

Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza

por Guillermo ZAMORA POBLETE y Ana María ZERÓN RODRÍGUEZ

Pontificia Universidad Católica de Chile

1. Antecedentes

La autoridad pedagógica hace referencia a la acción que ejerce el profesor [1] para lograr que los alumnos [2] acepten sus demandas y renuncien a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas (Luhmann, 1995; Kojève, 2006). Desde esta perspectiva, la autoridad se presenta en la relación comunicativa, cuando la comunicación de un sujeto (el profesor) sirve de premisa motivacional para las decisiones de otros sujetos (alumnos), los cuales han tenido abierta la posibilidad de negar tal comunicación. Tal como plantea Arendt (1996), la autoridad siempre demanda una obediencia aceptada. En consecuencia, el examen de la autoridad implica comprender las motivaciones y significaciones que desarrollan los sujetos cuando establecen relaciones donde intervienen demandas y aceptaciones.

Diversos estudios socioeducativos, latinoamericanos y europeos, han planteado las tensiones que actualmente se presentan en las demandas y aceptaciones entre profesores y alumnos (Floro, 1996; Flores y García, 2007; Tedesco y Fanfani, 2002; Zerón, 2006). En su versión más extrema se hace referencia a los fenómenos de violencia escolar, los cuales se caracterizan generalmente por agresiones entre los estudiantes y también entre docentes y alumnos. Al respecto, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (UNESCO, 2005) advierte que en Chile el 67% de los profesores considera que la conducta más frecuente en los alumnos es no aceptar sus solicitudes y faltarles el respeto, situación que a su vez es reconocida por el 25% de los estudiantes. El estudio agrega que el 63% de los profesores admite tener dificultades de

hacer clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la VI Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2006) señala que el 53 % de los profesores chilenos considera que los responsables de las deficiencias en la educación son sus propios alumnos.

Las tensas relaciones entre profesores y alumnos secundarios pueden ser comprendidas por las siguientes dimensiones socioculturales:

a) Actualmente en Chile la cobertura de la educación secundaria alcanza el 94,6%, diez años atrás alcanzaba el 83,4%. El mayor aumento en la cobertura se presenta en los dos quintiles más pobres. En 1996, la cobertura en el quintil I es de 64,5% y en el II es de 78,7%; en el 2006, la cobertura alcanza un 81,6% y 94,8% respectivamente. La participación de los jóvenes en la enseñanza secundaria y la capacidad de este nivel para retener a prácticamente todo el grupo de edad ha sido uno de los cambios más significativos de la educación en la última década. Esta situación es semejante en toda América Latina, lo que significa que los docentes latinoamericanos se relacionan hoy con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y con disímiles formas de aproximarse a la escolarización, que en muchos casos es interpretada como una experiencia molesta y poco significativa (Tedesco y Fanfani, 2002; Fanfani, 2000). Frente a la heterogeneidad del sentido de

la escolaridad de los jóvenes, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la misión docente se desdibuja y, en las situaciones más difíciles, se torna oscura. Esta situación repercute en las demandas que los profesores hacen a los alumnos: ¿qué se puede y qué se debe exigir a los estudiantes?

b) También es importante consignar las formas de acercamiento y producción de la cultura por parte de los jóvenes. Los adolescentes actuales gozan de una gama de ofertas culturales mucho más amplias que las generaciones anteriores; la escuela ya no representa la única entidad capaz de socializar a la nueva generación en el mundo cultural. Al respecto Simone (2001) da cuenta que actualmente los jóvenes tienden a desarrollar una aproximación “no alfabética” a los productos culturales, es decir una aproximación mediante la imagen. Ello genera importantes conflictos entre el joven y el docente, en la medida que la cultura escolar sólo legitima el lenguaje proposicional y la aproximación alfabética a la cultura, basada en la escritura y la lectura de textos. Esta situación implica una gran dificultad para los docentes, los cuales suelen legitimarse ante los alumnos por detentar el monopolio del saber (alfabético y proposicional). Esto repercute en las comunicaciones entre profesor y alumnos: ¿cuáles son las comunicaciones legítimas e ilegítimas en el aula? ¿Cómo expresar las demandas de tal forma que sean aceptadas por los alumnos?

c) Actualmente se observa la tendencia cultural al “empoderamiento” de los

adolescentes (Dubet, 2006; Tedesco y Fanfani, 2002). Incluso, en Francia, algunos sociólogos como Renaut diagnostican la muerte de la autoridad de los padres y de los maestros: “La autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales. (...) Nuestra sociedad entró en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es un alter ego. En estas condiciones, se vuelve inadmisibles soportar la menor relación disimétrica entre los ciudadanos” (Renaut, 2004, 71). En América Latina, si bien las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas a favor de los mayores, se observa hoy un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones que se ha instalado sobre la base de un reconocimiento inédito, históricamente, de los derechos de los adolescentes. Actualmente las relaciones pedagógicas se sostienen en las exigencias de respeto mutuo. En este escenario, los profesores perciben que las relaciones se vuelven muy inestables y oscilan entre la imposición del orden por medio coercitivos y por medio consensuales. En estas condiciones la interrogante que emerge es: ¿cómo negociar cotidianamente en el aula el trabajo escolar?

2. Problemática y objetivos de la investigación

Considerando los puntos anteriores, se puede señalar que las tensiones en las relaciones pedagógicas corresponden a una problemática sociocultural tensionada por las rupturas de los ideales clásicos en los cuales los maestros fueron formados (Dubet y Martuccelli, 1998). En efec-

to, tradicionalmente la escuela se representó como una institución que lograba transmitir, por medio de conocimientos y por la forma de la relación pedagógica, las normas y los valores generales de la sociedad: los niños abandonaban su mundo particular y accedían a una cultura universal, la cual era interiorizada sin mayores resistencias. Sin embargo, a la luz de las dimensiones comentadas, este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. De acuerdo a Dubet y Martuccelli (1998), la escuela de hoy está lejos de presentarse como una máquina que forma individuos según un esquema social común y legitimado por todos. A nivel latinoamericano, Batallán (2003) lo ha planteado de este modo: “el viejo sistema vertical, que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas, ni políticas” (p.684).

En los adolescentes actuales, el respeto y la confianza hacia el maestro no están dados como algo natural e indiscutido. Los profesores no tienen garantizados la obediencia, la escucha y el reconocimiento. Ello significa que actualmente el profesor no detenta una autoridad que ha sido otorgada por la institución escolar, tal como fue planteado en décadas pasadas por Bourdieu y Passeron (1970 [1996]). Los profesores y alumnos tienen que cotidianamente construir la autoridad.

De acuerdo a ello, la presente investigación busca identificar y caracterizar los

elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica actual desde la perspectiva de los sujetos que participan en su construcción. Los interrogantes que guían el estudio son: ¿cómo se caracteriza la autoridad en las escuelas secundarias de sectores de pobreza en Chile y qué sentido atribuyen los profesores y alumnos de estas escuelas a la autoridad pedagógica en el contexto actual? Esta investigación pretende hacer un aporte a la exploración de un tema escasamente indagado en el contexto latinoamericano, entregando una caracterización de la autoridad pedagógica con el fin de proponer hipótesis tentativas sobre su sentido.

3. Metodología de investigación

La investigación adopta un diseño exploratorio y descriptivo. Utiliza técnicas cualitativas de recolección y análisis de la información. De acuerdo a ello, el presente estudio no establece hipótesis previas, sino más bien intenta llegar a ellas al finalizar la investigación.

3.1. Participantes

Se examinan datos obtenidos de 415 alumnos de ambos sexos, de II° año de la educación secundaria chilena (14 y 15 años), pertenecientes a establecimientos públicos que atienden a grupos socioeconómicos bajos de la ciudad de Santiago de Chile. Los padres de los alumnos encuestados tienen entre 9 y 10 años de estudio formal y el ingreso familiar mensual es entre U\$ 278 y U\$ 458.

La selección de los alumnos se realiza en dos etapas. Primero se selecciona en

forma aleatoria ocho establecimientos educacionales que atienden a estudiantes de sectores socioeconómicos bajos. Posteriormente, se selecciona al azar dos cursos de cada establecimiento. Los alumnos de estos cursos son los que participan en este estudio.

En cuanto a los profesores, el estudio examina los relatos de ocho docentes de educación secundaria, uno por cada establecimiento, que imparten docencia a los 415 alumnos seleccionados. Cinco de los profesores entrevistados imparten Matemática, dos Física y uno Lengua Castellana. Llevan entre 6 y 33 años de ejercicio docente. Tres son de sexo masculino y cinco femenino. Los docentes han sido elegidos por sus estudiantes a través del instrumento que se expone a continuación.

3.2. Recolección y análisis de la información

El análisis y la caracterización de los sentidos que le atribuyen alumnos y profesores a la autoridad pedagógica implican examinar sus interpretaciones acerca de las demandas y aceptaciones que son consideradas relevantes y legítimas en la interacción pedagógica.

A los estudiantes se les aplica un cuestionario, especialmente construido para este estudio, el cual fue previamente validado por juicios de expertos. El instrumento se responde en forma individual, voluntaria y anónima. En el presente estudio se da cuenta de las respuestas a las dos primeras preguntas del cuestio-

nario (en total son 17 preguntas). Ellas son:

a) Piensa en los profesores y las profesoras que actualmente te hacen clases. ¿Cuál profesor(a) es el que más obedecen tus compañeros(as) de curso?

b) Con respecto a este profesor(a) ¿por qué crees que es el más obedecido por tus compañeros(as)?

Las respuestas del cuestionario se examinan mediante análisis de contenido, a nivel temático y semántico siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). En una primera etapa se clasifican los relatos de acuerdo a las demandas y motivos de aceptaciones más recurrentes. En una segunda etapa, se establecen categorías generales que logran reunir a diversos grupos de relatos. El análisis de las respuestas es realizada por los dos investigadores, cada uno en forma independiente. Posteriormente se confrontan los resultados de ambos. En los casos en que no hay coincidencia, se realiza un nuevo análisis. De persistir las diferencias, tales textos se clasifican como “indefinidos”.

Con respecto a los profesores, la recolección de información se realiza mediante entrevistas en profundidad individuales semi-estructuradas, basadas en dos preguntas guías: ¿Cómo los profesores significan la autoridad pedagógica? ¿Qué experiencias presentes y pasadas están relacionadas con la autoridad pedagógica?

De las entrevistas en profundidad, se realiza un análisis de contenido, a nivel temático y semántico (Taylor y Bogdan, 1992). Se examinan los discursos identificando, en primer lugar, los conceptos y las proposiciones más recurrentes. Posteriormente, se elabora una tipología de ellos, que permitan relacionar entre sí diversas piezas de los relatos. Finalmente, se elaboran categorías generales que permitan dar cuenta de los elementos constituyentes de la autoridad pedagógica.

3.3. Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realiza entre los meses de mayo y julio de 2008. Los estudiantes responden en horario escolar. Se aplica en grupo en forma simultánea para evitar efecto de contaminación. El cuestionario fue aplicado por los investigadores en ausencia de los profesores de curso.

La aplicación de las entrevistas se realiza en los establecimientos escolares, entre los meses de septiembre y octubre de 2008, fuera de horario de clase. Cada entrevista dura entre 45 minutos y 1 hora. Las entrevistas fueron realizadas por uno de los investigadores en ausencia de alumnos y otros agentes de la institución.

4. Resultados

4.1. La autoridad pedagógica desde las perspectivas de los estudiantes

De los 415 alumnos que participan del estudio, 411 responden las preguntas

planteadas (99,03 %). De estas respuestas, se categorizan 304 (73,9 % de las respuestas). El resto (26,1 %) no pudo ser categorizado debido a la brevedad y falta de precisión de los textos, lo que significó dificultades para identificar el tipo de demandas y los motivos de aceptación.

Aplicado el análisis de contenido a las respuestas (304) se logran distinguir cinco formas de comprender la autoridad. Cada una de ellas alude a distintas demandas y aceptaciones consideradas legítimas y relevantes por los alumnos en la interacción con sus profesores. A continuación se describe cada interpretación de autoridad.

a) Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar

Este significado de autoridad es aludido por 85 estudiantes (20,4 %). La distribución entre ambos géneros es prácticamente igual: 20,5 % de las mujeres, 20,6% de los varones.

Esta comprensión de la autoridad se centra en la aplicación implacable, sin favoritismos, ni excepciones, de las normativas y los reglamentos referidos a evaluaciones y convivencia escolar. [Obedecemos porque] “El profesor sólo se guía por las reglas, él es decidido” (alumna, 15 años). Esta interpretación alude a la institucionalidad de la autoridad pedagógica, donde el profesor se percibe como un agente escolar imparcial, objetivo, que no tiene favoritismos en los juicios que emite. Su principal sustento y su mayor

fuerza están en impartir implacablemente la norma escolar. De acuerdo a esta percepción, el profesor que posee autoridad se debe a la ley, antes que a las diferencias o necesidades individuales de sus estudiantes.

Las demandas de los profesores se refieren principalmente al respeto y cumplimiento del orden reglamentado. [Obedecemos porque] “La profesora ve como están con el uniforme, lo hace sacar igual que las pinturas, si hay alguien pintada, la manda a lavarse. Es muy estricta” (alumno, 15 años). Es interesante destacar que los alumnos valoran la orientación a la norma del profesor: [Obedecemos porque] “Es estricto y respetuoso. Si alguien hace desorden le cita al apoderado, pero haciendo eso lo respetamos y obedecemos” (alumno, 15 años).

Los estudiantes valoran la severidad y justicia de las sentencias del profesor porque las consideran correctas y pertinentes: [Obedecemos porque] “Es muy correcta en todo y no tiene favoritismos con nadie” (alumno, 15 años); “Porque yo creo que es la profesora que nos tienen respeto ya que ella es sincera y franca a la hora de sancionar algún alumno o alumna que cause una falta grave” (alumno, 16 años).

En tal sentido, los alumnos aceptan las demandas docentes puesto que experimentan tranquilidad y seguridad en las relaciones con sus profesores. Sus sentencias no aparecen como un abuso discrecional, el profesor se presenta como una per-

sona confiable: [Obedecemos porque] “Se podría decir que es una persona muy seria y es de una sola línea. Es estricto con sus alumnos y le gustan las cosas bien hechas” (alumna, 15 años).

b) Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje

Este significado de autoridad es referido por 72 estudiantes (17,3%). La distribución en ambos géneros es relativamente similar: 15,8 % mujeres, 17,9% varones.

La autoridad se comprende desde la gestión y las oportunidades de aprendizajes que ofrece el profesor. Los profesores que poseen “autoridad”, según las interpretaciones de los alumnos, son aquellos que logran explicar claramente la materia y realizan una enseñanza rigurosa y exigente. En tal sentido, esta autoridad está centrada en el saber que busca el desarrollo académico de los alumnos. [Obedecemos porque] “Enseña con paciencia y siempre nos pone objetivos y metas y sus clases son interactivas. No sólo habla, sino que hace hablar a todos, nos ayuda y entiende. Sus clases son muy claras y fáciles de entender” (alumna, 15 años).

En cuanto a las demandas del profesor, ellas giran en torno al trabajo y la dedicación de los alumnos en las actividades escolares. [Obedecemos porque] “Nos mantiene con hartos trabajos, ya sea con guías, actividades y casi nunca queda gente sin hacer nada” (alumna, 15 años). El profesor también les demanda compro-

miso, especialmente el estar atentos y concentrados durante las clases: [Obedecemos porque] “Ella pide silencio y trata que la respeten al momento de explicar la materia. No es pesada o algunas veces sí para que pongan atención” (alumno, 15 años).

Es importante destacar que los alumnos valoran positivamente estas exigencias y agradecen que estos profesores se centren en los aprendizajes, ya que lo interpretan como un compromiso del profesor para con su desarrollo: [Obedecemos porque] “Este profesor es el más estricto, el que va con una mentalidad de enseñarnos por las buenas o por las malas, en cambio a los otros no les importa” (alumno, 14 años).

Los motivos de aceptación hacen referencia, por una parte, a las complejidades de la materia, las cuales aluden especialmente a la asignatura de matemática: [Obedecemos porque] “Es la materia más difícil para la mayoría del curso” (alumno que no se identifica). También son motivos de aceptación el considerar que la materia es muy importante para el progreso de su carrera educacional: [Obedecemos porque] “Explica los contenidos muy bien y es importante, útil para entrar a la universidad” (alumna, 15 años); “Porque sin matemáticas no hay futuro, porque toda la vida es en torno a las matemáticas” (alumna, 16 años).

Asimismo, los estudiantes aceptan las demandas de los profesores por las características de las clases que desarrollan:

[Obedecemos porque] “Es una clase rápida, porque uno aprende rápido si es interactivo” (alumno, 16 años); “Porque nos explica las veces que sean necesarias, la clase es rápida y entretenida. Ojo, entretenida, no desordenada, ni mala, al contrario, es la mejor de las clases” (alumno, 15 años).

c) Autoridad pedagógica como el poder discrecional

Este significado de autoridad es señalado por 72 estudiantes (17,3%). La distribución en ambos géneros es relativamente similar: 15,8 % mujeres; 18,3% varones.

La autoridad se percibe como un duelo cotidiano, donde hay vencedores y vencidos, y quien gana es aquél que logra tener la última palabra. El profesor obedecido es concebido como el vencedor que domina la interacción con los alumnos, exigiéndoles reconocimiento y aceptación de su poder. [Obedecemos porque] “Es una profesora estricta que se hace respetar, no se deja pasar a llevar por los estudiantes,... sabe implantar en la sala de clases quién es el profesor y quiénes son los alumnos” (alumno, 15 años).

Las demandas del profesor no son percibidas como una normativa justa que beneficia a todos los alumnos. Sino más bien, son interpretadas como una exigencia interesada, en que es el profesor el gran beneficiado. [Obedecemos porque] “Porque es muy corrupto y le gusta que se cumplan sus reglas” (alumno, 15 años). La norma escolar es el “parecer” fluctuan-

te del profesor: [Obedecemos porque] “Si uno hace algo que ella cataloga como disciplina errónea, le anota en la agenda o en el libro de clases” (alumno, 15 años). En esta misma línea, es interesante constatar que los alumnos perciben que el profesor está preocupado de su propio bienestar y exige no ser incomodado, no ser molestado por los estudiantes: [Obedecemos porque] “Es más estricta y pesada, todo le molesta y por eso creo que es la que más obedecemos” (alumno, 16 años).

Los motivos de aceptación de esta autoridad se concentran principalmente en el temor a la reacción del profesor. Especial preocupación tienen los estudiantes ante el enojo, la molestia e incomodidad del profesor: [Obedecemos porque] “Su mal genio y actitud hacen que mis compañeros le obedezcan a pesar que es un profesor que no se soporta” (alumna, 15 años); “La profesora tiene un carácter muy malo. Es simpática a veces, pero cuando la hacen enojar se pone muy pesada” (alumna, 16 años).

Es importante destacar que la aceptación tiene una orientación principalmente instrumental: el evitarse problemas. [Obedecemos porque] “Es la que tiene más autoridad sobre el curso y no les conviene portarse mal, saben que les puede castigar” (alumna, 16 años). En este sentido, la obediencia está motivada principalmente para evitar los conflictos en un escenario de asimetría de poder. Para los alumnos el profesor se ha convertido en una fuente potencial de malestar, por lo cual es conveniente tomar distancia y no

enfrentarlo. La aceptación es principalmente reactiva: [Obedecemos porque] “Es pesado, enojón y gritón” (alumno, 15 años).

d) Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo

Esta comprensión de autoridad es señalada por 56 estudiantes (13,4 %). Se presentan diferencias significativas según el género de los alumnos: 16,4 % de las mujeres; 11,5 % de los varones.

La autoridad se aborda como el desarrollo de un vínculo afectivo entre profesor y alumno, donde la aceptación y el cariño constituyen los elementos centrales. Los estudiantes valoran de sus profesores la atención, preocupación y estima que le ofrecen. [Obedecemos porque] “Es la que más apoyo nos da y la que más confianza y respeto nos da” (alumna, 15 años); “Se puede hablar con él, te escucha, te cuenta de su vida” (alumna, 17 años). La autoridad se percibe como una conquista afectiva donde la seducción y las demostraciones de estima adquieren especial relevancia.

Las demandas que destacan los alumnos se refieren principalmente a solicitudes de los profesores para que les retribuían cariño y atención, y de no hacerlo se pondría en peligro el vínculo. De este modo, el amor es condicional a la reacción de los estudiantes: [Obedecemos porque] “La profesora es buena onda y ella nos dice que no le gusta ser pesada y si ustedes me tratan bien nos podemos entender” (alumno, 15 años).

Las aceptaciones hacen referencia a atributos personales y carisma del profesor, los cuales les resultan extraordinariamente agradables a los estudiantes. Se podría señalar que el carácter del profesor se ha apoderado de esta interpretación, siendo éste un referente emocional, que proporciona tranquilidad o, por lo menos, que no amenaza ni presiona a los estudiantes: [Obedecemos porque] “Es humilde y siempre apoya a los alumnos cuando están mal o tienen un problema” (alumna, 15 años); “Porque el profesor es bueno y no es molesto y a todos les cae bien” (alumno, 16 años).

Además, los alumnos aceptan sus demandas como una retribución justa de la atención y preocupación que sus profesores les han brindado: [Obedecemos porque] “Ella tiene mucha paciencia con el curso y trata de entendernos y nosotros les obedecemos” (alumna, 15 años); “Porque respeta a los alumnos para que así lo respeten como profesor y también porque no es pesado y nos comprende demasiado” (alumna, 15 años). De este modo, la aceptación se presenta como una lealtad hacia el profesor, que se otorga porque éste previamente ha demostrado ser leal a ellos.

e) Autoridad pedagógica como exigencias morales

Esta interpretación de la autoridad es señalada por 19 estudiantes (4,6% de todos los sujetos: N = 415). Considerando el género, el porcentaje de estudiantes que señala esta estrategia es similar: 4,8% de las mujeres y 4,6% de los varones.

Esta autoridad se caracteriza por la acción docente que establece exigencias morales a los alumnos, especialmente orientadas al desarrollo de su socialización. Esto es, el aprendizaje e interiorización de normas y valores necesarios para desempeñarse adecuadamente en las interacciones sociales. Los alumnos perciben estas exigencias como una mejora que irá en su beneficio personal.

Las demandas de los profesores tienen un tono de corrección y de advertencia. Las de corrección aluden a conductas calificadas como “inadecuadas” o “que no corresponden”. [Obedecemos porque] “Al momento de hacer algo que no corresponde nos reta y siempre dice las cosas como deben ser” (alumno, 16 años). También hay demandas que son principalmente advertencias o estándares del comportamiento que deben desarrollar los estudiantes: [Obedecemos porque] “Le gusta el orden, la sala limpia, que no lleguen atrasados” (alumno, 16 años).

Las aceptaciones se deben a que los alumnos interpretan positivamente las intenciones del profesor y además consideran que las demandas son para su beneficio: [Obedecemos porque] “Quiere lo mejor para nosotros, es muy estricta con nosotros, pero lo hace para que nosotros seamos mejores” (alumno, 16 años); “Toma medidas drásticas y eso igual es bueno porque nos sirve para ser responsables” (alumno, 15 años). También los estudiantes aceptan las demandas en cuanto observan que el profesor es consistente y representa fielmente los comportamientos que exige: [Obedecemos porque] “Es el más correcto, el que más le hacen caso, porque es un profesor correcto” (alumno, 15 años).

En síntesis, gracias a las respuestas de los alumnos al cuestionario, ha sido posible desvelar cinco formas de aproximarse a la autoridad pedagógica en las aulas chilenas contemporáneas. A continuación, se desarrolla la perspectiva de los profesores sobre cómo construyen su autoridad en el aula.

En síntesis, gracias a las respuestas de los alumnos al cuestionario, ha sido posible desvelar cinco formas de aproximarse a la autoridad pedagógica en las aulas chilenas contemporáneas. A continuación, se desarrolla la perspectiva de los profesores sobre cómo construyen su autoridad en el aula.

4.2. La autoridad pedagógica desde las perspectivas de los profesores

Del análisis del discurso de las ocho entrevistas realizadas, emergieron diversas y heterogéneas dimensiones de la autoridad pedagógica. Dada la naturaleza semi-estructurada de las entrevistas, los profesores aprovecharon el espacio de comunicación para relacionar la autoridad pedagógica con problemáticas tales como la disciplina, la resolución de conflictos en el aula, la misión docente cada día más exigente, la evaluación, el fracaso escolar, el clima organizacional y las condiciones de trabajo de los profesores. Hemos agrupado estas temáticas en dos preguntas operacionales: a) ¿En qué piensan los profesores cuando hablan de autoridad? b) ¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico? Recordamos que los profesores entrevistados han sido designados por sus alumnos como los más respetados y obedecidos por el grupo curso.

En ningún momento se ha solicitado explícitamente a los profesores que defi-

nan qué es la autoridad, con el fin de que no elaboren un discurso teórico que podría resultar abstracto e inconsistente con su experiencia. Por consiguiente, lo que se presenta a continuación constituye una interpretación del discurso de los profesores sobre sus experiencias y percepciones de la autoridad.

a) ¿En qué piensan los profesores cuando hablan de autoridad?

Los profesores, cuando hablan de autoridad, hacen referencia al reconocimiento del respeto, a la intención pedagógica, las normas y al manejo de la disciplina.

En el discurso de los profesores, la autoridad aparece como un fenómeno difuso, poco claro, que generalmente se delimita por negación: “No es poder, no es gritar, no es imponer, tampoco es buena onda y chacota, o dejar hacer cualquier cosa, no, es otra cosa, es algo más” (profesor de Matemática). Este “algo más” hace referencia mayoritariamente y con mucho énfasis al respeto. Un profesor de la asignatura de Física lo expresa muy justamente: “Los alumnos sienten autoridad (en el profesor) cuando reconocen el respeto mutuo que yo les tengo hacia ellos y que yo exijo entre ellos y hacia mí”. Es interesante observar que el profesor se valora asimismo como autoridad cuando logra que sus alumnos lo reconozcan como tal. El profesor está más pendiente de la reacción que causa su comportamiento en los otros, que del comportamiento mismo. De ahí que sea difícil para los profesores el precisar a priori qué es la autoridad. La

autoridad del profesor es un fenómeno social que se construye en la cotidianidad de la interacción pedagógica.

Por otra parte, los profesores perciben que los alumnos obedecen, hacen lo que les piden que hagan, cuando sienten que es una orden con sentido, “no es así no más, sino que es para algo” (profesora de Lengua Castellana). La autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, constructiva por parte del profesor, la intención de enseñarle algo significativo, algo que sirve para su desarrollo en la vida.

Este respeto y esta intención se actualizan en una experiencia situada: el aula. El análisis de la autoridad por parte de los profesores se materializa en el manejo del grupo curso: “Las reglas son fundamentales, hay que tenerlas bien claras, hay que reforzarlas, explicitarlas y ser muy coherente con ellas, aplicarlas siempre, sin excepción, no hay que dejarles pasar nada” (profesora de Matemática). En el espacio aula, la relación alumno-profesor se muestra sin falso complejo como naturalmente asimétrica: “Yo soy el capitán de este barco, yo soy la que manda acá; pueden haber momentos más relajados, pero yo soy la que decide de los tiempos, cuando nos reímos y cuando nos ponemos serios, y dedico las primeras semanas a que eso lo entiendan bien” (profesora de Lengua Castellana).

Esta autoridad situada en el manejo de la disciplina también se fundamenta en una intención pedagógica, la de pro-

porcionar una “sensación de seguridad” en el alumno. Una profesora de matemática lo explica: “Los alumnos conmigo se sienten seguros porque saben por donde van, les rayo bien la cancha y así no se sienten perdidos o botados a lo que venga, es muy importante eso porque en sus familias, se sienten muy abandonados, no tienen un referente, alguien quien les muestra el camino y con quien pueden contar”. La intencionalidad no se refiere sólo a un control del aula para el buen desarrollo de las actividades pedagógicas, sino también la contención de jóvenes en situación de vulnerabilidad social y por ende existencial. Esta contención va acompañada de un profundo y sincero compromiso con el alumno: “Yo me la juego a 100% por mis alumnos, ellos sienten que son importantes para mi, para esta escuela, para la sociedad, saben que pueden contar conmigo para sacarlos adelante” (profesor de Física).

b) ¿Qué relación tiene la autoridad con lo pedagógico?

De su práctica pedagógica cotidiana, los profesores entrevistados destacan cuatro dimensiones fundamentales: las normas, los roles, la transmisión del saber y la evaluación de los aprendizajes.

Con respecto a las normas, todos insisten en el “hecho indiscutible de que las reglas en el aula son indispensables para el desarrollo de las actividades” (profesora de Lengua Castellana). Éstas deben ser explicitadas, claras, justas, coherentes, aplicadas a la letra y sin excepción. Además, son justificadas y fun-

damentadas en el porqué de la escolaridad: “No digo que (los alumnos) deben estar como muebles escuchándome, pero cuando paso materia me pongo muy serio, les explico bien eso al principio, que las reglas están para que todos entiendan y aprendan la materia; no permito que nadie ande tonteando porque impide que él y los demás se concentren” (profesor de Física). En todos los profesores entrevistados, la firmeza en la aplicación de las normas está dirigida a proporcionar al grupo curso condiciones óptimas de aprendizaje de un saber disciplinario. Pero para algunos docentes, la norma no se limita a esta función, también representa un saber actitudinal que debe ser aprendido. Una profesora de Matemática lo expresa en estos términos: “Cuando los límites y las normas en una casa no existen, el colegio debe compensar para permitirles integrarse a la sociedad, porque si no la sociedad los va a crucificar; ahora, si no tienen conocimientos, no van a salir adelante, pero me parece que si una persona es recta, cumple, es comprometida y respetuosa, tiene mayores posibilidades de salir adelante, me da la impresión que le es más fácil”.

La integración de las normas por parte de los alumnos está relacionada, según los profesores, con el reconocimiento y la aceptación de los roles que cada agente cumple en la relación pedagógica. El papel de alumno y el de profesor se delimitan claramente, así como se especifica la misión de cada uno. El profesor constituye en el aula la figura de autoridad por ser el representante del sistema

escolar, sobre todo en los casos de ser profesor jefe (tutor) de un curso. Ahora bien, si esta autoridad institucional no está fundamentada en una intención pedagógica, carece de reconocimiento y por ende de legitimidad por los alumnos: “Por ser profesor jefe, los alumnos a uno le tiene más respeto, porque en última instancia, nosotros decidimos de una expulsión o si un alumno tiene que repetir el año, pero todo depende del profesor, los alumnos captan muy rápidamente si se trata de un profesor gana-pan o un profesor con vocación” (profesor de Física).

Para todos los profesores entrevistados, la asimetría asumida entre el docente y el alumno se basa fundamentalmente en el dominio de un saber disciplinar. El profesor es un maestro que tiene como misión la enseñanza; conduce actividades cuyo fin es la comprensión y el aprendizaje de un saber por el grupo curso. Por consiguiente, según los profesores, los alumnos reconocen autoridad cuando la misión docente se dirige exclusivamente hacia lo pedagógico: “Los alumnos me hacen caso porque yo no vengo a dar clases para que me aplaudan, o para buscar cariño en los niños, yo vengo a enseñar algo para que los chiquillos salgan adelante” (profesora de Matemática).

Esta intención pedagógica exige una enseñanza de alta calidad. La transmisión de un conocimiento es una tarea ardua que requiere de mucha preparación, rigurosidad, creatividad y paciencia. Un profesor de Física aclara este punto: “Mi materia es muy difícil para algunos

alumnos, hay que explicar mil veces lo mismo, tengo que ingeniar para que entiendan, busco las mil formas para presentar una materia, porque algunos entienden así y otros así, y eso los alumnos lo valoran mucho”. A la pregunta ¿por qué cree usted que hay profesores que no son respetados y obedecidos por sus alumnos?, este mismo profesor responde: “Primero porque son *light*, yo no sé en qué universidad estudiaron pero carecen mucho de conocimiento tanto de la disciplina como de la pedagogía; los alumnos son pillos, siempre buscan cuánto sabemos, dónde flaqueamos”.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos representa la dimensión de la pedagogía más compleja según los profesores. La complejidad se sostiene por el carácter de veredicto de la calificación. Las notas influyen y determinan las trayectorias escolares. Los profesores perciben la tensión entre la medición de un aprendizaje y la calidad de la relación interpersonal entre profesor y alumno. Una profesora de castellano lo ilustra: “Se me parte el corazón cuando tengo que poner una mala nota a un alumno que veo que se esfuerza”. También existe la tentación de ser más exigente con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos cuyo comportamiento es difícil de gestionar: “Los alumnos están acostumbrados a que las notas de las pruebas vayan bajando según el comportamiento, pero lo más importante es ser justo, porque ahí las cosas pueden confundirse; en este caso, un alumno que se porta muy mal, prefiero ponerle un uno directamente que

bajarle las notas de sus pruebas” (profesor de Mecánica). La entrega de nota puede fácilmente constituir una situación crítica porque este evento plasma el poder institucional del profesor sobre la trayectoria escolar del alumno. La asimetría entre profesor y alumno es ahí total y es reconocida como autoridad pedagógica cuando la evaluación de los aprendizajes no sirve de castigo sino de instancia constructiva.

A continuación, se presenta una discusión sobre los resultados de la investigación basada en hipótesis que podrían orientar nuevas investigaciones.

5. Discusión

La autoridad pedagógica es una noción compleja en la medida que se entrecruzan en forma heterogénea las diversas dimensiones de la educación y las diversas experiencias escolares. Posiblemente sea esta complejidad la que hace que sus sentidos sean difusos. Los profesores señalan más lo que la autoridad no es, que lo que efectivamente es. Los alumnos aluden a cinco interpretaciones, algunas de ellas muy distantes entre sí. A pesar de estas dificultades, es posible discutir tres hipótesis que dan cuenta de los elementos constitutivos del sentido de la autoridad pedagógica actual en las escuelas que atienden a sectores de pobreza de Chile. La primera hipótesis es de índole socio-histórico, la segunda sistémico y la tercera socio-pedagógico.

La primera hipótesis es que el sentido de la autoridad en el contexto actual ha dejado de asociarse exclusivamente a

autoritarismo y se abren nuevos significados, con un carácter más positivo para los actores. En las últimas décadas, en Chile, la noción de autoridad estuvo principalmente vinculada al ejercicio del poder por parte del Gobierno Militar (1973-1990). Autoridad aludía a poder discrecional, obligación, prohibición. En el medio escolar, especialmente en los sectores socioeconómicos más vulnerables, la autoridad representaba lo negativo de la dictadura, por lo cual profesores y alumnos criticaban y tomaban distancia de narrativas que valoraran interacciones basadas en exigencias y aceptaciones. Actualmente, se observan nuevos sentidos de la autoridad por parte de los profesores y nuevas valoraciones de las relaciones que implican obediencia por parte de los alumnos. Pareciera que los actores de la educación actual, a pesar que lo deseen, no pueden dar por descontadas las relaciones de autoridad en la interacción pedagógica, construyendo nuevos sentidos que sean legítimos para el actual contexto. Esto recuerda a Arendt (1961 [1996]) quién en la década del 60 auguraba que la crisis de la educación contemporánea descansa en la paradoja entre el debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella.

La segunda hipótesis es que la autoridad pedagógica actual se comprende como un tipo especial de relación fundamentada en el reconocimiento de los alumnos, más que en un atributo personal del profesor. La autoridad es una realidad que emerge en la interacción pedagógica; un

profesor en soledad no es autoridad. A su vez, el reconocimiento de los alumnos no es incondicional. Los profesores requieren hacer visibles y atractivas sus demandas. Permanentemente está la posibilidad de que los estudiantes no atiendan, ni entiendan estas solicitudes. El rechazo es altamente probable en los actuales contextos socioeducativos. Siguiendo a Luhmann (1998), se puede señalar que los nuevos sentidos de autoridad están empujados por el carácter cada vez más contingente de la interacción, donde los estudiantes siempre pueden decidir de otro modo o dar un 'no' por respuesta.

Como tercera hipótesis se puede plantear que en los significados de la autoridad están en tensión dos grandes perspectivas de la interacción pedagógica: una que pone énfasis en las barreras para el aprendizaje y otra que destaca las oportunidades.

La perspectiva que alude a las barreras para el aprendizaje se presenta fuertemente centrada en la figura del profesor, el cual controla, según su estado de ánimo, quién accede a la educación y quién no. La interacción pedagógica es comprendida como un duelo donde hay vencedores y vencidos. La autoridad es abordada como un poder que da derecho al vencedor a definir la suerte de los vencidos aplicándoles barreras para dificultar su aprendizaje. Esta interpretación es experimentada con mucho pesar por los alumnos pues no salvar la barrera puede implicar su eliminación del sistema escolar.

Es importante comentar el negativo impacto que tiene en los estudiantes esta interpretación. Hay que recordar que los alumnos examinados pertenecen a un grupo social que recientemente está participando del sistema escolar; sus padres apenas han terminado la educación primaria. Por consiguiente, una interpretación de la autoridad de este tipo hace más precaria y frágil la permanencia en la escuela y en vez de abordarla como una posibilidad de desarrollo, es abordada como una experiencia molesta y poco significativa (Fanfani, 2000).

Otra perspectiva que está presente es aquella que pone énfasis en las oportunidades para el aprendizaje y la participación de los alumnos. Por ejemplo, se comprende que una relación de autoridad se caracteriza cuando el profesor apoya el aprendizaje de todos sus estudiantes, genera normas de convivencia justas y proporciona espacios emocionales para la vinculación de sus alumnos. En esta perspectiva la tranquilidad y el bienestar del alumno constituyen el horizonte de sentido.

Es importante destacar la fuerza que posee esta perspectiva en un medio escolar vulnerable. Tal como se indicó en los antecedentes, en América Latina, y en Chile en particular, la cobertura educacional en los sectores pobres ha aumentado significativamente. Por lo visto esta primera inclusión escolar no es suficiente y se requiere de una segunda en el aula la cual es altamente valorada por los estudiantes en condiciones de pobreza. En

otras palabras, es justamente el contexto de precariedad de la permanencia el que permite entender las razones de los estudiantes para abordar la autoridad como un asunto de vinculaciones y oportunidades para la participación.

Finalmente, es importante señalar que los sentidos actuales de autoridad son diversos y complejos, donde cohabitan las oportunidades para el aprendizaje y la participación, como también barreras y amenazas de exclusión. Esta situación da cuenta que las interacciones pedagógicas en la educación chilena de sectores de pobreza continúa experimentando profundas tensiones, pero también devela que actualmente se abren nuevos y positivos sentidos de autoridad, comprometidos con el aprendizaje de todos los estudiantes.

Dirección para la correspondencia: Guillermo Zamora Poblete. Correo electrónico: gzamora@puc.cl. Avenida Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25.V.2009

Notas

- [1] De aquí en adelante se denominará al profesor y a la profesora con el genérico "profesor".
- [2] De aquí en adelante se denominará al alumno y a la alumna con el genérico "alumno".

Bibliografía

ARENDET, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).

BATALLAN, G. (2003) El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8:19, septiembre-diciembre, pp. 679-704.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1970 [1996]) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Ciudad de México, Laia).

CIDE (2006) *VI Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo* (Santiago, Universidad Alberto Hurtado).

DUBET, F. (2006) *El declive de la institución* (Barcelona, Gedisa).

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998) *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires, Losada).

FANFANI, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio (Ministerio da Educação, Brasília).

FLORES, L. y GARCIA, M. (2007) *Informe final proyecto Fondecyt n°1040694: Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa* (Santiago, Documento de trabajo).

FLORO, M. (1996) *Questions de violence à l'école* (Paris, Erès).

GUILLOT, G. (2006) *La autoridad en la educación* (Madrid, Proa).

KOJEVE, A. (2006) *La noción de Autoridad* (Madrid, Nueva Visión).

LUHMANN, N. (1995) *Poder* (Ciudad de México, Universidad Iberoamericana).

LUHMANN, N. (1998) *Teoría de los sistemas sociales. Artículos* (Ciudad de México, Universidad Iberoamericana).

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (2006) *Mideplan, Encuesta CASEN año 2006* (Santiago, Mideplan).

RENAUT, A. (2004) *La fin de l'autorité* (Paris, Flammarion).

SIMONE, R. (2001) *La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo* (Madrid, Santillana).

TAYLOR, S y BOGDAN, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Barcelona, Paidós).

TEDESCO, J. C. y FANFANI, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional: O Desempenho dos professores

na América Latina e Caribe: novas prioridades. Organizado por BID/UNESCO/ MINISTERIO DA EDUCACAO, Brasília.

UNESCO (2005) *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes* (Santiago, UNESCO).

ZERON, A. M. (2006) *Sentido de la violencia escolar. Un estudio de sociología comprensiva*. Tesis de Doctorado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen:

Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre autoridad pedagógica en escuelas que atienden a estudiantes secundarios de nivel socioeconómico bajo de Santiago de Chile. El estudio tiene como objetivo caracterizar los sentidos que alumnos y profesores otorgan a la autoridad pedagógica. Para ello, se realiza un análisis cualitativo de las razones que declaran 411 estudiantes de Educación Secundaria para explicar por qué obedecen a algunos de sus profesores. Posteriormente, se entrevista en profundidad a ocho profesores que son reconocidos por sus alumnos como los más respetados y obedecidos. Las representaciones y significados atribuidos a la autoridad pedagógica por los alumnos y profesores constituyen el objeto de estudio.

Descriptor: autoridad pedagógica; experiencia docente; interacción profesor y alumnos.

Summary:

Teacher authority in schools in underprivileged sectors in Santiago, Chile

This article presents the results of a research project on teacher authority in lower middle-class schools of Santiago, Chile. The main objective of this research is to characterize the meaning that pupils and teachers grant to teacher authority. We examined the reasons given by the students to explain why they obey some of their teachers; in addition, we interviewed eight teachers who were recognized by their pupils as the most respected and to whom the pupils were the most obedient. The meaning of teacher authority for the pupils and teachers constitutes the object of this study.

Key Words: teacher authority, school experiences, high school education in Chile.