabajo, el esfuerzo y la superación (habilidades sociales).

8. El diálogo también es importante para lograr acuerdos, sobre todo en momentos de tensión y crisis. El diálogo es una buena estrategia para ejercer poder y lograr objetivos e incluso motivar a la reflexión.
9. Las alianzas para detentar y ejercer el poder entre los actores educativos, sobre todo docentes, son constantes en la IE. Se producen entre docentes frente a los directivos (para temas como el logro de proyectos académicos, actividades sociales, cuestiones logísticas e incluso mejora de la infraestructura); entre docentes y PP.FF. (actividades escolares) y entre docentes y actores externos a la IE (para la realización de actividades variadas).
10. Las pugnas también se producen entre los actores de la IE con el gobierno central, en una tensión constante con el nivel macropolítico.

## RECOMENDACIONES

A partir de la presente investigación, planteamos las siguientes recomendaciones:

Las investigaciones respecto al ejercicio del poder desde el enfoque micropolítico deben llevarse a cabo no solo a nivel de docentes en la institución educativa (IE), sino también de los demás actores conformantes, fundamentalmente directivos. El conocimiento de la forma como se entiende el poder, como fluye, se detenta y ejerce es esencial para la mejora de la praxis educativa, dado que nos permitirá comprender a cabalidad el accionar de los actores educativos sobre el ejercicio del poder, así como también entender que las luchas por ejercerlo originan cambios, que son usuales y no necesariamente negativos, propendiendo a la mejora del liderazgo (sobre todo directivo) y al trabajo en equipo en beneficio de la IE, especialmente de los estudiantes. La escuela en la que se llevó a cabo esta investigación, no solo debería compartir este trabajo con todos los docentes, sino también promoverlas a partir de la realización de nuevas investigaciones.

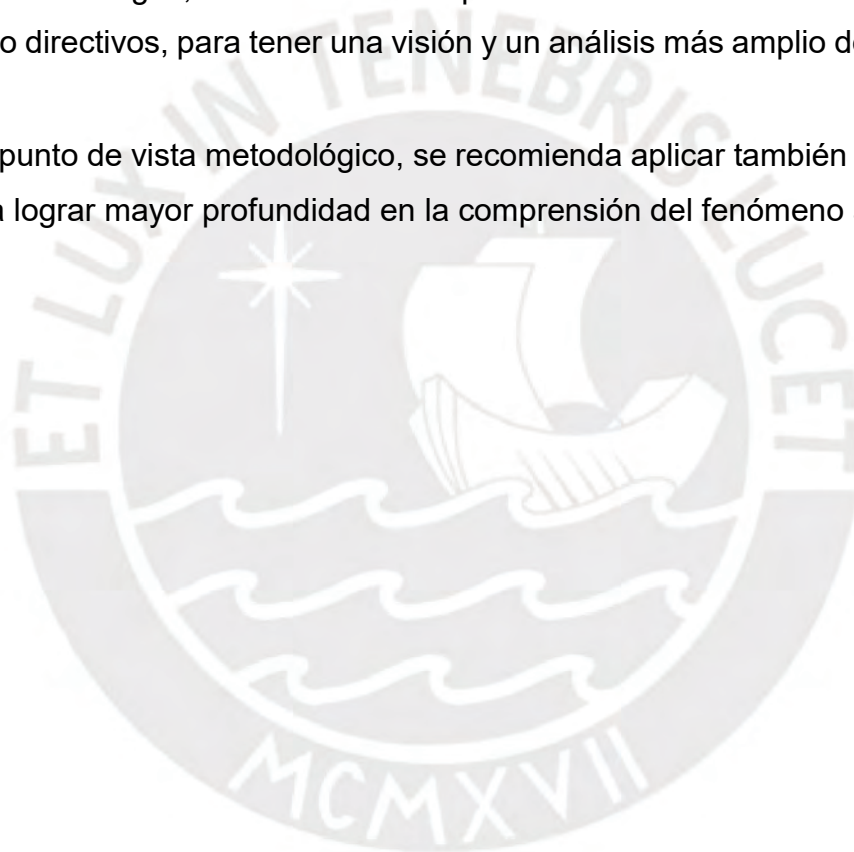
Llevar a cabo investigaciones relacionadas al papel de los docentes noveles principiantes respecto al ejercicio del poder, la forma como luchan por posicionarse en la IE, aliándose con determinados grupos de interés y como se van adaptando a la política institucional. Un aspecto poco abordado es el relacionado a los profesores principiantes, quienes requieren de un aprendizaje continuo de adaptación a través de lo que se ha venido en llamar alfabetización micropolítica. El análisis y estudio de este aspecto enriquecerá notablemente el campo de la micropolítica escolar relacionado al ejercicio del poder.

Un campo a seguir investigando es el ejercicio de poder relacionado a la edad o experiencia. Si bien en la presente investigación se analizó las experiencias de docentes noveles contratados y antiguos nombrados, urge seguir profundizando al respecto. Una mayor y mejor investigación dará más luces de la forma como se entiende y ejerce el poder desde ambos extremos.

Por otro lado, la relación entre lo micro y macro político educativo también es un tema que debe seguir abordándose en el país, no solo como una relación *per se*, sino especialmente como una relación de subordinación. Si bien la normativa es importante y necesaria, muchas veces éstas deben ser cuestionadas y reflexionadas según la realidad y el contexto de la IE. Se debe comprender que las IE son reflexivas y democráticas y muchas veces no son compatibles con los dictados del gobierno central.

Respecto al instrumento utilizado, si bien las entrevistas realizadas dieron importantes hallazgos, se recomienda aplicarlas a más cantidad de docentes, incluyendo directivos, para tener una visión y un análisis más amplio del fenómeno.

Desde el punto de vista metodológico, se recomienda aplicar también el estudio de caso para lograr mayor profundidad en la comprensión del fenómeno a investigar.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemayehu E. (2021). Practices, obstacles and benefits of instructional leadership at private schools of Addis Ababa, Ethiopia. *Academy of Educational Leadership Journal*, 25(3), 1 – 18. <https://tudr.org/id/eprint/513/>
- Ames, P. y Merino F. (2019). *Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en CC.SS.* Departamento académico de CC.SS. PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/181066/Reflexiones%20y%20lineamientos%20para%20una%20inv.%20%c3%a9tica%20en%20CC.SS..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201 – 206. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=486755023011>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica.* Enfoques Consulting Eirl.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), 215 – 234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99318557005>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico hermenéutica de Max Van Manen en el campo de la investigación educativa. posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 26(2), 409 – 430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001/90621>
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13 – 52. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 6(1-2), 1 – 15.
- Bobbio, N., Mateucci, N., y Pasquino, G. (2015). *Diccionario de política.* Siglo veintiuno. <https://es.scribd.com/document/256208980/Bobbio-Norberto-Diccionario-de-Politica-en-Espanol>
- Cabrera-Otárola, M. y Giraldo-Díaz, R. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Libre empresa*, 15(1), 159 – 167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6586880>

- Cacciattolo, K. (2014). Defining Organizational Politics. *European Scientific Journal. August Special Edition*, 238 – 246.
- Casal, J., Feito, R., Fernández, F., Flecha, R., García, C., García, M., Granados, A., Guerrero, A., Masjuan, J., Merino, R., Oliver, E., Planas, J., Puigvert, L., Rotger, J., Sala, G., Serradell, O. y Troiano, H. (2003). *Sociología de la Educación*. Pearson Educación.  
<https://sociologiaeducativa.files.wordpress.com/2018/02/sociologia-de-la-educacion.pdf>
- Christensen, E., Rossi, A., Hunter, L. y Tinning, R. (2018). Entering the field: beginning teachers' positioning experiences of the staffroom. *Sport education and society*, 23(1), 40 – 52. <https://eprints.qut.edu.au/222926/>
- Creswell, J. W., & Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. (4ta ed.). Sage Publications.
- Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201 – 215.  
[https://welcometorel.files.wordpress.com/2008/08/conceptpower\\_r-dahl.pdf](https://welcometorel.files.wordpress.com/2008/08/conceptpower_r-dahl.pdf)
- Eilertsen, T., Niklas, G., y Petri, S. (2008). Action research and the micropolitics in schools. *Educational Action Research*, 16(3), 295 – 308.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27 – 36.  
[https://www.researchgate.net/publication/302438451\\_Validez\\_de\\_contenido\\_y\\_juicio\\_de\\_expertos\\_Una\\_aproximacion\\_a\\_su\\_utilizacion](https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion)
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje – servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929 – 949.  
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/149639>
- Gencer, M., Nuri, T., y Ordu, A. (2018). Power Base Games That School Principles Use Scale: Its Development, Validity and Reliability. *Ijate*, 5(2), 274 – 288.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ijate/issue/35703/407218>
- Gómez, M. (2021). Liderazgo directivo en la gestión escolar desde un enfoque micropolítico. *Gaceta de pedagogía*, 40(5), 181 – 202.  
<https://gacetadepedagogia.iimdofree.com/revista-n%C2%BA-40-a%C3%B1o-2021-n%C3%BAmero-extraordinario/10-marga-l-g%C3%B3mez-v/>

- González, T. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado*, 1(2), 45 – 54. [https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado\\_1\(2\)\\_45-54.pdf](https://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)
- Guerrero-Castañeda, R. y González-soto, C. (2022). Experiencia vivida, Van Manen como referente para la investigación fenomenológica del cuidado. *Ciencia y cuidado* 19(3), 112 – 120. <https://doi.org/10.22463/17949831.3399>
- Guzzini, S. (2016). El poder en Max Weber. *Relaciones internacionales*, 30, 97 – 115. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677087/RI\\_30\\_6.pdf](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677087/RI_30_6.pdf)
- Gvirtz, S., y Beech, J. (2014). Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(44), 1 – 24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898061>
- Hernández, G. y Reyes, M. (2010). Los alumnos adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*, 33(133), 162 – 173. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000300010](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300010)
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas: revista de ciencias de la educación*, (23), 187 – 210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909706>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Interamericana Editores S.A.
- Heywood A. (2017). *Introducción a la teoría política*. Tirant Lo Blanch.
- Hou, Y., Chen, S. y You, S. (2023). Unspoken teacher conflict: uncovering female novice teachers' conflict experiences in professional learning community. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 90 – 108.
- Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co – enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 11(22), 1 – 29. <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/828/2741>

- Jiménez, P. (2014). Student's use of power in foreign Language classroom interaction. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 24, 123 -141. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2014000200008&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2014000200008&script=sci_abstract)
- Kairienė, A. (2018). Toward a Broader Understanding: A Formal Concept Analysis of the Micropolitics of a School. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 40, 127 – 141. <https://www.journals.vu.lt/acta-paedagogica-vilnensia/article/view/11876/10487>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones MORATA. [https://www.academia.edu/30125152/Kvale\\_Steinar](https://www.academia.edu/30125152/Kvale_Steinar)
- Kvam, E., Ulvik, M., y Eide, L. (2023). Newly qualified teachers' experiences of support in a micro-political perspective. *Revista Escandinava de Investigación Educativa*, 10, 1 – 13. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313831.2023.2196545?needAccess=true&role=button>
- Laureano, A. (2022). La escuela como mecanismo de legitimación de desigualdades sociales y académicas. *Diálogos*, 25, 25 – 30. <https://www.lamjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/15519>
- Levent, F., Özdemir, N., y Akpolat, T. (2018). Why Is There a Disequilibrium Between Power and Trust in Educational Settings? *IAFOR Journal of education*, 6(1), 91 – 102. <https://iafor.org/journal/iafor-journal-of-education/volume-6-issue-1/article-6/>
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T. y Hernández, M. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia – escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 22(3), 1 – 14. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389801/273001>
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023). *Pisa Programme for International Student Assessment*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-es/>
- Otero-Ortega, A. (2018). *Enfoques de investigación*. Universidad del Atlántico. [https://www.researchgate.net/publication/326905435\\_ENFOQUES\\_DE\\_INVESTIGACION#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION#fullTextFileContent)

- Özaslan, G. (2018). Principals' conceptions of their current power basis revealed through phenomenography. *Journal of Educational Administration*, 56(2),
- Pascual J. (2019). *Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Teseo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=270732>
- Polanía, C., Cardona, F., Castañeda, Gloria., Vargas, Inés., Calvache, O. y Abanto, W. (2020). *Metodología de investigación cuantitativa y cualitativa*. Editorial universidad César Vallejo y José Antonio Camacho.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista de educación*, 33(2), 1 – 11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2984/3968>
- Quispe – Pareja, M. (2020). La gestión pedagógica en la mejora del desempeño docente. *Investigación Valdizana*, (14)1, 7 – 14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7409389>
- RAE (2014). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*.
- Reglamento PUCP (2016). *Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. PUCP.
- Robbins, S. y Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39 – 49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La valoración por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, (18), 1 – 16. <https://www.researchgate.net/publication/274951988> [La validacion por juicio de expertos dos investigaciones cualitativas en Linguistica Aplicada Validation by expert judgements two cases of qualitative research in Applied Linguistics](https://www.researchgate.net/publication/274951988)
- Rodríguez, D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 1 – 14.
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista educación*, 41(1), 1 – 14.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000100189&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442017000100189&script=sci_abstract&tlng=es)

- Rodríguez, A. y Sandoval-Estupiñán, L. (2019). Confianza relacional en la escuela: revisión literaria entre los años 2000 a 2019. *Estudios pedagógicos*, 48(3), 183 – 203. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300183>
- Rosas de la Cruz, J. (2019). La micropolítica en la escuela y los conflictos a partir de la enseñanza de la violencia política en el Perú: una experiencia de caso en Ventanilla (Callao). *Memorias*, 3, 47 – 63. <https://revistas.cultura.gob.pe/index.php/memorias/article/view/34>
- Sánchez, A. y Guevara C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras de nivel inicial. *Hekademos: revista educativa digital*, 26, 58 – 67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985278>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102 – 122. [10.19083/ridu.2019.644](https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644)
- Santos, M. (1994). *Entre bastidores*. Aljibe.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma*. Aljibe.
- Santos, M. (2001). *La escuela que aprende*. Morata.
- Santos, M. (2004). *Arqueología de los sentimientos en la organización escolar*. Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142219>
- Semprún-Perich, R. y Fueamayor-Romero, J. (2007). Un genuino estilo de liderazgo educativo: ¿una realidad o una ficción institucional? *Laurus Revista de Educación*, 13(23), 350 – 380. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102318>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., y González, G. (2019). Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Formación de profesionales en educación*, 40, 1 – 16. <https://www.scielo.br/j/es/a/qY7zTKv3Z4dvYTknzBp4wgG/?lang=es&format=pdf>
- Sime, L., Salcedo, E., Soria, E. y Briceño, D. (2021). *Investigación educativa: técnicas para el recojo y análisis de la información*. PUCP.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 189 – 214. <https://rieoei.org/RIE/article/view/871/1652>

- Troncoso, C. y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de Facultad Médica*, 65(02), 329 – 332.
- Uito, M., Jokikokko, K., Lassila, E., Kelchtermans, G., y Estola, E. (2020). Parent–teacher relationships in school micropolitics: beginning teachers’ stories. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 27(6), 461 – 473. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe2021070240927.pdf>
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo siglo. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Uzun, T. (2020). Relationships between Power Distance, Organizational Commitment, and Trust in Schools. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 359 – 371. <https://epasr.inased.org/makale/1615>
- Vallés, J. (2007). *Ciencia política. Una introducción*. Ariel.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Gráficas y encuadernaciones Reunidas S.A. <https://es.slideshare.net/kenita/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen>
- Villalobos, G., y Pedroza, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de educar*, 10(20), 273 – 306. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002>
- Webb, P. (2008). Re-mapping power in educational micro politics. *Critical Studies in Education*, 49(2), 127 – 142.
- Zamitis H. (2020). *¿Qué es la ciencia política?* Universidad Nacional Autónoma de México.

## ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de investigación: guía de entrevista.

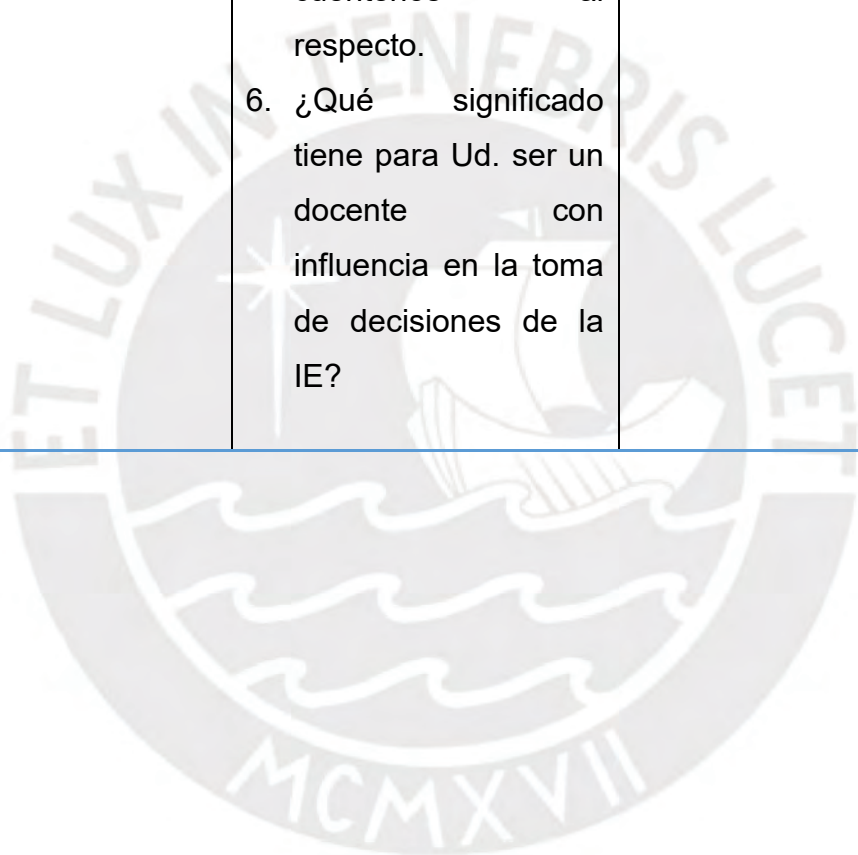
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	ÍTEMS (GUION)	TÉCNICA/INSTRUMENTO	INFORMANTES
<p>1. Indagar cuáles son los significados que los docentes poseen del constructo de poder.</p>	<p>1. Constructo de poder.</p>	<p>1. Desde su experiencia, ¿cómo entiende el poder?</p> <p>1.1. ¿Qué es para Ud. tener influencia?</p> <p>1.2. ¿Qué significa para Ud. tener poder o influencia?</p> <p>2. Como docente nuevo (a)/antiguo (a) en esta IE, ¿en qué situaciones ha ejercido poder e influencia para lograr un objetivo?</p> <p>2.1. ¿Cómo logró influir?</p> <p>2.2. ¿Recuerda cómo fue este proceso?, cuéntenos por favor.</p> <p>2.3. ¿Por qué lo llevó a cabo?, ¿qué quiso</p>	<p>Entrevista semiestructurada.</p> <p>Guion de entrevista.</p>	<p>6 docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3 docentes noveles contratados (de 1 a 3 años de experiencia).</li> <li>- 3 docentes antiguos nombrados (más de 10 años de experiencia).</li> </ul> <p>De ambos sexos – de escuela pública.</p>

<p>2. Explorar cuáles son las estrategias de poder ejercidas por los docentes desde su experiencia en una IE.</p>	<p>2. Estrategias de poder.</p>	<p>conseguir con ello?</p> <p>2.4. ¿Cómo lo tomaron los demás?, ¿hubo resistencias?, ¿cómo fue?</p> <p>3. ¿Qué implicancias o consecuencias ha tenido que Ud. haya ejercido influencia para lograr algo que desea?, nárreme esa situación.</p> <p>4. ¿Qué estrategias ha utilizado para lograr influencia, detentar y ejercer poder en la IE?, cuéntenos al respecto.</p> <p>4.1. ¿En qué situaciones?, ¿puede recordar cómo fue ese proceso?</p> <p>4.2. ¿Tuvo algún tipo de resistencias?, ¿cómo fue?,</p>		
---	---------------------------------	--	--	--

cuéntenos al respecto.

5. ¿En qué situaciones se ha unido a algún grupo de docentes o directivos para lograr más influencia y con ello conseguir algo?, ¿de qué forma?, cuéntenos al respecto.

6. ¿Qué significado tiene para Ud. ser un docente con influencia en la toma de decisiones de la IE?



Anexo 2. Cronograma y observaciones de las pruebas piloto.

<b>ENTREVISTA PILOTO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	<b>FECHA</b>
PILOTO 01	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La entrevista debe ser, en la medida de lo posible, en modo de diálogo, no necesariamente rígida o bajo los parámetros u orden de las preguntas planteadas.</li> <li>- El entrevistado debe narrar experiencias propias y no narrar de terceras personas.</li> <li>- Evitar solicitar hacer comparaciones ajenas al objetivo.</li> <li>- El parafraseo es esencial, sin “poner en la boca” del entrevistado respuestas a priori.</li> <li>- Las preguntas y re preguntas aún carecen de profundidad y no deben ser realizadas todas a la vez.</li> </ul>	Lunes 04 de septiembre de 2023.
PILOTO 02	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La entrevista tuvo notables mejoras, tanto en las preguntas como en las repreguntas.</li> <li>- El entrevistado pudo narrar experiencias obteniéndose información importante y en sintonía con los objetivos (constructo de poder y ciertas estrategias de poder como el poder del conocimiento).</li> <li>- Se mejoraron las preguntas y se afinaron algunas más sobre las experiencias en el ejercicio del poder: ¿qué resistencias tuvo?, ¿fueron aceptadas o negadas?, ¿en qué situaciones se produjo?, entre otras.</li> </ul>	Viernes 08 de septiembre de 2023.

<p>PILOTO 03</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La entrevista cumplió con los parámetros establecidos: preguntas que fueron profundizadas, buenas repreguntas, parafraseo correcto y oportuno, el entrevistado narró experiencias personales.</li> <li>- Finalmente, el guion de entrevista fue aprobado.</li> </ul>	<p>Lunes 18 de septiembre de 2023.</p>
------------------	---	--

Fuente: elaboración propia en base a las narrativas de los entrevistados.



### Anexo 3. Consentimiento informado.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Carlos Gustavo Valdivia Gonzales, estudiante de la Maestría en Gestión Educativa, de la Universidad Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

La meta de este estudio es analizar los significados que los docentes poseen del constructo poder y explorar qué estrategias de poder ejercen los docentes desde su experiencia en la institución educativa donde laboran.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente entre 45 y/o 120 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones serán destruidos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Yo, \_\_\_\_\_

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, doy consentimiento y autorización para que la información que proporcione sea utilizada en esta investigación, conducida por el investigador Carlos Gustavo Valdivia Gonzales.

He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar los significados que los docentes poseen del constructo poder y explorar qué estrategias de poder ejercen los docentes desde su experiencia en la institución educativa donde laboran.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente entre 45 y/o 120 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar con el investigador Carlos Gustavo Valdivia Gonzales al teléfono móvil 959175619.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador Carlos Gustavo Valdivia Gonzales, al teléfono anteriormente mencionado.

-----  
Nombre del Participante  
Fecha  
(en letras de imprenta)

Firma del Participante



Anexo 4. Matriz de categorías emergentes (ejemplo).

Respuestas (narrativas)	Categorías emergentes
“El poder como tal la entiendo, es la posibilidad de poder actuar o tener la potestad de ejercer alguna función sobre un determinado espacio (DNC1)”	Poder como potestad de tener alguna función.
“Bueno, siento que poder, por ejemplo, (...) es tener esa capacidad de hacer que otros puedan realizar acciones de acuerdo a la conveniencia de algunos o también cómo uno va conduciendo las acciones de un grupo de personas o de alguna persona con tal de conseguir algo (...) (DAN5)”.	Poder para hacer que otros realicen acciones según nuestra conveniencia.

Anexo 5: Matriz de categorías emergentes, según categoría macro (ejemplo).

Macro categoría	Categorías emergentes	Narrativa	Informante
Constructo de poder.	Poder como potestad de tener alguna función.	“El poder como tal la entiendo, es la posibilidad de poder actuar o tener la potestad de ejercer alguna función sobre un determinado espacio”.	DNC1
	Poder como liderazgo.	“¿Depende no?, si queremos utilizarlo de manera positiva el poder lo podemos utilizar para usar el liderazgo, de esa manera poder obtener algún beneficio común, eso, por un lado”.	