

¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes

Where Does the Authority of Chilean Teachers Comes from?
Analysis from the Perspectives of Students

D'ou vient l'autorité des enseignants chiliens?
Une analyse depuis les perspectives des étudiants

De onde surge a autoridade dos professores chilenos?
Análise a partir das perspectivas dos estudantes

Fecha de recepción: 27 DE ENERO DE 2013 / Fecha de aceptación: 10 DE NOVIEMBRE DE 2014 / Fecha de disponibilidad en línea: 15 DE MARZO DE 2015

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.M7-15.DAPC

Escrito por GUILLERMO ZAMORA-POBLETE
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
MACUL, SANTIAGO DE CHILE
gzamora@puc.cl

MARISA MEZA-PARDO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
MACUL, SANTIAGO DE CHILE
mmeza@uc.cl

PILAR COX-VIAL
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
MACUL, SANTIAGO DE CHILE
pcox@uc.cl

Resumen

Actualmente la autoridad del profesor ya no reposa exclusivamente en la institución escolar; también debe ser construida por el propio maestro y reconocida por sus estudiantes. En esta línea, el presente artículo de investigación aborda un estudio que tiene el objetivo de caracterizar a los profesores con mayor autoridad desde las perspectivas de los estudiantes de enseñanza secundaria de distintos grupos socioeconómicos. Se recoge información mediante un cuestionario aplicado a 936 jóvenes de la ciudad de Santiago de Chile. Los resultados indican que los profesores reconocidos por su autoridad son aquellos que enseñan un saber altamente valorado, son respetuosos y proactivos.

Palabras clave descriptor

Autoridad del docente, relación alumno-docente, sociología del estudiante.

Transferencia a la práctica

El presente estudio es altamente relevante para la práctica pedagógica pues ofrece distintas claves para construir la autoridad en la educación secundaria actual y en diversos contextos socioculturales. Este estudio ayudará a los profesores que buscan consolidar una autoridad fundada en el respeto hacia el estudiante. También es un aporte a la formación inicial docente, pues identifica los ámbitos y competencias que son necesarios para que los futuros profesores construyan su autoridad en el aula.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80.

Key words plus

Teacher Authority, Student-teacher relationship, Sociology of the student.

Abstract

Currently, teacher's authority rests not only in the school; it also needs to be built by the teacher and recognized by their students. The present study aims to characterize the teachers with more authority, based on the perspectives of high school students from different socioeconomic groups. Information is collected through a questionnaire administered to 936 young people from the city of Santiago de Chile. Results indicate that teachers recognized for their authority are those teaching a knowledge highly valued, they are respectful and proactive.

Transfer to practice

This study is highly relevant to the pedagogical practice as it offers different ideas for building authority in a high school setting and in different sociocultural contexts. This study will help teachers that seek to consolidate authority based on the respect of the student. It is also a contribution to initial teacher development because it identifies areas and competencies that are necessary so that future teachers could construct their authority in the classroom.

Mots clés descripteur

Autorité de l'enseignant, rapport élève-enseignant, sociologie de l'élève.

Résumé

Actuellement l'autorité de l'enseignant ne reste que dans l'institution scolaire ; elle doit être aussi façonnée par le propre enseignant et reconnu par ses élèves. Dans cette ligne, cette étude a l'objectif de caractériser aux enseignants avec la plus grande autorité depuis les perspectives des élèves d'enseignement secondaire de différents groupes socioéconomiques. On a réuni les données au moyen d'un questionnaire appliqué aux 936 jeunes de la ville de Santiago. Les résultats indiquent que les enseignants reconnus par leur autorité sont ceux qui enseignent un savoir hautement estimé et ils sont respectueux et proactifs.

Transfert à la pratique

Cette étude est hautement relevant pour la pratique pédagogique car il fournit différentes clés pour construire l'autorité dans l'éducation secondaire actuelle et en divers contextes socioculturels. Cette étude aide aux enseignants qui cherchent consolider une autorité fondée dans le respect par l'élève. L'étude est aussi une contribution à la formation initiale de l'enseignant, car on identifie les domaines et les compétences qui sont nécessaires pour que les futurs enseignants puissent construire leur autorité dans la salle de classe.

Palavras-chave descritor

Autoridade do docente, relação aluno-docente, sociologia do estudante.

Resumo

Atualmente a autoridade do professor já não repousa exclusivamente na instituição escolar; também deve ser construída pelo próprio mestre e reconhecida por seus estudantes. Nesta linha, o presente estudo tem o objetivo de caracterizar aos professores com maior autoridade a partir das perspectivas dos estudantes de ensino secundário de diferentes grupos socioeconômicos. Reúne-se informação mediante um questionário aplicado a 936 jovens da cidade de Santiago de Chile. Os resultados indicam que os professores reconhecidos por sua autoridade são aqueles que ensinam um saber altamente valorizado, são respeitadores e proativos.

Transferência à prática

O presente estudo é altamente relevante para a prática pedagógica, pois oferece diferentes chaves para construir a autoridade na educação secundária atual e em diversos contextos socioculturais. Este estudo ajudará aos professores que procuram consolidar uma autoridade fundada no respeito para com estudante. Também é uma contribuição à formação inicial docente, pois identifica os âmbitos e competências necessários para que os futuros professores construam sua autoridade na sala.

Introducción

Diversos estudios socioeducativos en Chile dan cuenta de los conflictos que actualmente se presentan en las relaciones pedagógicas donde intervienen las demandas de los profesores¹ y las aceptaciones de los alumnos (Flores & Zerón, 2007; Zamora & Zerón, 2009; 2010). 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, p. 61) 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 al 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 para hacer clases debido a que no pueden controlar los comportamientos de los estudiantes. En esta misma línea, la VIII Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2010, pp. 42-44) señala que, a juicio de los profesores, uno de los problemas más recurrentes es la indisciplina en el aula, siendo destacado por el 30,4% de los docentes. Asimismo, el estudio de Ruffinelli (2012, pp. 1-45) a profesores principiantes da cuenta de que la principal dificultad en el ejercicio docente corresponde al manejo conductual de los estudiantes (33,2% de los profesores lo señala como el principal problema). Esta situación es más fuerte aun cuando se trabaja con estudiantes de contextos socioeconómicos de pobreza. Ello lo expresan incluso los propios estudiantes de educación secundaria: de acuerdo con el informe PISA 2009, Chile constituye el sexto país (entre 66 examinados) donde los estudiantes perciben más desorden en clases sin que el profesor logre intervenir con éxito.

Las tensiones entre demandas de los profesores y aceptaciones de los alumnos se sitúan en un contexto en que los docentes chilenos se relacionan actualmente con una mayor diversidad de estudiantes. La cobertura de la educación secundaria chilena alcanza hoy el 94,6% y veinte años atrás alcanzaba el 80,5%. El mayor aumento en la cobertura se presenta en los dos quintiles más pobres. En 1990, la cobertura en el quintil I era de 73,3% y en el II era de 76,3%; en el 2009, la cobertura alcanza un 89,9% y 92,6% 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 significa que los docentes se relacionan hoy con estudiantes que presentan diversas aspiraciones educacionales, distintos valores socioculturales y disímiles formas de aproximarse a la escolarización, que en muchos casos se interpreta como una experiencia molesta y poco significativa (Tedesco & Tenti, 2002, pp. 4-25; Tenti, 2000, pp. 2-11). 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.

Las actuales tensiones entre profesores y estudiantes se evidencian en la dificultad que experimentan los docentes para ser reconocidos como autoridad pedagógica. Esta situación es nueva. En la escuela tradicional los profesores daban por sentada su legitimidad ante los estudiantes y las familias, ya que eran considerados representantes de un bien mayor.

1 De aquí en adelante se utilizará el genérico profesor(es) para aludir al género masculino y femenino. Igualmente acontecerá con el genérico alumno(s) que incluirá al género masculino y femenino.

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo se deriva de la investigación "Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual y su contribución a la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje", financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (Conicyt) a través del proyecto Fondecyt No. 1130863.

Al inicio del siglo pasado Durkheim comparaba la autoridad del profesor con la de un sacerdote: “De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, [el maestro] es el intérprete de las grandes ideas morales de su época” (2009, p. 71). Ciertamente, la autoridad del profesor estaba sostenida exclusivamente en 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, actualmente este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. 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 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 estos sobre los niños, ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas ni políticas” (2003, p. 684).

Por lo visto, las tensiones entre profesores y alumnos ya no pueden ser abordadas repitiendo las formas tradicionales de autoridad, pues estas han entrado en crisis. Es por ello que se hace necesario indagar acerca de las nuevas formas de legitimación de la autoridad que podrían tener sentido en los estudiantes actuales. Este examen implica indagar en la fuente de legitimidad de la autoridad de los profesores chilenos que han logrado ser reconocidos por sus estudiantes.

Antecedentes

Desde la perspectiva social de Max Weber (2007, pp. 59-60), la autoridad se refiere a un tipo de poder en el cual los individuos gobernados aceptan obedecer a otro, debido a que otorgan legitimidad a sus mandatos. La autoridad surge en el reconocimiento, el cual, según Weber (pp. 65-72), puede estar motivado por la tradición, el carisma o la legalidad del ordenamiento establecido. Esta perspectiva permite superar visiones esencialistas que atribuyen la autoridad a una cualidad intrínseca o genética de algunos sujetos. La perspectiva social pone énfasis en el carácter relacional de la autoridad: no hay autoridad en soledad, siempre se requiere de un otro que la reconozca.

El presente estudio adopta esta perspectiva social. Se comprende la autoridad del profesor con el reconocimiento que otorgan los estudiantes al aceptar obedecer sus demandas. Así, los profesores que representan mayor autoridad son aquellos que han logrado que sus estudiantes acepten sus demandas y renuncien a otras posibilidades de actuación que podrían ser igualmente atractivas (Luhmann, 1995, pp. 7-26; Kojève, 2006, pp. 35-36). En palabras de Arendt (1996, p. 207), la autoridad siempre demanda una obediencia aceptada.

La mayor parte de los estudios acerca de la autoridad han abordado las diferencias entre esta y el autoritarismo, poniendo énfasis en la tensión entre aspectos positivos y negativos de la autoridad (Guillot, 2006, pp. 21-45; Barba, 2009; Von Hildebrand, 2002). Otros estudios se refieren a la forma en que los profesores conciben la autoridad y cómo la construyen (Harjunen, 2009; Zamora & Zerón, 2009; 2010). Por otra parte, escasos han sido los estudios que examinan las percepciones y motivaciones de los estudiantes para reconocer como autoridad a sus profesores o aceptar obedecerles. A continuación se discuten algunos de ellos.

El examen teórico y empírico de Bourdieu & Passeron (1996, pp. 130-159), referido a la educación francesa en la década del setenta, da cuenta

de que la autoridad pedagógica constituye una necesidad para la acción educativa, en cuanto ella ejerce una violencia simbólica e intenta imponer un arbitrario cultural. La autoridad pedagógica constituye una forma de legitimación de la cultura que selecciona la institución escolar. Debido a que la acción es eminentemente simbólica, la autoridad se legitima ante los estudiantes en la relación comunicativa. Los autores advierten que esta comunicación no es exclusivamente un proceso interpersonal: "Reducir la relación de comunicación a una pura y simple relación de comunicación impide comprender las condiciones sociales de su eficacia" (p. 45). La autoridad del profesor descansa tanto en la institución escolar como en el hecho de que el mensaje que dirige es socialmente válido y apreciado por los estudiantes. Dicho de otra forma, la autoridad pedagógica predica siempre a los conversos, a los que ya están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor, pues entienden sus palabras o perciben que es relevante lo que ahí se dice: tiene valor simbólico y económico. Siguiendo los postulados de Bourdieu & Passeron, el reconocimiento de los estudiantes está influido primordialmente por la valoración de la asignatura que enseña el profesor, que a su vez está mediada por lo que valora la institución escolar y por las expectativas de los propios estudiantes, situación que difiere en cada grupo social. Por tanto, se podría postular que la autoridad es relativamente independiente del carisma profesoral.

Matizando los planteamientos anteriores, Dubet (2006, pp. 101-143) y Dubet & Martuccelli (1998, pp. 185-224) observan que actualmente existe un declive de la autoridad pedagógica clásica en la escuela secundaria francesa. Por medio del examen de la manera en que los estudiantes construyen su experiencia escolar y significaciones, los investigadores observan que en los alumnos la obediencia ya no es natural ni homogénea para todos los profesores. Al respecto, Dubet señala que los estudiantes "no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y como obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social" (2006, p. 160). En este contexto, la obediencia ciega ha sido reemplazada por el principio de reciprocidad: se respeta a los profesores que son respetuosos con ellos. El respeto mutuo es, a su vez, combinado con una valoración diferencial de las asignaturas: la percepción de rentabilidad es variable y se construye mediante decisiones estratégicas y en la relación personal que se tiene con el docente. En esta línea, Dubet (2007) sostiene que actualmente existe una profunda transformación de la escuela en las sociedades modernas, que se aleja de la visión institucional que la asociaba a un santuario y veía al profesor como un sacerdote laico. En efecto, 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 se interiorizaba sin mayores resistencias. Sin embargo, actualmente este ideal clásico ha perdido fuerza y sentido. En la escuela de hoy, observa Dubet (2007), los estudiantes presentan una poliarquía de valores, esperan que se les reconozca su diversidad y buscan que sus profesores les den espacio para manifestar su individualidad. Dicho de otro modo, actualmente ya no se espera que la escuela discipline a los alumnos para convertirlos en las personas que la institución escolar estima moralmente correctas, sino que se espera que los profesores ayuden a expandir la personalidad individual que ya traen los estudiantes.

El estudio de Harjunen (2011) en las escuelas secundarias finlandesas actuales también da cuenta de que el reconocimiento de la autoridad

tiene importantes componentes que valoran el desarrollo personal de los estudiantes. La investigadora constata tres dimensiones que destacan los estudiantes para reconocer como autoridad a un profesor. La primera dimensión es de tipo relacional e incluye aspectos como sentirse escuchado por el maestro y con espacios de autonomía en las clases. Los estudiantes valoran especialmente al profesor que se relaciona con ellos con respeto y les reconoce sus particularidades. La segunda dimensión es didáctica y se refiere al apoyo y motivación hacia el aprendizaje que esperan recibir los estudiantes de sus profesores. La tercera se relaciona con las normas y la ética. Los estudiantes esperan que sus profesores sean modelos en valores y quieren sentirse seguros y valorados en sus clases.

Los estudios comentados anteriormente han logrado identificar diversas dimensiones desde las que surge el reconocimiento de la autoridad por parte de los estudiantes. Será necesario identificar ahora si estas dimensiones son también relevantes para la caracterización de la autoridad por los estudiantes chilenos.

Interrogantes y objetivos de la investigación

Considerando los puntos anteriores, se puede señalar que las tensiones en la aceptación de la obediencia y, por consiguiente, en el reconocimiento de la autoridad pedagógica corresponden a una problemática sociocultural que es difícil abordar según los esquemas de la escuela tradicional. La autoridad del profesor ya no descansa exclusivamente en la institución escolar, también debe ser construida por el propio maestro y reconocida por sus estudiantes. Esta construcción puede tener diversas connotaciones según el campo escolar donde se desenvuelva la relación pedagógica. Los estudiantes de educación secundaria, especialmente los de sectores socioeconómicos más vulnerables, que son los recién llegados al sistema escolar, enfrentan grandes dificultades sociales para participar de la cultura que la escuela valora y celebra. Siguiendo a Bourdieu y Passeron (2003, pp. 107-109), existe en las clases sociales más bajas una amplia distancia entre el capital cultural heredado y la cultura de la escuela, por lo cual para muchos de estos estudiantes la experiencia escolar puede tratarse de una reeducación, con las consiguientes redefiniciones en las motivaciones para aceptar las demandas del profesor. Por otra parte, los sectores de mayor capital cultural podrían vivir la experiencia escolar como una ampliación o extensión de la cultura familiar. De aquí que sea relevante examinar cómo se representa la autoridad pedagógica en distintos sectores sociales. Este análisis permitirá ahondar en los diversos y complejos sentidos de la autoridad pedagógica en la educación secundaria actual.

De acuerdo con los antecedentes expuestos, las interrogantes que guían el presente estudio son: ¿quiénes son los profesores reconocidos con mayor autoridad desde las perspectivas de los estudiantes de enseñanza secundaria chilenos?, ¿cómo caracterizan estos a la autoridad y qué significados le atribuyen? y ¿existen diferencias en las percepciones según el Grupo Socioeconómico (GSE) del colegio al que asisten los estudiantes? A la luz de estas preguntas, la presente investigación se propone los siguientes objetivos:

- a. Caracterizar y comparar a los profesores a los que se reconoce mayor autoridad, según las percepciones de los estudiantes de enseñanza secundaria chilenos que asisten a colegios de distintos GSE.

- b. Caracterizar y comparar los significados que le atribuyen a la autoridad pedagógica los estudiantes de enseñanza secundaria chilenos que asisten a colegios de distintos GSE.

Método y participantes

La investigación es de tipo descriptivo y utiliza técnicas cuantitativas de recolección y análisis de la información.

El estudio fue realizado con los datos obtenidos de 936 estudiantes de ambos sexos, de segundo año de enseñanza secundaria (15 y 16 años), pertenecientes a 27 establecimientos del Grupo Socioeconómico Bajo, Medio y Alto de la ciudad de Santiago.

La clasificación de los GSE se realiza utilizando las categorías proporcionadas por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2012, pp. 3-6). Esta clasificación considera el nivel de escolaridad de los padres y apoderados, expresado en años de estudio, el ingreso económico del hogar y el índice de vulnerabilidad del establecimiento (IVE), que refleja el porcentaje de estudiantes del establecimiento que se encuentran en situación de pobreza.

En la Tabla 1 se indican las características sociales de cada GSE y, en las últimas columnas, el número de estudiantes y establecimientos examinados en esta investigación.

Tabla 1.

GSE y distribución de los participantes

Grupo socioeconómico	Años de estudio		Ingreso hogar (dólares EE.UU.)	Índice de vulnerabilidad del establecimiento	No. sujetos del estudio	No. colegios
	Madre	Padre				
Alto	Más de 14	Más de 15	Más de US\$2.400	0%-5%	312	9
Medio	12-13	12-13	US\$650-1.100	25%-42%	312	9
Bajo	Hasta 9	Hasta 9	US\$0-430	60% o más	312	9

Fuente: *Elaboración propia*

La selección de los estudiantes se realizó en dos etapas. Primero se eligió al azar a nueve colegios por GSE. En la segunda etapa se solicitó a todos los estudiantes de segundo año de educación secundaria de los establecimientos elegidos su participación voluntaria para este estudio. Se establece una cantidad de 312 sujetos para cada GSE, pues es una cifra que los tres grupos pueden alcanzar y permite la robustez para el análisis estadístico utilizado. Prácticamente todos los estudiantes de los establecimientos seleccionados accedieron a participar. Solo una estudiante del GSE Medio se negó, sin dar razones al respecto.

Recolección y análisis de la información

A los estudiantes se les aplicó el cuestionario de "Percepciones de la Autoridad Pedagógica", validado previamente por Zamora & Pérez (2012). El instrumento recoge información acerca del sentido y valoración de la autoridad mediante preguntas cerradas, escala tipo Likert y diferencial semántico. Las dimensiones que se recogen y se analizan en este estudio son las siguientes:

A. *Características del profesor que presenta mayor autoridad:* para identificar al profesor que presenta mayor autoridad se consulta a los

estudiantes por el docente que consideran que más obedecen sus compañeros. Este procedimiento es consistente con la definición teórica de la autoridad pedagógica, la cual se refiere al profesor que logra que sus alumnos acepten y obedezcan sus demandas.

Se caracteriza al profesor indagando por la asignatura que imparte y su rol en la organización escolar –si es profesor tutor²–. También se examinan las representaciones que han construido los estudiantes de él. Para ello se solicita a los alumnos que indiquen la imagen a la que se asemeja más el profesor elegido: “Juez”, “Dictador”, “Experto”, “Amigo”, “Guía espiritual” o “Líder”. Además se examina la valoración académica que hacen los estudiantes de este profesor: importancia de su asignatura, calidad de su enseñanza y respeto que les merece. La indagación se hace por medio de preguntas cerradas en las cuales los estudiantes evalúan de 1 a 7 cada uno de estos aspectos.

Los resultados de las dimensiones señaladas se analizan mediante medidas de tendencia central: frecuencias, medias y desviación estándar. Asimismo, se analizan las diferencias entre los estudiantes de establecimientos de distintos GSE mediante estadístico Chi cuadrado (χ^2) y Prueba de Mann-Whitney, en las variables que no tienen una distribución normal.

B. *Significados de la autoridad pedagógica*: se examinan los significados de la autoridad pedagógica por medio de un diferencial semántico. En esta técnica los estudiantes caracterizan al profesor que más obedecen de acuerdo con 18 pares de adjetivos contrapuestos. Entre cada par hay siete opciones de respuestas, y el estudiante selecciona aquella que en mayor medida caracteriza al profesor. Las respuestas son codificadas de 1 a 7, siendo 7 el valor más cercano a uno de los pares de adjetivo, y 1 el valor más cercano al par contrario.

Para examinar la información recogida en el diferencial semántico se analizan la media y desviación típica de cada uno de los 18 pares y las diferencias entre GSE. Posteriormente, se realiza un análisis factorial de los pares que, según la percepción de los estudiantes, son más relevantes para describir la autoridad. Para hacer la selección se consideran solo los pares que son calificados por los estudiantes como “Muy” o “Bastante” característico del profesor obedecido. Considerando la escala de 1 a 7, se seleccionan los pares cuyo promedio es inferior a 3 o superior a 5. Es importante adelantar que, de los 18, fueron 13 los pares seleccionados.

2 El profesor tutor o profesor jefe es el representante del colegio ante los padres del alumno. Comunica y supervisa el desempeño académico y conductual del estudiante. El profesor tutor también suele ser el representante del estudiante ante el Consejo de Profesores; su interés se centra en comprometer a los profesores para resolver las problemáticas de los estudiantes.

El análisis factorial de los 13 pares seleccionados se realizó por separado para cada GSE. Ello tiene el propósito de dar cuenta de los sentidos particulares que le atribuye a la autoridad cada grupo social. Para establecer el menor número de factores posibles se utiliza el método de componentes principales y rotación Varimax con Kaiser. Es importante indicar que, de acuerdo con los datos estadísticos obtenidos, es consistente la realización de este análisis. En el GSE Bajo, el test de Bartlett’s presenta un valor de 1.127,650 y el grado de significación es de $p = 0,000$; el índice KMO es 0,881. En el GSE Medio, el test de Bartlett’s presenta un valor de 1.422,286 y el grado de significación es de $p = 0,000$; el índice KMO es 0,888. En el GSE Alto, el test de Bartlett’s presenta un valor de 1.675,199 y el grado de significación es de $p = 0,000$, con un índice KMO de 0,871.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó entre los meses de mayo y julio de 2013. Los investigadores asistieron a los cursos y les comunicaron a los estudiantes los objetivos de la investigación y las instrucciones para responder el cuestionario. A los alumnos que voluntariamente decidieron participar se les solicitó que firmaran una carta de asentimiento informado, validada previamente por el comité de ética de la universidad a la que pertenecen los investigadores. El cuestionario fue autoadministrado, por lo cual los estudiantes respondieron individualmente. La aplicación se realizó de forma simultánea a todo un curso, debido a la necesidad de evitar el efecto de contaminación de las respuestas entre los estudiantes.

Resultados

A continuación se presentan los resultados siguiendo el orden de los objetivos de la investigación.

Características de los profesores que presentan mayor autoridad

Los profesores a los que se les reconoce mayor autoridad se concentran en tres asignaturas en el GSE Bajo y en cinco en los GSE Medio y Alto (véase Tabla 2). En el GSE Bajo son principalmente de Historia y Ciencias Sociales (45,9% de los estudiantes lo señalan); Matemática (23,3%) y Lenguaje y Comunicación (12,5%). Estas asignaturas concentran el 81,7% de las respuestas, siendo significativamente predominantes los de Historia y Ciencias Sociales. En el GSE Medio y Alto las menciones de los estudiantes se distribuyen en cinco asignaturas. Ambos GSE en Historia y Ciencias Sociales; Matemática; Lenguaje y Comunicación y Química. En el GSE Medio se agrega Biología y en el GSE Alto, Física.

Tabla 2.

¿Quién es el profesor más obedecido?

	GSE			Total	Mínimo de horas de clases semanales ³
	Bajo	Medio	Alto		
Historia y Ciencia Sociales	45,9%	18,4%	17,7%	27,2%	4
Matemática	23,3%	14,2%	18,0%	18,5%	7
Lenguaje y Comunicación	12,5%	17,7%	16,4%	15,6%	6
Química	0,3%	14,8%	15,8%	10,4%	2
Biología		18,4%	4,5%	7,7%	2
Física	0,3%	1,6%	19,0%	7,0%	2
Inglés	5,2%	4,5%	4,8%	4,9%	4
Artes Visuales		5,5%	1,6%	2,4%	2
Tecnología	4,9%	1,3%		2,1%	2
Educación Física	1,6%	1,0%	1,6%	1,4%	2
Música	0,3%		0,3%	0,2%	2
Religión		0,6%	0,3%	0,3%	2
Otra	5,6%	1,9%		2,5%	2
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración propia

Es importante subrayar las diferencias en la concentración de asignaturas. Los estudiantes del GSE Bajo tienden a concentrarse en aquellas con mayor carga horaria (Historia y Ciencias Sociales dispone al menos de 4 horas semanales de clases; Lenguaje, 6 h; Matemática, 7 h). Esta evidencia podría indicar que los estudiantes reconocen la autoridad de profesores de asignaturas que la institución escolar más valora, de acuerdo con las diferencias en la cantidad de tiempo disponible para la enseñanza. La valoración institucional de la asignatura del profesor también se expresa, aunque de otra forma, en los GSE Medio y Alto. Además de las 3 asignaturas que poseen mayor carga horaria, los estudiantes de estos grupos destacan Química, Biología y Física (en el GSE Medio, las 6 asignaturas concentran el 85,1% de las menciones; en el GSE Alto, 91,4%). Las 6 asignaturas representan los contenidos que evalúa la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que rinden los egresados de la educación chilena que desean ingresar a las universidades nacionales. La PSU consiste en una batería de 4 pruebas estandarizadas, que mide los conocimientos del currículum de Educación Secundaria en Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias (conjunto de Biología, Física y Química). Las universidades valoran la PSU en un 60% en el ordenamiento de sus postulantes; el 40% restante corresponde al desempeño académico que el estudiante ha obtenido en todas las asignaturas, salvo Religión, durante su educación secundaria. Es importante señalar que Religión es una asignatura cuyos resultados no inciden en la promoción del estudiante al siguiente nivel de enseñanza. En suma, considerando las características de la PSU y los resultados del presente estudio, se puede postular que los estudiantes reconocen la autoridad de aquellos profesores que les proporcionan un saber que es altamente relevante para el sistema educativo y para la continuidad de estudios dentro de este.

3 El marco curricular de la Educación Secundaria en Chile establece un número mínimo de horas semanales de clases para cada asignatura o materia. Si lo desean, los establecimientos pueden sumar más horas de clases.

Con respecto a la responsabilidad organizacional del profesor (si ejerce como profesor tutor del curso), la mayoría de los estudiantes, en los tres GSE, indica que el profesor al que se le reconoce mayor autoridad no tiene esta responsabilidad (60,5% del GSE Bajo, 79,4% del GSE Medio y 79,4 del GSE Alto, señalan que no es tutor). Hay que destacar las diferencias entre los GSE: en el Medio y el Alto, es significativamente más alta la cantidad de estudiantes que no señalan al Profesor Tutor frente a lo que acontece en el GSE Bajo. Esta evidencia podría manifestar que para los GSE más altos la responsabilidad dentro la organización escolar es menos importante para el reconocimiento de la autoridad que lo acontecido en el GSE Bajo, donde el 39,5% selecciona al profesor tutor. Hay que recordar que el tutor es quien vincula la familia del estudiante con el colegio y, eventualmente, puede administrar las sanciones escolares.

Por otra parte, se les consulta a los estudiantes por la imagen que tienen del profesor más obedecido. Los resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3.

¿El profesor más obedecido se parece a un...?

	GSE			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Experto	37,9%	38,4%	52,6%	43,0%
Líder	17,7%	17,6%	13,3%	16,2%
Juez	17,4%	14,0%	13,0%	14,8%
Amigo	17,4%	11,1%	8,4%	12,3%
Dictador	7,1%	16,9%	11,4%	11,8%
Guía espiritual	2,6%	2,0%	1,3%	1,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de los tres GSE señalan que el profesor más obedecido se asemeja principalmente a un "Experto". Su referencia en todos GSE es altamente recurrente; sin embargo, aparece con mayor fuerza aún en el GSE Alto, donde alcanza el 52,6% de las menciones. Esta frecuencia es distinta estadísticamente de la que acontece en los GSE Medio y Alto (la prueba de Chi cuadrado entre GSE Alto y Bajo es de 12,542; sig. 0,000).

Es interesante observar que el "Líder" es la segunda imagen más señalada en los tres GSE. Esta imagen se asocia a una jerarquía menos pronunciada, que adquiere su fuerza en cuanto es claramente reconocido por la comunidad. Cabe señalar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los tres GSE (al comparar el GSE Alto y Bajo, se obtiene un Chi cuadrado de 2,413; sig. 0,120). La relevancia que posee el "Líder" es coherente con el dato referido a las escasas menciones del "Guía espiritual" (en el GSE Bajo lo señala el 2,6% de los estudiantes, en el GSE Medio el 2,0% y en el Alto el 1,3%). Estos valores podrían dar cuenta del declive de la imagen tradicional de la autoridad, que estaba asociada a una figura sagrada o vocacional del maestro.

También es importante comentar la fuerza del "Juez", que es el tercero más señalado en el GSE Bajo y Alto; y el cuarto más señalado en el GSE Medio. Esta fuerza, aunque es algo más moderada que la del "Experto" y el "Líder", expresa la importancia que posee la gestión normativa en la configuración de la autoridad pedagógica. Cabe señalar que, pese a la distinta ubicación, no hay diferencias estadísticamente significativas entre los GSE (el Chi cuadrado entre GSE Alto y Bajo es de 2,455; sig. 0,117).

Con respecto a la imagen "Amigo", se puede observar una importante diferencia entre los GSE. El 17,4% del GSE Bajo selecciona esta imagen, situación que difiere significativamente del GSE Alto, donde solo un 8,4% la selecciona (la diferencia entre ambos grupos se manifiesta en la prueba Chi cuadrado, que obtiene un valor de 11,241; sig. 0,0001). Este dato es consistente con lo evidenciado en los puntos anteriores, donde la mayor importancia la posee el vínculo personal en el GSE Bajo. Ello también se expresa en la baja selección de la imagen "Dictador", que en el GSE Bajo alcanza una frecuencia de 7,1%.

Por otra parte, se les consulta a los estudiantes acerca de la valoración de la asignatura y del profesor (véase Tabla 4).

Tabla 4.

Valoración del profesor más obedecido

	GSE							
	Bajo		Medio		Alto		Total	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
1. ¿Cuán importante es la asignatura que enseña? De 1 a 7	6,288	1,1594	5,994	1,2695	5,923	1,2367	6,069	1,2316
2. ¿Te gusta cómo enseña este profesor(a)? De 1 a 7	6,183	1,2196	5,802	1,5660	5,842	1,5147	5,943	1,4495
3. ¿Cuán respetado(a) es este profesor(a) por tus compañeros(as)? De 1 a 7	6,145	1,0168	6,307	,8486	6,350	,7509	6,267	,8826
4. ¿Cuán temido(a) es este profesor(a) por tus compañeros(as)? De 1 a 7	3,718	2,0627	4,107	2,1457	4,151	1,8421	3,992	2,0276

Fuente: *Elaboración propia*

En general, los estudiantes tienen una alta valoración de la asignatura que imparte el profesor más obedecido y están altamente satisfechos con la forma como enseña. La alta valoración se presenta en los tres GSE y es más pronunciada aún en el GSE Bajo. Cabe señalar que existen diferencias estadísticamente significativas entre los GSE. En la pregunta 1, al comparar el GSE Bajo con el Alto, se obtiene en la prueba de Mann-Whitney un valor de 38.765,00, con un sig. 0,000; y en la en la pregunta 2, la prueba de Mann-Whitney alcanza valor 42.582,00; con un sig. 0,004. Es importante subrayar esta mayor fuerza, pues muestra que el GSE Bajo no solo percibe un vínculo más estrecho con la autoridad pedagógica (según los datos comentados anteriormente), sino también que la autoridad ofrece un saber muy relevante y atractivo.

La favorable percepción se reitera cuando los estudiantes califican el respeto que le tienen al profesor más obedecido (Tabla 4). En los tres GSE aparece altamente respetado, con puntajes sobre 6,0 (el máximo es 7,0), y con respuestas muy homogéneas dentro de cada grupo (la Desviación Típica tiende a ser baja). Esta percepción se puede observar también en la alta proporción de estudiantes que califica con las notas máximas de 6 y 7 el respeto que le tienen al profesor: así lo hace el 84,7% de los estudiantes del GSE Bajo, 89,0% del GSE Medio y 89,7% del Alto. Sumando los tres GSE, el 87,6% de los estudiantes califica con 6 y 7. Hay que destacar que este respeto es más fuerte aún en el GSE Alto, que mantiene una diferencia estadísticamente significativa con el GSE Bajo (la prueba de Mann-Whitney presenta un valor de 44.103,00, con un sig. 0,034).

En esta misma línea, es llamativa la baja calificación del temor que produce el profesor más obedecido. En los tres GSE aparece un valor relativamente bajo, a pesar que la respuesta de los estudiantes es bastante

heterogénea dentro de cada GSE (la Desviación Típica tiende a ser alta). Ahora bien, hay que destacar que hay diferencias estadísticas entre el GSE Alto y el Bajo (la prueba de Mann-Whitney arroja un valor de 42.388,50 con un sig. 0,010). Ello significa que el GSE Bajo tiende a experimentar menos temor aún del profesor más obedecido que el GSE Alto.

Significados de la autoridad pedagógica

Para examinar los significados de la autoridad pedagógica se analizan los resultados del diferencial semántico. A continuación se presentan los promedios para cada par de adjetivos en los tres GSE (véase Tabla 5).

Tabla 5.
 ¿Cómo es el profesor más obedecido? Resultados del diferencial semántico

	Muy	Bastante	Algo	Ni lo uno Ni lo otro	Algo	Bastante	Muy		Media	DT
Sabe lo que enseña	1 ▲	2 ●	3	4	5	6	7	No sabe lo que enseña	Alto = 1,34 Medio = 1,47 Bajo = 1,44	,939 1,005 ,868
Respetuoso	1	2 ▲	3	4	5	6	7	Irrespetuoso	Alto = 2,22 Medio = 1,89 Bajo = 1,68	1,443 1,199 ,996
Buen ejemplo	1	2 ▲	3	4	5	6	7	Mal ejemplo	Alto = 2,31 Medio = 2,17 Bajo = 1,90	1,279 1,258 1,065
Preciso	1	2 ▲	3	4	5	6	7	Impreciso	Alto = 2,21 Medio = 2,09 Bajo = 2,12	1,159 1,105 1,026
Claro	1	2 ▲	3	4	5	6	7	Confuso	Alto = 2,34 Medio = 2,33 Bajo = 2,01	1,641 1,466 1,345
Carácter fuerte	1	2 ▲	3	4	5	6	7	Carácter débil	Alto = 2,31 Medio = 2,28 Bajo = 2,50	1,189 1,283 1,259
Buena onda	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Mala onda	Alto = 2,54 Medio = 2,73 Bajo = 2,41	1,432 1,635 1,504
Justo	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Injusto	Alto = 2,72 Medio = 2,65 Bajo = 2,41	1,533 1,433 1,324
Estricto	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Blando	Alto = 2,52 Medio = 2,57 Bajo = 3,09	1,124 1,312 1,540
Promueve la originalidad	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Promueve repetición ideas	Alto = 2,98 Medio = 2,77 Bajo = 2,76	1,373 1,539 1,502
Equitativo	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Arbitrario	Alto = 3,12 Medio = 3,11 Bajo = 2,84	1,497 1,424 1,404
Estable	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Cambiante	Alto = 2,97 Medio = 3,19 Bajo = 2,80	1,725 1,882 1,447
Moderno	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Tradicional	Alto = 3,58 Medio = 3,19 Bajo = 2,98	1,635 1,587 1,640
Entretenido	1	2	3 ▲	4	5	6	7	Aburrido	Alto = 3,17 Medio = 3,39 Bajo = 3,38	1,450 1,564 1,604
Flexible al aplicar normas	1	2	3	4 ▲	5	6	7	Inflexible al aplicar normas	Alto = 4,30 Medio = 3,65 Bajo = 3,31	1,777 1,872 1,813
Acogedor	1	2	3	4 ▲	5	6	7	Frío	Alto = 3,60 Medio = 3,77 Bajo = 3,47	1,669 1,644 1,553
Imparcial	1	2	3	4 ▲	5	6	7	Parcial	Alto = 4,28 Medio = 4,24 Bajo = 4,39	1,631 1,510 1,666
Democrático	1	2	3	4	5 ▲	6	7	Autoritario	Alto = 4,58 Medio = 4,62 Bajo = 4,64	1,690 1,777 1,866

Fuente: Elaboración propia

▲ GSE Alto ● GSE Medio ◆ GSE Bajo

La Tabla 5 permite visualizar los adjetivos que mejor definen a la autoridad, que corresponden a aquellos cuyos promedios se ubican en los extremos: los valores que llegan hasta 2,5 o que superan el 5,5. Ello acontece cuando los estudiantes tienden a responder que tal adjetivo es "Muy" o "Bastante" característico del profesor más obedecido. Cuando el promedio del par de adjetivo se ubica entre 2,51 y 5,49, significa que tales rasgos no son relevantes para definir claramente al profesor.

Como se puede apreciar, hay 6 rasgos que definen claramente la autoridad pedagógica en los tres GSE: "Sabe lo que enseña", "Respetuoso", "Buen ejemplo", "Preciso", "Claro" y "Carácter fuerte". Para el GSE Bajo hay dos adjetivos adicionales: "Buena onda" y "Justo"

Es interesante subrayar el reconocimiento positivo que hacen los estudiantes del profesor más obedecido. Los adjetivos de la columna izquierda, hacia donde se inclinan más las respuestas, tienen un registro más favorable. La representación positiva aparece en varias dimensiones: desde el saber ("Sabe lo que enseña", "Claro" y "Preciso"), desde la relación de cuidado hacia el estudiante ("Respetuoso"), como figura admirada ("Buen ejemplo") y enérgico ("Carácter fuerte"). Es importante destacar especialmente la característica "Sabe lo que enseña", que aparece con la mayor puntuación extrema (cercano al 1,0) y con la menor Desviación Típica. Ello es coherente con la imagen del "experto" con que asocian los estudiantes al profesor (véase Tabla 3). La fuerza de esta característica también se puede apreciar en la cantidad de estudiantes que califica este rasgo como "Muy" o "Bastante" (valores 1 y 2): en el GSE Bajo lo califica de este modo el 93,2% de los estudiantes; en el GSE Medio el 92,3% y en el GSE Alto el 94,9%.

Asimismo, es muy relevante el respeto que experimentan los estudiantes por parte del profesor. En el GSE Bajo, un 89,3% señala que es "Muy" o "Bastante" respetuoso; en el GSE Medio lo indica 81,0% y en el Alto, el 73,1%. Considerando los tres GSE, se alcanza un 81,1%. Este reconocimiento se asocia directamente con el respeto que los estudiantes le dirigen al profesor (véase Tabla 4). En tal sentido, se puede advertir que con el profesor más obedecido hay un respeto recíproco: se recibe y se otorga.

Por otra parte, es necesario comentar lo poco relevantes que son para los estudiantes algunos pares de adjetivos. Hay promedios, en los tres GSE, que se ubican alrededor del valor 4 (media mayor que 3 y menor que 5). Esta situación acontece en Imparcial-Parcial, Democrático-Autoritario, Flexible-Inflexible, Acogedor-Frío y Entretenido-Aburrido. Es importante advertir que los dos últimos pares ponen énfasis en el placer que le brinda el profesor al estudiante o en su hospitalidad. A la luz de los presentes resultados, se podría decir que tales rasgos son escasamente relevantes para definir la autoridad pedagógica actual.

Para analizar los diversos significados subyacentes de la autoridad pedagógica se realiza un análisis factorial a los pares que tienen mayor relevancia. Se trata de 13 pares del diferencial semántico, pues se han excluido los 5 comentados anteriormente. El análisis factorial se realiza por separado para cada GSE. El criterio de extracción de los factores es que el autovalor (*eigenvalue*) sea superior a 1. En la Tabla 6 se presentan los autovalores iniciales para los diversos factores y los resultados de la matriz de componentes rotados (se extrajeron los valores inferiores a 0,3). Con el propósito de facilitar su lectura, se reunió toda la información en una sola tabla.

Tabla 6.
Análisis factorial del diferencial semántico

	Componentes (factores)								
	I			II			III		
	GSE			GSE			GSE		
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Autovalores									
Total	4,815	5,085	4,439	1,413	1,684	1,620			1,267
% de la varianza	37,03%	39,11%	34,14%	10,86%	12,95%	12,46%			9,74%
Buen ejemplo-Mal ejemplo	0,745	0,797	0,662						
Respetuoso-Irrespetuoso	0,715	0,679	0,716						
Preciso-Impreciso	0,736	0,606	0,741						
Claro-Confuso	0,648	0,755	0,679			0,328			
Equitativo-Arbitrario	0,602	0,666	0,589						
Promueve la originalidad-Promueve la repetición	0,600	0,695	0,310						0,728
Sabe lo que enseña-No sabe	0,606	0,590	0,562		0,468				
Justo-Injusto	0,623	0,597	0,711		-0,450				
Estable-Cambiante	0,692	0,607	0,670		-0,385				
Buena onda-Mala onda	0,714	0,779	0,598	-0,368					0,401
Moderno-Tradicional	0,514	0,558		-0,340					0,802
Carácter fuerte-Débil				0,683	0,774	0,807			
Estricto-Blando				0,767	0,688	0,769			

Fuente: Elaboración propia

Aplicado el análisis factorial, se obtienen dos factores o componentes para los GSE Bajo y Medio; y tres factores para el GSE Alto. Esta diferencia manifiesta que los estudiantes del GSE Alto aplican más distinciones para comprender la autoridad que los del GSE Bajo y Medio. Ello es coherente con el dato que indicaba que este GSE selecciona a más profesores, de distintas asignaturas, como los más obedecidos (véase Tabla 2). Por consiguiente, se podría plantear que, mientras mayor es el GSE, más compleja y diversa es la comprensión de la autoridad.

En cuanto a los elementos que integran los componentes, es interesante observar que hay una importante coincidencia en la configuración de un gran factor que está integrado, en los tres GSE, por los mismos 10 pares de adjetivos (véanse en la Tabla 6 los pares 1 a 10). Estos pares se refieren a dimensiones vinculadas al saber, en lo que toca a su transmisión y promoción (pares 7, 6, 4 y 3); a la relación personal entre estudiante y profesor, incluida la admiración que les despierta (1, 2 y 10); y al manejo de la justicia y su ecuanimidad (5, 8 y 9). Es importante subrayar que para todos los estudiantes, independiente de su GSE, tales características están íntimamente vinculadas a una gran comprensión de la autoridad, que prácticamente aparece como totalizante.

Por otra parte, se pueden advertir diferencias entre los GSE para el segundo componente. En el GSE Bajo, el segundo factor se refiere principalmente a ciertas características relacionales del profesor (pares 13, 12, 10 inverso y 11 inverso). Según estos datos, la comprensión de la autoridad se hace desde lo "Estricto" (que tiene mayor peso factorial: 0,767). Tal adjetivo está vinculado significativamente al "Carácter fuerte" (peso factorial de 0,683). Estos adjetivos se asocian también a la percepción de que la autoridad no es tan "Buena onda" ni tan "Moderna". Se pone en estos términos, pues no es adecuado interpretar estos valores inversos como un acercamiento a los extremos "Mala onda" y "Tradicional", en vista de que los valores promedios de este GSE distan significativamente de tal extremo (véase Tabla 5).

Para el GSE Medio, el segundo componente de la autoridad tiene una complejidad mayor. Lo integran los pares 12, 13, 7, 8 inverso y 9 inverso. En este GSE, la autoridad se comprende principalmente desde el "Carácter fuerte" (peso factorial de 0,774) y lo "Estricto" (0,688), y ello se suma que "Sabe lo que se enseña" (0,468) y que no es tan "Justo" (-0,450) ni tan "Estable" (-0,385). Se pone en estos términos, pues no es adecuado interpretar estos valores inversos como un acercamiento al extremo "Injusto" y "Cambiante" (véase Tabla 5).

Es interesante comentar este segundo componente del GSE Medio. Sus dos principales pares de adjetivos son los mismos del segundo componente del GSE Bajo (“Carácter fuerte” y “Estricto”). Sin embargo, en el GSE Medio tales rasgos se asocian, en la comprensión de la autoridad, con el manejo del saber que enseña el profesor. En otras palabras, el carácter fuerte no es un rasgo vinculado exclusivamente a una personalidad, sino se relaciona con una forma de instalarse en el conocimiento que debe enseñar la escuela.

Algo similar se podría plantear acerca del segundo componente del GSE Alto. También comparte los dos rasgos ya señalados en los otros GSE: “Carácter fuerte” (peso factorial de 0,807) y “Estricto” (0,769). A ellos se agrega el adjetivo “Claro” (0,328), que bien puede referirse a una forma de comunicar el conocimiento.

Finalmente, es interesante observar el tercer componente del GSE Alto, integrado por “Moderno” (peso factorial de 0,802), “Promueve la originalidad” (0,728) y “Buena onda” (0,401). Tales adjetivos manifiestan una comprensión de la autoridad que destaca una grata y no anquilosada relación, asociada a la oportunidad de experimentar espacios de individualización. Bien se podría plantear que en este GSE la comprensión de la autoridad es más compleja, incluyendo sentidos que personalizan a los estudiantes.

Conclusiones

La autoridad no es una cualidad intrínseca o genética de algunos sujetos, sino que es un tipo especial de relación social que se manifiesta en la obediencia aceptada. Lograr que los estudiantes actuales acepten obedecer a su profesor no es algo trivial o mecánico. Algunos profesores en Chile han logrado ser altamente reconocidos por sus alumnos. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio, se desarrollan tres conclusiones que abordan los siguientes interrogantes: ¿quiénes son desde la perspectiva de los estudiantes?, ¿qué características les atribuyen sus alumnos?, ¿existen diferencias en las percepciones según el GSE del colegio al que asisten?

En primer lugar, el reconocimiento de la autoridad en los estudiantes secundarios chilenos se encuentra asociado al tipo de asignatura que enseña el profesor y a la relevancia que posee para los estudiantes. Siguiendo a Bourdieu & Passeron (1996), se podría afirmar que la autoridad del profesor descansa, en cierto sentido, en la valoración diferenciada que hace la institución escolar chilena de las asignaturas que integran el curricular escolar. Las materias poseen distinto valor institucional de acuerdo con la cantidad de horas semanales destinadas a su enseñanza, si su calificación final incide en la promoción del alumno al siguiente nivel de enseñanza y si sus contenidos se examinan para el ingreso a la educación superior.

En el presente estudio, los profesores menos señalados como autoridad corresponden a las asignaturas que tienen menos horas de clases semanales y no representan contenidos para la prueba de ingreso a la educación superior. Un caso evidente al respecto lo constituye el profesor de Religión, el cual fue escasamente señalado por 0,3% de los estudiantes. Hay que recordar que esta asignatura tiene un mínimo de dos horas semanales y su calificación no incide en la promoción al siguiente nivel escolar.

A su vez, los profesores más señalados como autoridad corresponden a las asignaturas más valoradas por la institución escolar. Especialmente relevante se presenta este aspecto en los estudiantes de mayor capital cultural (GSE Alto y Medio). Ellos reconocen a los profesores que imparten

las materias que tienen más horas de clases cuyos contenidos considera la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Bien se podría plantear que el profesor reconocido como autoridad representa un bien cultural y económico, pues posibilita una carrera profesional. Ambos bienes son altamente apreciados, especialmente por los estudiantes que tienen mayores posibilidades de acceder a ellos. En este sentido, y tal como lo indican Bourdieu & Passeron (1996), la escuela secundaria chilena predica a los conversos, a los que ya están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor, pues entienden sus palabras o perciben que es relevante lo que ahí se dice: tiene valor simbólico y económico.

La relevancia del saber que ofrece el profesor también queda de manifiesto en que los estudiantes tienden a reconocer como autoridad a los profesores que perciben como "Expertos" (43,0% de los estudiantes seleccionan esta calificación) y que "Saben lo que enseñan" (el 93,4% de los estudiantes consideran que este rasgo se encuentra "Muy" o "Bastante" presente en ellos). Es importante destacar que la "experticia" de la autoridad se vincula a un saber que ellos tienen por altamente valioso. En promedio, los alumnos califican con un 6,06 (de 1 a 7) la importancia de la asignatura que enseña el profesor que se presenta como autoridad.

La relación entre el saber que enseña el profesor y la autoridad reconocida adquiere matices particulares en el GSE Bajo. Este grupo ha sido históricamente excluido de la cultura escolar: hay que recordar que gran parte de los padres de estos estudiantes no terminaron la educación secundaria (en promedio, tienen 9 años de escolarización, y para finalizar la etapa escolar se requieren 12). Pese al menor capital cultural, este GSE señala, más incluso que los GSE altos, que la autoridad se vincula a un saber que le resulta valioso (califican su importancia con 6,28) y que experimenta una alta satisfacción por la enseñanza que realiza el profesor con mayor autoridad (califican este aspecto con un 6,18). Es importante destacar que la asignatura que concentra el mayor número de menciones es Historia (45,9% de los estudiantes identifican al profesor de esta asignatura). Este saber provee de códigos que les permiten a los estudiantes comprender su situación cultural y social.

En suma, se podría postular que en los tres GSE la autoridad pedagógica se construye desde la asignatura que enseña el profesor, ámbito en donde la institución escolar comunica lo que es altamente relevante: lo expresa por medio de la cantidad de horas de cada materia y las consecuencias que ella tiene para el acceso a nuevos bienes culturales y económicos, como es el desarrollo profesional.

Como segunda conclusión, se puede afirmar que el reconocimiento de la autoridad del profesor

se sostiene en la percepción de respeto recíproco. La evidencia presentada muestra que el profesor que se presenta con mayor autoridad es una figura altamente respetada por sus estudiantes y muy respetuosa de ellos: el 87,6% de los alumnos califican con las notas máximas de respeto (6 ó 7) a los profesores que más obedecen y el 81,1% considera que este es "Muy" o "Bastante" respetuoso. El respeto recíproco, que se da y que se recibe, constituye una dimensión central de la autoridad pedagógica actual (posee uno de los pesos factoriales más altos en el primer componente). Este respeto está lejos de interpretarse como miedo: los estudiantes califican el temor que les produce este profesor con apenas un 3,99 (de un máximo posible de 7). Tampoco se asocia respeto con el autoritarismo (solo un 11,8% de los estudiantes asocian autoridad y dictador). Más bien, hay un respeto recíproco que implica reconocimiento y cuidado mutuo: hay que considerar que este rasgo aparece vinculado en el análisis factorial a las valoraciones "Buen ejemplo", "Equitativo", "Promueve la originalidad" y es "Justo".

Estos resultados son coincidentes con los planteamientos de Dubet (2006), que señalaba que la autoridad actual está sostenida en una relación de cuidado por la individualidad del alumno y el respeto mutuo. El autor destaca las expectativas que mueven a los estudiantes actuales a que se les reconozca su singularidad y se los trate como personas particulares. De este modo, se puede postular que el profesor que se constituye en autoridad ha logrado distinguir la persona del alumno, y esto ellos lo valoran y reconocen.

Como tercera conclusión, se puede postular que la autoridad reconocida por los estudiantes es activa y no pasiva. Se ha dicho anteriormente que la autoridad aparece en los intercambios donde hay demandas y aceptaciones (obediencia aceptada). De acuerdo con ello, se podría agregar que la autoridad pedagógica requiere de la intervención activa del profesor: si los estudiantes igualmente van a actuar, independiente de la petición, entonces la autoridad no aparece. Ello se respalda en los resultados del diferencial semántico: los adjetivos que mejor definen la autoridad (promedios cercanos hacia un extremo) son aquellos que dan cuenta de una acción manifiesta del profesor: "Sabe lo que enseña", "Respetuoso", "Buen ejemplo", "Preciso", "Claro" y "Carácter fuerte". En cambio, entre los cinco pares de adjetivos que son poco relevantes (promedios cercanos al centro) se incluyen dos que ponen más énfasis en la recepción que en la acción del profesor: "Entretenido-Aburrido", "Acogedor-Frío". Estos pares se focalizan principalmente en el satisfacer la acción de los estudiantes más que en orientarlos o dirigirlos. Por lo anterior, se puede plantear que los estudiantes de enseñanza secundaria actuales reconocen y valoran la autoridad que los mueve, incluso pudiendo ser poco

“Entretenida” o poco “Acogedora”. Dicho de otro modo, la autoridad pedagógica actual se juega más en la intervención educativa que solo en buscar aquello que pueda ser fácilmente placentero o familiar para los estudiantes.

Finalmente, es necesario señalar que la autoridad pedagógica es un fenómeno complejo que requiere de múltiples estudios, con distintos métodos. La presente investigación tiene como principal limitación el referirse exclusivamente a las percepciones de los estudiantes a través de cuestionarios individuales, donde los sujetos pueden ajustar sus respuestas a lo que socialmente se considera aceptable para la escuela y para los investigadores. Por ello, será necesario en las futuras investigaciones examinar los sentidos de la autoridad con técnicas menos invasivas, como también con observaciones en el aula.

Sobre los autores

Guillermo Zamora-Poblete es académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor de Filosofía. Magister y Doctor en Ciencias de la Educación. Áreas de interés: autoridad en la educación; barreras socioculturales para el aprendizaje.

Marisa Meza-Pardo es académica del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Filosofía. Magister en Educación y Doctora en Filosofía. Áreas de interés: ética y educación; didáctica de la filosofía.

Pilar Cox-Vial es académica del Departamento de Aprendizaje y Desarrollo, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de Historia y Magister en Educación. Áreas de interés: convivencia escolar; gestión del aula heterogénea.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos*, 8, 41-44.
- Batallán, 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), 679-704.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CIDE - Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (2010). *VII Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y socialización*. Buenos Aires: Proa.
- Flores, L. & Zérón, A. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile. Desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educativa*, 22 (1), 153-171.
- Guillot, G. (2006). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.

- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (1), 87-107.
- Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (4), 403-424.
- Kojève, A. (2006). *La noción de Autoridad*. Madrid: Nueva Visión.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Mineduc - Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Ruffinelli, A. (2012). *Formación inicial y demandas del ejercicio docente, ¿en qué persiste el desajuste?* Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Tedesco, J. & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Ministerio da Educação.
- Unesco (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago: Unesco.
- Weber, M. (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. Madrid: Alianza.
- Von Hildebrand, D. (2002). La auténtica autoridad. Escritos sobre autoridad y educación. *Educación y Educadores*, 5, 103-112.
- Zamora, G. & Pérez, G. (2012). Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Cultura y Educación*, 24 (2), 243-256.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2009) ¿Cómo ejercen autoridad pedagógica los profesores de enseñanza media? *Revista Perspectivas Educativas*, 9, 121-135.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2010) Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 99-116.