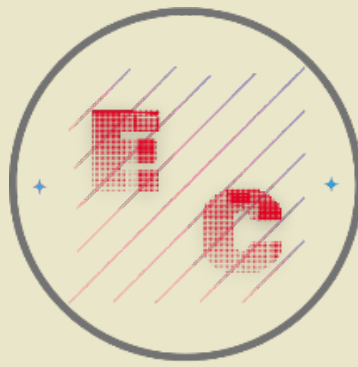




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



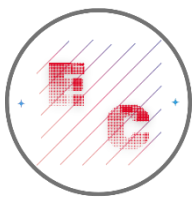
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/hkcdvv92>

**PODER, AUTORIDAD Y RESISTENCIA EN EL AULA: APORTES PARA UNA
FORMACIÓN DOCENTE CRÍTICA**

**POWER, AUTHORITY, AND RESISTANCE IN THE CLASSROOM: CONTRIBUTIONS
TO CRITICAL TEACHER EDUCATION**

Griselda Hernández Méndez

Isabel Lagunes-Gómez

México

Poder, autoridad y resistencia en el aula: aportes para una formación docente crítica

Power, authority, and resistance in the classroom: contributions to critical teacher education

Griselda Hernández Méndez^a

grihernandez@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8367-6465>

Isabel Lagunes-Gómez^{a,*}

islagunes@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4631-4385>

*Autor de correspondencia: islagunes@uv.mx, ^aUniversidad Veracruzana, México

RESUMEN

Este ensayo analiza las relaciones de poder que atraviesan el aula y discute la necesidad de distinguir poder, autoridad, disciplina, violencia y autoritarismo. Desde una lectura foucaultiana, el aula se concibe como un espacio relacional en el que docentes y estudiantes producen estrategias, resistencias y formas de regulación. Aunque el profesorado ocupa una posición institucional asimétrica, el alumnado no carece de poder: puede negociar, resistir, cuestionar y reorganizar la dinámica colectiva. Esta perspectiva permite superar tanto la imagen del maestro como único agente de dominación como la idealización de una pedagogía sin límites ni conflictos. Asimismo, se examinan las tensiones entre los postulados humanistas de la Nueva Escuela Mexicana, la sobrecarga administrativa y las condiciones reales del trabajo docente. Finalmente, se proponen orientaciones para fortalecer una autoridad pedagógica legítima, una formación docente crítica y la colaboración entre escuelas normales, universidades e instituciones educativas.

Palabras clave: autoridad pedagógica; formación docente; pedagogía crítica; poder; resistencia estudiantil.

ABSTRACT

This essay examines the power relations that shape classroom life and argues for distinguishing among power, authority, discipline, violence, and authoritarianism. Drawing on a Foucauldian perspective, the classroom is conceptualized as a relational space in which teachers and students negotiate strategies, resistance, and mechanisms of regulation. Although teachers occupy an asymmetrical institutional position, students also exercise agency by negotiating, challenging, and reshaping classroom dynamics. This perspective moves beyond portraying teachers as the sole agents of domination or idealizing a pedagogy free from authority and conflict. The essay further explores the tensions between the humanistic principles of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana), the growing administrative demands placed on teachers, and the realities of educational practice. Finally, it offers guidelines for strengthening legitimate pedagogical authority, promoting critical teacher education, and fostering collaboration among teacher education institutions, universities, and schools.

Keywords: pedagogical authority; critical pedagogy; power; student resistance; teacher education.

Recibido: 5 agosto 2026 | Aceptado: 19 agosto 2026 | Publicado: 20 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

Las relaciones de poder forman parte de toda experiencia educativa. En el aula se decide quién puede hablar, qué saberes se consideran legítimos, cómo se organiza el tiempo, qué conductas se reconocen como adecuadas y qué criterios permiten valorar el aprendizaje (Hernández y Reyes, 2011). Estas decisiones no son accesorias: configuran la experiencia escolar y condicionan las posibilidades de participación de docentes y estudiantes.

Durante mucho tiempo, el análisis pedagógico tendió a identificar el poder con la imposición y a concentrar la crítica en la autoridad del profesorado. Esta mirada permitió denunciar prácticas autoritarias, evaluaciones arbitrarias y modelos de enseñanza verticales. Sin embargo, también dejó incompleta la comprensión de la vida cotidiana del aula, pues el poder no circula en una sola dirección ni pertenece de manera absoluta a una persona. El alumnado, las familias, los grupos de pares, las autoridades escolares y los marcos institucionales intervienen igualmente en la definición de lo que ocurre dentro de la clase.

El propósito de este ensayo es analizar el aula como un espacio relacional en el que se entrecruzan autoridad, conocimiento, disciplina, vigilancia, resistencia y negociación. La discusión se apoya principalmente en la perspectiva microfísica de Michel Foucault y en investigaciones sobre el ejercicio del poder docente y las estrategias de resistencia estudiantil (Hernández Méndez, 2006; Hernández Méndez & Reyes Cruz, 2011). A partir de este marco se propone una tesis central: el poder es inevitable y necesario en la educación, pero su legitimidad depende de la forma en que se ejerce, de los fines que persigue y de los efectos que produce en los sujetos.

Esta distinción permite rechazar dos extremos igualmente problemáticos. El primero consiste en justificar el autoritarismo bajo el argumento de que el docente necesita controlar al grupo. El segundo supone que una educación centrada en el estudiante exige renunciar a toda autoridad, disciplina o consecuencia. En ambos casos se empobrece la relación pedagógica.

La enseñanza necesita conducción, límites y responsabilidad, pero también diálogo, participación y reconocimiento del otro.

Cabe señalar que este ensayo tiene su origen en una reflexión académica (Antonio-García, 2026) desarrollada en un diálogo público sobre las relaciones de poder en la escuela. Las ideas expuestas en ese espacio constituyeron el punto de partida para la presente elaboración, la cual amplía, profundiza y fundamenta teóricamente los argumentos aquí desarrollados desde una perspectiva foucaultiana y pedagógica.

DESARROLLO

El aula como espacio de relaciones de poder

Desde la perspectiva foucaultiana, el poder no es una propiedad que alguien posee y otro pierde definitivamente. Se manifiesta en relaciones de fuerza móviles, desiguales y productivas. El poder restringe, pero también organiza; prohíbe, pero además produce discursos, identidades, saberes y formas de conducta. Por ello, no debe estudiarse únicamente en las grandes instituciones políticas. También se encuentra en los espacios cotidianos, en las rutinas, en los procedimientos y en los criterios mediante los cuales una comunidad distingue lo normal de lo anormal, lo correcto de lo incorrecto y lo verdadero de lo falso.

El aula constituye un micromundo privilegiado para observar estos procesos (Hernández, 2006). Su arquitectura, el acomodo de los asientos, la ubicación del escritorio, el control de las entradas y salidas, los horarios, las listas, los exámenes y las reglas de participación distribuyen los cuerpos y las posibilidades de acción. Estas disposiciones no son neutrales. Facilitan determinadas formas de vigilancia y de interacción, al tiempo que dificultan otras.

La lectura microfísica no obliga a interpretar toda organización escolar como opresión. Un horario puede limitar, pero también hacer posible la coordinación colectiva; una lista de asistencia puede funcionar como mecanismo de control, aunque igualmente permite identificar ausencias reiteradas y brindar apoyo; una evaluación puede clasificar y excluir, pero también ofrecer información para mejorar el aprendizaje. El problema no reside en la existencia de dispositivos de organización, sino en su finalidad, proporcionalidad y transparencia.

La escuela requiere normas porque reúne a muchas personas en un espacio común. Sin acuerdos mínimos, el tiempo y la palabra pueden quedar monopolizados por quienes poseen mayor fuerza, prestigio o capacidad de presión. La ausencia de regulación no crea automáticamente libertad: en ocasiones deja desprotegidos a quienes cuentan con menos recursos para defenderse. Por ello, una pedagogía crítica no elimina las normas, sino que pregunta quién las establece, a quién benefician, cómo se aplican y si pueden ser revisadas.

El análisis del poder también permite reconocer que la institución escolar no opera aislada. Las expectativas familiares, las políticas educativas, las condiciones laborales, los sistemas de evaluación y los discursos sociales sobre el buen maestro atraviesan el aula (Hernández, 2011). El profesor ejerce poder, pero también se encuentra sujeto a decisiones tomadas por directivos, supervisores y autoridades. Del mismo modo, el estudiante puede estar subordinado dentro de la clase y, al mismo tiempo, formar parte de un grupo con capacidad suficiente para condicionar la práctica docente.

Poder, autoridad, disciplina y violencia

Una de las confusiones más frecuentes consiste en utilizar como sinónimos poder, autoridad y violencia. Señala Foucault (1979) que el poder en sí no existe, pero como somos nominalistas llamamos poder a toda relación de fuerza que se da entre dos o más personas. Generalmente designa la capacidad de influir en las acciones propias y ajenas dentro de una relación. La autoridad es una forma de poder reconocida como legítima por su fundamento institucional, profesional o moral. La violencia, en cambio, implica daño, amenaza, humillación, sometimiento o anulación de la capacidad del otro para responder. Si bien es cierto que hay una infinidad de conceptos de violencia, verbigracia, Thomas Platt (en Blair, 2009), la definió refiriendo a la fuerza física empleada para causar daño. Si embargo, la violencia no se limita al uso de fuerza física. También refiere a la psicológica e incluso a lo cultural o simbólico, puesto que en algunas consideraciones sobre la violencia parecería no estar presente la intervención de fuerza, a lo que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica y la define como la aceptación, la naturalización por parte del dominado, de los esquemas de pensamiento y valoración de la dominante, haciendo precisamente invisible la relación de dominación.

Para efectos de este texto, interesa explicitar la necesidad de recuperar la autoridad del docente, esta surge de una responsabilidad institucional: conducir procesos de enseñanza, organizar actividades, evaluar aprendizajes y proteger las condiciones de convivencia. Esta perspectiva parece contradecir la teoría centrada en la persona del estudiante de Rogers (1996), quien se opuso a usar la noción de enseñanza por aludir a la ignorancia del estudiante. No obstante, y a pesar de delegar en el alumno responsabilidad y libertad, el papel del maestro como facilitador o acompañante, es innegable. En ese sentido, coincidimos con este autor en que el papel de un maestro no debe constreñirse a dictar conocimientos, pero, a diferencia de Rogers, asentamos que el maestro debe marcar su diferencia respecto a los alumnos.

Esta posición es asimétrica, pero no necesariamente opresiva. El profesor sabe algo que el estudiante se encuentra en proceso de aprender y posee atribuciones que no corresponden de la misma manera al alumnado. Sin esa diferenciación de funciones, la relación educativa perdería orientación, tal como sucedió en la escuela de Summerhill de Neill (1960), pues el exceso de libertad trae aparejadas consecuencias.

La asimetría se transforma en autoritarismo cuando el cargo se utiliza para exigir obediencia personal, silenciar preguntas, ridiculizar errores o imponer decisiones sin relación con el aprendizaje. Un docente autoritario pretende que el grupo se someta a su voluntad; una autoridad pedagógica legítima explica sus decisiones, establece límites consistentes y acepta que sus acciones puedan ser examinadas.

La disciplina debe comprenderse de manera semejante. En su sentido educativo, no equivale a castigo ni inmovilidad. Es la construcción de condiciones para sostener una tarea común: escuchar, participar, cumplir compromisos, respetar tiempos y cuidar a los demás. La disciplina deja de ser pedagógica cuando su propósito principal es producir miedo o demostrar superioridad (véase Foucault, 2009).

Esta diferencia puede observarse en la manera de enfrentar el incumplimiento. Ante un estudiante que no realiza una lectura, el docente puede convertir la evaluación en represalia, exhibirlo o etiquetarlo como flojo. También puede señalar la consecuencia académica previamente establecida, indagar la causa y proponer una vía para recuperar el aprendizaje. En ambos casos existe poder; solamente en el segundo se conserva una finalidad formativa.

De ahí que el objetivo no sea expulsar el poder del aula, algo imposible, sino hacerlo visible y someterlo a criterios éticos. Un ejercicio legítimo debe ser proporcional, comprensible, revisable y orientado al bien educativo. Si una regla no puede explicarse sin recurrir a la frase “porque yo lo digo”, probablemente depende más de la imposición que de la autoridad.

Los dispositivos del poder docente

El profesorado dispone de numerosos recursos para organizar la interacción. Hernández Méndez (2006) identifica, desde una lectura foucaultiana, cuatro dispositivos especialmente relevantes: el discurso, la disciplina, la vigilancia y el castigo. En la práctica contemporánea conviene ampliar el último término hacia la noción de consecuencias, pues no toda respuesta institucional debe tener una naturaleza punitiva.

El discurso y la producción de verdad

El discurso docente organiza la realidad del aula. Mediante la palabra se definen los contenidos legítimos, se interpretan las conductas y se asignan identidades. Expresiones como “es un grupo difícil”, “ella es brillante” o “él nunca trabaja” pueden consolidar expectativas que orientan la percepción de profesores y estudiantes. Cuando tales etiquetas se repiten, dejan de parecer opiniones y adquieren la apariencia de verdades.

El dominio del discurso concede una ventaja evidente al docente: puede hablar durante más tiempo, formular las preguntas, decidir qué respuesta cuenta como correcta y cerrar la discusión. Este privilegio puede emplearse para silenciar o para ampliar la comprensión. Un discurso pedagógico responsable no renuncia al conocimiento especializado, pero tampoco lo utiliza como arma para exhibir la ignorancia ajena.

La capacidad de explicar, argumentar y vincular los contenidos con la realidad fortalece la autoridad. El alumnado reconoce con rapidez cuando el profesor domina la materia y cuando se limita a repetir información. El saber no garantiza por sí solo una buena enseñanza, pero su ausencia debilita la confianza y deja al docente dependiente de la posición jerárquica. Hernández (2014) encontró en su investigación que los alumnos universitarios consideran al dominio de la materia como la cualidad más valiosa de un buen docente. Obviamente, un profesor que no domina, genera desconfianza.

Disciplina, espacio y tiempo

La disciplina escolar actúa mediante la distribución del espacio y del tiempo (Foucault, 1979). Los lugares asignados, los turnos para hablar, la duración de las actividades y las rutinas de entrada y salida regulan el comportamiento. Tales mecanismos pueden favorecer la concentración y la equidad, aunque también pueden volver rígida la experiencia y reducir toda iniciativa.

La pregunta pedagógica no es si debe existir organización, sino qué clase de actividad hace posible. Un acomodo frontal puede resultar útil para una explicación breve, pero limitar la colaboración si se mantiene como única disposición. Una puerta cerrada puede proteger al grupo del ruido externo, aunque también puede intensificar la sensación de encierro e incluso generar fobia escolar (Hernández y Torres, 2021).

El docente crítico no adopta una forma como natural; observa sus efectos y la modifica cuando deja de servir al aprendizaje.

Vigilancia y evaluación

La vigilancia es inseparable de la responsabilidad docente. Quien conduce un grupo necesita observar si los estudiantes comprenden, participan o enfrentan alguna dificultad. Sin embargo, vigilar puede convertirse en sospecha permanente. Cuando cada movimiento es interpretado como amenaza y cada error como desafío, el aula se organiza alrededor del control (Hernández, 2006).

La evaluación representa uno de los dispositivos más poderosos porque influye en la trayectoria académica y en la representación que el estudiante construye de sí mismo. Utilizada de manera formativa, permite reconocer avances y orientar esfuerzos. Empleada como represalia, vuelve la calificación un medio de obediencia. Los criterios claros, conocidos con

anticipación y relacionados con los aprendizajes reducen la arbitrariedad y protegen la legitimidad de la autoridad docente.

Consecuencias y responsabilidad

Toda norma necesita consecuencias; de lo contrario, se convierte en una declaración sin efectos. No obstante, una consecuencia educativa debe guardar relación con la conducta y ofrecer posibilidades de reparación. Si un estudiante interrumpe constantemente, no resulta formativo reducir su calificación en una competencia que sí domina. Es más pertinente analizar el efecto de las interrupciones, reorganizar su participación y establecer compromisos verificables.

El castigo humillante puede producir obediencia inmediata, pero debilita el vínculo y enseña que quien posee mayor poder tiene derecho a infligir sufrimiento. La consecuencia pedagógica, por el contrario, comunica que las decisiones tienen efectos y que toda persona puede asumir responsabilidad sin ser reducida a su error.

El poder del alumnado y las estrategias de resistencia

El hecho de que el profesor posea autoridad institucional no significa que controle por completo la relación. El alumnado desarrolla estrategias de resistencia individuales y colectivas: guardar silencio, no realizar tareas, ironizar, negociar criterios de evaluación o de conducta, cuestionar explicaciones, ausentarse de forma coordinada o presentar quejas ante las autoridades. Algunas de estas respuestas son legítimas; otras pueden convertirse en hostigamiento o violencia.

Hernández Méndez y Reyes Cruz (2011) mostraron, mediante testimonios docentes, que los estudiantes pueden desestabilizar la autoridad del profesor y, en determinadas circunstancias, ejercer una fuerza colectiva superior. Su investigación cuestiona la imagen

simplificada del maestro como único sujeto activo del poder. El grupo no es una suma de individuos: produce normas informales, jerarquías, alianzas y mecanismos de reconocimiento que condicionan la participación.

La resistencia no debe interpretarse automáticamente como indisciplina. Puede revelar que una regla es injusta, que el contenido carece de sentido para el grupo o que el docente no ha explicado suficientemente sus decisiones. También puede expresar el rechazo a una forma de humillación. Una autoridad crítica necesita escuchar lo que la resistencia comunica antes de responder.

Sin embargo, reconocer el poder estudiantil no implica romantizarlo. El grupo puede excluir a compañeros, acosar a un profesor principiante o utilizar el estatus social y familiar para evitar consecuencias. La burla colectiva, la grabación sin consentimiento, la difusión de rumores y las amenazas contra docentes constituyen formas de violencia, no simples ejercicios de participación.

El profesorado novel resulta especialmente vulnerable cuando ingresa con una imagen idealizada de la docencia (Villa, 1988). La expectativa de que una buena didáctica garantizará automáticamente atención, afecto y cooperación puede provocar un choque intenso con la realidad (Hernández, 2011). La formación inicial debe preparar para trabajar con grupos heterogéneos, resistencias, apatía y conflictos sin convertir esas dificultades en una excusa para el autoritarismo.

La respuesta más eficaz no consiste en competir con el alumnado para demostrar quién posee mayor fuerza. El maestro necesita leer la dinámica grupal, identificar liderazgos, explicar los criterios y construir alianzas pedagógicas. Compartir parte de las decisiones no supone perder autoridad; puede aumentar la legitimidad de los acuerdos y reducir la resistencia improductiva.

El empoderamiento profesional del docente

Hablar de empoderamiento docente no significa reclamar un retorno a la obediencia incuestionable. Significa dotar al profesorado de saberes, recursos y respaldo institucional para cumplir su función sin recurrir a la violencia. Una autoridad segura no necesita levantar constantemente la voz ni convertir cada desacuerdo en desafío personal (Hernández, 2006).

El primer componente es el dominio disciplinar. Un profesor que comprende profundamente su campo puede organizar explicaciones, responder preguntas y reconocer los límites de su conocimiento. La seguridad no consiste en fingir omnisciencia, sino en mantener una relación rigurosa y honesta con el saber.

El segundo componente es el conocimiento pedagógico. Saber una materia no equivale a saber enseñarla. La autoridad se fortalece cuando el docente puede diagnosticar dificultades, diversificar estrategias, formular preguntas productivas y evaluar de manera coherente. La didáctica no es entretenimiento permanente, pero tampoco simple transmisión.

El tercer componente es la regulación emocional. Los estudiantes detectan con rapidez la inseguridad y el miedo en los profesores, pero ello no debe convertirse en otra exigencia de perfección. El profesorado necesita aprender a reconocer sus reacciones, pedir apoyo y responder sin descargar frustraciones sobre el grupo. Esta competencia debe acompañarse de condiciones laborales que no obliguen a sostener serenidad artificial en medio de una sobrecarga permanente, y es que la resiliencia docente, se ha promovido como una virtud fundamental para enfrentar los conflictos escolares, porque encuentra su fuerza en la vocación; sin embargo, también se ha convertido políticamente en un mandato silencioso de resistencia que oculta el agotamiento de los profesores e, inclusive, la autoexplotación (Han, 2012). Hoy más que nunca se manifiesta el consabido malestar docente causado entre muchas causas más, por el agotamiento que provoca la burocracia que exige más tareas de corte administrativas más que académicas (Hernández Méndez y Saucedo, 2025).

El cuarto componente es el respaldo colegiado. Los docentes aislados son más vulnerables ante conflictos con estudiantes, familias o autoridades. Los acuerdos entre colegas, los protocolos claros y los espacios de análisis permiten responder institucionalmente y evitan que cada problema dependa exclusivamente de la habilidad individual.

El empoderamiento profesional también exige distinguir crítica de deslegitimación. Las familias y los estudiantes tienen derecho a cuestionar decisiones, solicitar explicaciones y denunciar abusos. El problema aparece cuando la inconformidad adopta formas de amenaza, humillación o presión indebida. Una institución responsable protege simultáneamente el derecho a reclamar y la dignidad del trabajador educativo.

La Nueva Escuela Mexicana: horizonte humanista y tensiones de implementación

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación humanista, comunitaria, inclusiva y orientada al pensamiento crítico. El Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria coloca la formación docente, el codiseño, la contextualización y la transformación administrativa entre los componentes de la propuesta curricular. También reconoce el derecho del alumnado a una vida escolar libre de violencia y la necesidad de revalorizar a maestras y maestros (Secretaría de Educación Pública, 2024).

Este horizonte resulta compatible con una lectura relacional del poder. Concebir al estudiante como sujeto integral no significa reducir la enseñanza a la satisfacción inmediata de sus intereses, sino relacionar el conocimiento con su realidad, sus emociones y su comunidad. Del mismo modo, revalorizar al docente implica reconocer su capacidad profesional para contextualizar y tomar decisiones, no limitarlo al cumplimiento mecánico de instrucciones.

La dificultad aparece en la distancia entre el discurso curricular y las condiciones de implementación. Al profesorado se le pide diseñar proyectos, atender la diversidad, vincular escuela y comunidad, incorporar tecnologías, documentar evidencias y responder a múltiples

requerimientos administrativos. Cuando estas tareas se acumulan sin tiempo, acompañamiento ni recursos, el ideal de autonomía puede transformarse en una nueva forma de sobrecarga.

La planeación es necesaria, pero pierde sentido cuando se convierte en producción de documentos destinados únicamente a demostrar cumplimiento. El proyecto escrito debe orientar la práctica, no reemplazarla. Una política que exige innovación, pero consume el tiempo docente en formatos, termina debilitando precisamente aquello que pretende fortalecer.

Asimismo, el énfasis en las emociones debe evitar dos riesgos. El primero consiste en responsabilizar al maestro de resolver problemas sociales, familiares o clínicos que requieren intervenciones especializadas. El segundo es desplazar el conocimiento disciplinar, como si conectar con el estudiante significara renunciar a la exigencia intelectual. La enseñanza humanista integra razón, emoción y contexto; no sustituye una dimensión por otra.

La formación crítica puede ayudar a negociar estas tensiones. Un docente crítico no espera recetas para cada situación, pero tampoco queda abandonado a la improvisación. Utiliza marcos conceptuales para interpretar la realidad, analiza las consecuencias de sus decisiones y construye respuestas con otros profesionales.

Formación docente y pensamiento crítico en las escuelas normales

Las escuelas normales desempeñan una función decisiva en la preparación de quienes trabajarán en educación básica. Su tarea no puede reducirse a transmitir técnicas ni a reproducir modelos de clase previamente establecidos. Los futuros docentes necesitan comprender la complejidad de las relaciones escolares, investigar su práctica y tomar decisiones en contextos que nunca coinciden por completo con los ejemplos de un manual.

Una formación excesivamente instrumental ofrece seguridad aparente: rúbricas cerradas, secuencias predefinidas y procedimientos que prometen controlar todas las variables. Estas herramientas pueden ser útiles, pero se vuelven limitantes cuando impiden observar

aquello que no fue anticipado. La realidad del aula siempre desborda el formato. No existen verdades absolutas. Morin (1999) planteaba que:

Es muy diciente que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer (p. 1).

El pensamiento crítico y complejo exige aprender a formular problemas, contrastar interpretaciones y cuestionar certezas. Un normalista que observa una clase no debería limitarse a llenar una lista de verificación. Necesita registrar situaciones inesperadas, preguntar por sus causas y relacionarlas con el contexto social, la organización escolar y las trayectorias de los sujetos.

La investigación formativa cumple aquí una función central. No se pretende convertir a todo maestro en investigador de tiempo completo, sino desarrollar una disposición sistemática para observar, documentar y analizar la práctica. Esta capacidad permite reconocer patrones, valorar estrategias y evitar que las decisiones dependan exclusivamente de intuiciones.

La complejidad también obliga a abandonar la idea de una única respuesta correcta. Ante un grupo apático, por ejemplo, pueden intervenir el cansancio, la dificultad del contenido, el horario, la inseguridad, la cultura digital o un conflicto previo. La intervención adecuada requiere comprender cómo se combinan estas condiciones, no aplicar automáticamente una técnica motivacional.

Una pedagogía crítica debe vincular los contenidos con problemas sociales relevantes: desigualdad, deterioro ambiental, discriminación, violencia, uso de tecnologías y crisis de convivencia (Pansza, Morán y Pérez, 2002). Esta contextualización no elimina el conocimiento disciplinar. Al contrario, le devuelve su capacidad para interpretar y transformar la realidad.

Colaboración entre escuelas normales, universidades y redes académicas

La formación docente puede fortalecerse mediante la colaboración entre escuelas normales, universidades y redes de investigación. Cada institución posee experiencias y saberes distintos. Las normales conocen de manera profunda la práctica en educación básica; las universidades pueden aportar desarrollos teóricos, metodológicos y espacios de investigación. Ninguna debería imponerse sobre la otra.

La experiencia de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA) mostró el potencial del trabajo en comunidades académicas orientadas a la innovación y mejora de la enseñanza. Más allá de los resultados específicos de un proyecto, este tipo de redes abre espacios para compartir problemas, contrastar estrategias y producir conocimiento colegiado.

La colaboración no debe consistir en que la universidad transfiera recetas a las normales. Esa relación reproduciría la verticalidad que se pretende cuestionar. Se requiere diálogo entre saberes, reconocimiento de las condiciones locales y construcción conjunta de propuestas. Las prácticas de aula pueden interpelar a la teoría, del mismo modo que la teoría permite mirar la práctica con categorías nuevas.

Las redes profesionales también reducen el aislamiento. Cuando los docentes comparten casos, materiales y decisiones, aumentan su capacidad para responder a exigencias institucionales y defender condiciones de trabajo dignas. La alianza entre profesores no debe utilizarse para encubrir abusos, sino para sostener criterios éticos y acompañar a quienes enfrentan conflictos.

Orientaciones para una práctica crítica del poder

El análisis anterior permite proponer algunas orientaciones para ejercer el poder pedagógico de forma legítima. No constituyen una receta universal, sino criterios que deben adaptarse al nivel educativo, la disciplina y el contexto institucional.

- Explicitar el sentido de las normas. Las reglas comprensibles generan mayor compromiso que las órdenes arbitrarias. El grupo debe conocer qué protege cada acuerdo y qué consecuencias se aplicarán.
- Diferenciar la conducta de la identidad. Se corrigen acciones concretas sin etiquetar a la persona como incapaz, floja, conflictiva o violenta.
- Establecer criterios transparentes de evaluación. La calificación debe relacionarse con los aprendizajes y no utilizarse para sancionar desacuerdos o conductas ajenas al desempeño académico.
- Escuchar la resistencia antes de reprimirla. El cuestionamiento puede revelar una injusticia, una dificultad o una falta de sentido; también puede requerir un límite. Comprender su origen mejora la respuesta.
- Compartir decisiones delimitadas. El alumnado puede participar en acuerdos, procedimientos y formas de trabajo sin que el docente abandone su responsabilidad profesional.
- Construir respaldo colegiado. Los conflictos graves deben atenderse mediante protocolos y equipos institucionales, no dejarse exclusivamente en manos del profesor involucrado.
- Documentar y analizar la práctica. Los registros permiten distinguir impresiones de patrones y fundamentar las decisiones pedagógicas.
- Cuidar la salud y los límites profesionales. La autoridad se debilita cuando depende del sacrificio permanente. El descanso, el apoyo y la formación son condiciones del trabajo responsable.

El eje común de estas orientaciones es la responsabilidad. El poder docente no se legitima por el cargo en sí mismo, sino por la capacidad de utilizarlo para ampliar el

aprendizaje, proteger a las personas y construir una comunidad de trabajo. La autoridad puede ser firme sin ser violenta, y el diálogo puede ser abierto sin renunciar a los límites.

CONCLUSIONES

Las relaciones de poder no constituyen una anomalía que pueda eliminarse del aula. Están presentes en la palabra, el espacio, la evaluación, las normas y las expectativas. Ignorarlas no vuelve neutral a la educación; únicamente hace menos visibles sus efectos.

La perspectiva foucaultiana permite comprender que el poder circula. El profesorado ocupa una posición institucional privilegiada, pero el alumnado, las familias, los grupos y las autoridades también intervienen en la relación. Esta distribución obliga a superar las representaciones simples del maestro opresor y del estudiante pasivo, así como la imagen inversa del profesor como víctima absoluta de grupos incontrolables.

La autoridad pedagógica resulta necesaria porque enseñar implica conducir, decidir y proteger condiciones comunes. Su legitimidad depende, sin embargo, de que se base en el saber, la coherencia, la transparencia y el respeto. Cuando se sostiene en el miedo, la humillación o la arbitrariedad, deja de ser autoridad y se convierte en violencia.

El empoderamiento docente debe entenderse como fortalecimiento profesional, no como recuperación de privilegios autoritarios. Requiere dominio disciplinar, conocimientos pedagógicos, capacidad emocional, respaldo colegiado y condiciones institucionales adecuadas. De poco sirve pedir creatividad y pensamiento crítico a maestros sometidos a una burocracia que reduce su tiempo de enseñanza y reflexión.

La Nueva Escuela Mexicana plantea un horizonte humanista, comunitario y crítico. Para que ese horizonte se traduzca en prácticas, la formación docente debe abandonar tanto el romanticismo como el instrumentalismo. Los futuros profesores necesitan estudiar conflictos

reales, investigar su práctica, reconocer la diversidad y aprender a ejercer autoridad sin violencia.

Finalmente, la colaboración entre normales, universidades y redes académicas puede ampliar los recursos disponibles para comprender la enseñanza. La construcción de relaciones más armónicas no depende de una técnica aislada, sino de comunidades capaces de examinar sus propias prácticas, compartir responsabilidades y transformar el poder en una fuerza al servicio del aprendizaje.

Declaración de conflicto de interés

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Griselda Hernández Méndez: Conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción del borrador original y redacción –revisión y edición.

Isabel Lagunes-Gómez: Análisis formal, investigación, software, validación, visualización y redacción – revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Las autoras declaran que utilizaron la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, las autoras manifiestan y reconocen que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Antonio-García, H. (Anfitrión). (2026, 8 de julio). Relaciones de poder en el aula (G. Hernández Méndez, Invitada) [Episodio de podcast de audio]. En Laboratorio Torundero. Spotify.
<https://open.spotify.com/episode/75vjqoD3Ezy8RiOfP6ijdB?si=ade053323cef46ac>
- Blair Trujillo, E. (2009), Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición, *Política y Cultura*, (32), 9–33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870002>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (I. Reguera, Trad.). Barcelona, España: Herder.
(Obra original publicada en 2010)
- Hernández Méndez, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. CPU-
e, *Revista de Investigación Educativa*, (2), 1-17. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i2.158>
- Hernández Méndez, G., & Reyes Cruz, M. del R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. *Testimonios de profesores. Perfiles Educativos*, 33(133), 162-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.133.27912>
- Hernández Méndez, G. (2011). *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos*. México: Arana.
- Hernández Méndez, G. (2014). *La efectividad de la enseñanza y los rasgos personales de los docentes: Percepciones de estudiantes universitarios* (Primera edición). Universidad Veracruzana.

- Hernández Méndez, G. & Juárez Torres, A. (2021) Violencia y fobia en las aulas de bachillerato. En Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión (coord.), Investigaciones sobre violencia en la escuela. Argentina: Brujas.
- Hernández Méndez Griselda & Edgar Juan Saucedo Acosta (2025). Docentes resilientes en contextos de alta exigencia: habilidades socioemocionales para el bienestar profesional. En PENSAMIENTOS, VOCES Y REFLEXIONES Redes Académicas e investigación, compiladores Diego Fernando Guzmán García, Anais Yaned Rivera Machado, Luis Hernando Amador Pineda, Gladys Meza Quintero. Colombia: editorial Caza de Libros. p.102-107
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Neill, A. (1960) Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de cultura Económica.
- Pansza, G., Morán, O., y Pérez, E. C. (2002). Fundamentación de la didáctica. Gernika
- Rogers, Carl & Freiberg, H. Jerome (1996). Libertad y creatividad en la educación. Ediciones Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. Dirección General de Desarrollo Curricular. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Universidad Veracruzana. (s. f.). Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA). Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa. <https://www.uv.mx/dgdaie/general/taller-informativo-recrea/>.
- VILLA, Aurelio (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea.