

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



**RELACIÓN CON LA AUTORIDAD DEL
PROFESOR:
Reflexiones de estudiantes y profesores de último
año de educación secundaria de un colegio
privado en Lima Metropolitana**

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología

Fernando Francisco García Blesa

Código 20120537

Asesor

Dr. Jordane Boudesseul

Lima – Perú

Julio de 2019

(Hoja en blanco)



RESUMEN

La relación entre la ciudadanía y la autoridad es crucial para entender la debilidad de la democracia en Latinoamérica. La escuela es el espacio donde se construyen los patrones relacionales con la autoridad. El presente estudio cualitativo busca analizar la relación con la autoridad del profesor en el sistema escolar en 7 estudiantes ($M=16$, $DE=0$, 100% hombres) y 4 profesores ($M=41.25$, $DE=6.55$, 50% hombres) de último año de educación secundaria en un colegio privado en Lima Metropolitana. Se aplicaron entrevistas no directivas a profundidad y un *focus group* en profesores y estudiantes, respectivamente. Los resultados muestran que la autoridad del profesor debe legitimarse en la relación profesor-estudiantes, cuyos elementos clave son la humanización, la primera impresión, el ajuste del profesor al perfil institucional, el ejercicio del poder y percepción de los estudiantes sobre el dominio del curso del profesor. Se recomienda implementar actividades humanizadoras de aprendizaje, programas de formación docente y prácticas democráticas en la escuela.

ABSTRACT

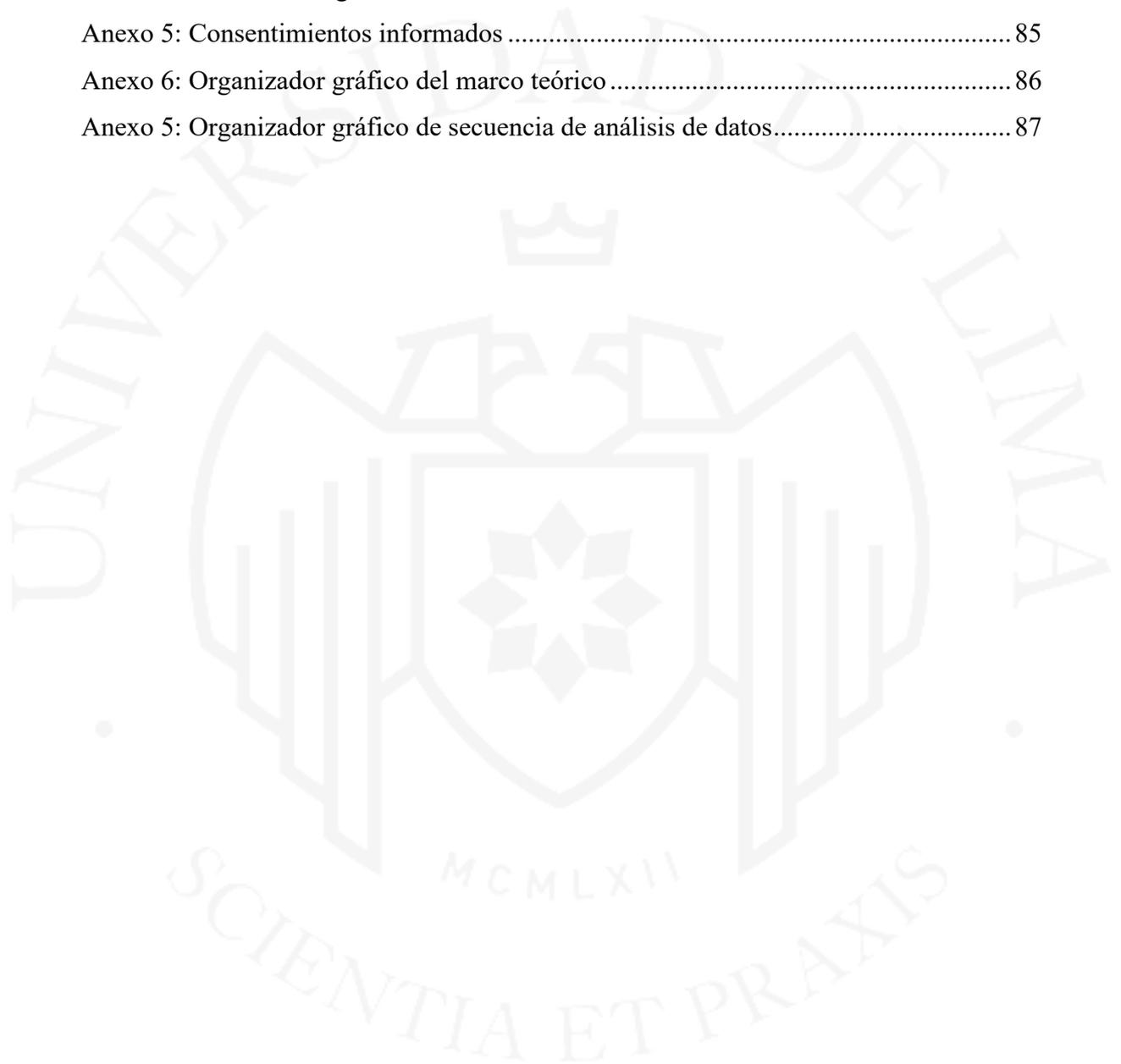
The relation between citizenship and authority is crucial to understand the weakness of democracy in Latin America. School is a space where relational patterns with authority are built. This qualitative study aims to examine the student-teacher' relation within the school system among 7 private high school students ($M=16$, $SD=0$) and 4 teachers ($M=41.25$, $SD=6.55$). Nondirective in-depth interviews and a focus group interview were conducted with teachers and students, respectively. Results show teacher's authority must be legitimized in the students-teacher relation, and the key points are humanization, first impression, match between the teacher and the institutional profile, exercise of power, and students' perception on teacher's course proficiency. Humanizing learning activities, teacher's training programs and democratic school practices are recommended.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.1 Descripción del problema	7
1.2 Justificación y relevancia	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 Ontología de la realidad social.....	14
2.1.1 <i>Hechos institucionales</i> y poder.....	17
2.2 Autoridad.....	18
2.2.1 Autoridad y moral.....	22
2.2.2 Autoridad: estudios principales desde la psicología.....	22
2.2.2.1 Obediencia y conformidad	24
2.2.2.2 Estudios cualitativos	26
2.2.2.3 Autoridad y moral desde la psicología evolucionista.....	27
2.3 Relaciones: una perspectiva sistémica	28
2.4. Representaciones: una propuesta cognitiva.....	30
2.4. Una propuesta integradora.....	32
CAPÍTULO III: OBJETIVOS.....	35
3.1 Objetivos	35
CAPÍTULO IV: MÉTODO.....	35
4.1 Tipo y diseño de investigación.....	35
4.2 Participantes	36
4.3 Técnicas de recolección de datos	37
4.4 Procedimiento de recolección de datos	39
4.5 Estrategias de análisis de datos	40
CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	42
CONCLUSIÓN.....	67
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS	70

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Guía temática entrevista grupo focal	81
Anexo 2: Guía temática entrevista a profundidad	82
Anexo 3: Documento de validación por expertos	83
Anexo 4: Libro de códigos	84
Anexo 5: Consentimientos informados	85
Anexo 6: Organizador gráfico del marco teórico	86
Anexo 5: Organizador gráfico de secuencia de análisis de datos.....	87



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

América Latina se caracteriza por tener una democracia joven, frágil e inestable y Perú no es una excepción de esta problemática regional (Tejada, 2005). El puntaje promedio de la región continúa su caída en el Índice de Democracia (The Economist Intelligence Unit, 2018). Esta cualidad se podría explicar desde diferentes factores, siendo uno de ellos, por ejemplo, el apoyo de las oligarquías a los movimientos antidemocráticos cuando estos benefician sus intereses económicos (Dargent, 2017) y, por otro lado, la corrupción sistematizada en los gobiernos centrales y locales (Internacional Transparency, 2018).

Es necesario recordar que los agentes centrales en un sistema democrático son las autoridades políticas y la ciudadanía: la relación de la ciudadanía con la autoridad es crucial para tener una democracia sólida. Sin embargo, muchas veces la clase política vive de espaldas a la sociedad (Tejada, 2005), lo que debilita la legitimidad de las autoridades en la región. Esta pérdida se evidencia, por ejemplo, en el alto Índice de Percepción de Corrupción (CPI) que tiene la población en Latinoamérica (44/100), a pesar de los esfuerzos legales y movimientos ciudadanos para enfrentar este fenómeno (Internacional Transparency, 2018).

Salazar (2005), por su parte, señala que otra de las orientaciones que explica esta fragilidad es la carencia de virtudes cívicas de la población, que son el conjunto de valores que subyacen y explican las normas, reglas y convenciones que regulan las relaciones sociales. Estas virtudes están orientadas a revalorizar la cotidianidad como el espacio donde surgen proyectos y acciones de definición de identidad, de toma de decisiones individual y colectiva, de construcción de liderazgos y de responsabilidades, que configuran el cuerpo simbólico del grupo. En este sentido, la fragilidad se explica no tanto por el descrédito de la ética, sino de las autoridades políticas que actúan de espaldas a ella, quienes “han procurado, con tenacidad, elaborar un lenguaje de la moral y de la política que desplaza y oculta a la política en sí” (Salazar, 2005, p. 8). En otras

palabras, el contrato social, entendido como los valores consensuados que legitiman a las autoridades (Cudd y Eftekhari, 2017), se quiebra. Por lo tanto, la fragilidad democrática surge desde una relación problemática entre la ciudadanía y sus autoridades, fisurada por la deslegitimación de este último grupo.

Por otra parte, la escuela es una de las primeras instituciones donde el sujeto aprende a relacionarse con autoridades distintas a sus cuidadores. La escuela y, especialmente, el espacio de clase, son escenarios decisivos en la construcción de representaciones y patrones de relación del sujeto con los diversos tipos de autoridad en su vida cotidiana, pues lo acompañan en etapas críticas de su desarrollo evolutivo, como lo son la infancia y la adolescencia (Papalia y Martorell, 2015). Además, la relación con la autoridad en la escuela es un elemento para el cambio cultural según Ho y Ho (2008), quienes encontraron que las relaciones autoritarias entre profesores y estudiantes ubicaban, por ejemplo, al conocimiento como un peligro, pues no se podía cuestionar una autoridad infalible como la del profesor. Esta relación está a su vez vinculada en una metarelación con la relación entre los estudiantes-profesores y la autoridad política: ambas relaciones se refuerzan entre sí mediante la consolidación de valores autoritarios, que generan resignación, hostilidad, resentimiento, miedo, negatividad y agresión pasiva en los estudiantes. Los autores hallaron también que estos problemas con la autoridad se generalizan a otras figuras de autoridad y se consolidan como ejes de la ideología cultural (Ho y Ho, 2008). Por otra parte, la relación con la autoridad no solo tiene una dimensión social sino afectiva, pues es una relación humana.

La educación es, además, uno de los pilares de las sociedades democráticas, cuyo fin es formar a sus estudiantes en valores y competencias que le permitan ser ciudadanos, realizarse como personas y construir una sociedad caracterizada por el entendimiento mutuo, la tolerancia y la paz (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2017). Asimismo, es un tema central en la Agenda por el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas, ya que, además

de ser uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, puede acelerar el progreso y el logro del resto de objetivos propuestos (UNESCO, 2016).

En esta línea, UNESCO traza la meta 4.7 del Objetivo Educación de Calidad (Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible) propuesto por las Naciones Unidas (2016): “Para el año 2030, asegurar que todos los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades necesarias para promover el desarrollo sostenible, a través de una educación por los derechos humanos, por una cultura de paz y no violencia” (p. 48). La educación, por lo tanto, consiste no solo en formar capacidades específicas para el mundo laboral, sino de lograr que los estudiantes desarrollen lo que UNESCO (2017) llama capacidades superiores, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos. Además, la educación tiene un rol central en la realización de los derechos humanos y en el ejercicio responsable de la ciudadanía, que responda a los desafíos del mundo contemporáneo, como son la sostenibilidad, la igualdad de género y la valoración de la diversidad cultural (UNESCO, 2017). La escuela es, pues, un espacio de encuentro con el otro y con uno mismo, donde los estudiantes desarrollan capacidades que les permiten tener relaciones sanas y armoniosas con los demás. Este último grupo de destrezas detallado por UNESCO (2017), que está intrínsecamente relacionado con las virtudes cívicas para el ejercicio de una ciudadanía responsable propuestas por Salazar (2005), implica que los estudiantes desarrollen estructuras morales para poder respetar a los demás y convivir en paz con ellos.

En esta línea, la educación moral tiene un rol fundamental en el desarrollo y mantenimiento de la democracia, no solo de un curso sino como un eje transversal a todas las asignaturas, (Lind en Frisancho, 2017), especialmente en una región como la Latinoamericana donde la democracia es frágil (The Economist, 2018). Sin embargo, en Perú, esta ha estado ausente en los currículos, o se fusiona con ciudadanía sin mayor profundidad (Frisancho, 2017). Osorio (2014) halló, en este país, que los estudiantes tienen niveles menores a los esperados en el desarrollo del juicio moral, tanto los de últimos años de secundaria (Colegio Nacional: $C=15.95$, $DE=14.10$;

Colegio Particular: $C=17.85$, $DE=12.59$) como de los primeros semestres de universidad (Universidad Nacional $C=16.12$, $DE=12.10$; Universidad Privada $C=16.89$, $DE=13.44$), considerando que el *índice C* mínimo esperado en esta población es 20. Una de las principales causas de estos niveles serían la deficiencia de los sistemas educativos básicos (Osorio, 2014). Por otro lado, una evaluación de formación ciudadana, realizada también en Perú, encontró que los estudiantes no fueron capaces de diferenciar democracias de dictaduras, de reconocer derechos y deberes, de distinguir la corrupción de la conducta honesta, y fallaron en proponer soluciones democráticas e inclusivas para conflictos cotidianos e interculturales (Dibos, Frisancho y Rojo citados por Frisancho y Reátegui, 2009).

Estos hallazgos nos llevan a inferir que el sistema educativo peruano está lejos de promover el desarrollo de conciencia moral y valores cívicos orientados a la construcción de la democracia en las escuelas. Esta alerta ha sido también subrayada por el Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2004), que, luego de analizar el Conflicto Armado Interno que vivió Perú en las décadas de 1980-2000, afirmó el rol central que tuvieron los estilos de enseñanza autoritarios en el surgimiento de la violencia; a pesar de ello, estos métodos autoritarios siguen practicándose sin mayor cuestionamiento (Frisancho y Reátegui, 2009).

Si bien los estudiantes se relacionan con diversas autoridades escolares a lo largo de su vida académica, hay un vínculo de particular interés para el estudio: la relación con el profesor. Esta relación es central, pues el profesor es, en muchos casos, la primera autoridad que no corresponde al círculo familiar del estudiante (Papalia y Martorell, 2015); es en este vínculo donde se forman los primeros patrones de relación con la autoridad en el sentido amplio. Por ende, resulta relevante formular la siguiente pregunta: ¿cómo se relaciona el estudiante con la autoridad del profesor en la escuela privada limeña?

1.2 Justificación y relevancia

La autoridad es una constante en la enseñanza y las relaciones de poder y moralidad que subyacen a ella deberían ser una fuente de continua reflexión (Buzzelli & Johnston, 2001); además, existe un vacío de investigación empírica sobre la autoridad del profesor (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012). Esto es particularmente importante, pues el contexto tiene un rol central, así como la naturaleza cambiante de cada grupo de estudiantes. La relación entre el poder y la moralidad, ergo de las formas particulares que toma la autoridad, deben ser reevaluadas y reconceptualizadas constantemente (Buzzelli & Johnston, 2001). Además, es importante saber si, en efecto, la representación de la autoridad modela intrínsecamente la relación que se tiene con ella, como fue señalado por Amit y Fried (2005).

Asimismo, resulta aún más necesario estudiar los procesos de construcción y relación con la autoridad en la escuela, pues es la relación del profesor con los estudiantes desde donde se constituye la autoridad del profesor (Pirrie y Rafanell, 2017), especialmente en una sociedad como la contemporánea, que está cambiando y junto con ella los mecanismos de autoridad en las escuelas contemporáneas (Torres, 2014) en una posmodernidad híbrida como la peruana (García Canclini, 1990). Por último, Krettenauer et al. (2014), quienes luego de estudiar el desarrollo de las emociones morales, tema íntimamente inherente a la relación con la autoridad, recomendaron que se estudien las emociones vinculadas a la moralidad considerando las etapas del desarrollo del ciclo vital, pues están estrechamente relacionadas con la conducta moral.

Por otro lado, el carácter cualitativo del trabajo nos permitirá conocer la dinámica intersubjetiva de un fenómeno esencialmente vincular, como lo es la relación con la autoridad. Esto posibilitará estudiar cómo se construye la estructura del sistema de la clase y la ontología propia de la autoridad en sí como *hecho institucional*: cómo emergen de las interacciones, se actualizan, se reinventan y, si es posible, se eliminan. El objetivo del presente estudio es inherentemente cualitativo, pues se enfoca en la construcción semántica y en el diálogo entre las representaciones y la relación misma con la autoridad (Schensul, 2008). Asimismo, la literatura actual aún no permite realizar un estudio cuantitativo, pues este fenómeno

necesita estudios exploratorio-descriptivos para poder definir los posibles factores que luego se podrían estudiar cuantitativamente. La naturaleza flexible del método cualitativo posibilitará también una retroalimentación constante de los conceptos emergentes no planificados por el investigador, desde un marco diferente que, hasta el momento, ha sido poco utilizado para analizar el fenómeno de la autoridad en estudios aplicados. Esto constituirá un valioso insumo para reflexiones e intervenciones sobre la dinámica de la relación del sujeto con su autoridad, diferenciando el nivel psicológico del social, posibilitando también su integración.

Asimismo, el presente estudio nos proporciona información valiosa sobre uno de los principales objetivos de la escolarización: la socialización de los estudiantes en la escuela, es decir, el desarrollo de estructuras y competencias que le permitan al estudiante cumplir con sus deberes y ejercer sus derechos con plenitud en una sociedad diversa (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2017). La construcción de representaciones de autoridad, la relación humana con la autoridad del profesor y el respeto a las normas son procesos centrales en la construcción de la identidad y en la convivencia y participación democrática, ambas competencias estipuladas en el Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2017). Los objetivos de este estudio se alinean también a la meta 4.7 del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible propuesto por Naciones Unidas (2016), anteriormente mencionado, pues conocer la construcción y dinámica de la relación de los estudiantes con sus profesores nos proporcionará información valiosa para reorientar la educación para una ciudadanía responsable y una cultura de paz (UNESCO, 2015), no solo desde los contenidos trabajados en el plano teórico, sino desde la reflexión de la propia experiencia subjetiva del estudiante de la relación con la autoridad del profesor, trascendiendo el nivel declarativo, como lo recomienda Osorio (2014). Considerando la realidad peruana actual, estudiar la relación con la autoridad en estudiantes escolares de último año es también una necesidad social urgente, pues están a puertas de ser ciudadanos (Centro de Estudios Constitucionales del Tribunal Constitucional Del Perú, 2015). Entender cómo se actualizan las estructuras

del sistema de vínculos intersubjetivos nos ayudará a encontrar futuras líneas de investigación e intervención en los grandes desafíos que tenemos como sociedad en temas de educación y ciudadanía.

Por otro lado, los bajos resultados en la prueba PISA, en la que Perú obtuvo los siguientes puntajes: 398 de 700 en Ciencias, 387/700 en Matemática y 398/700 en Lectura, lo que lo sitúa en los diez últimos puestos en las tres áreas (OECD, 2015). Según se muestra, se tiende a reducir el rendimiento académico a la inversión y gasto en educación. Esta afirmación es fácilmente refutable, pues hay países con una menor inversión por estudiante que tienen mejores resultados que Perú, como es el caso de Indonesia y Uruguay (Banco Mundial, 2019; OECD, 2015). Incluso, uno de los países que tiene los mejores resultados tiene una inversión significativamente menor y lejana de lo alto, como es el caso de Finlandia (Banco Mundial, 2019; OECD, 2015), que supera ampliamente en rendimiento a países que tienen gastos similares e inferiores, como Portugal, que lo supera en inversión por alumno de educación secundaria (% del PBI per cápita), y como Suecia y Bélgica, quienes tienen un mayor gasto corriente en educación (Banco Mundial, 2019). Se ha demostrado que existen otros factores como la motivación intrínseca potencian significativamente el aprendizaje en los estudiantes (Lavonen, Byman, Juuti, Meisalo & Uitto, 2005). En este sentido, el presente trabajo brindará información sobre la posible influencia de la relación con la autoridad del profesor en este tipo de motivación: la manera en que esta puede generar que el estudiante se motive o desmotive por la asignatura, y resignifique sus representaciones del curso, sean estas favorables o desfavorables.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Ontología de la realidad social

Antes de abordar directamente los conceptos del estudio, es necesario precisar la perspectiva ontológica y epistemológica desde la que serán abordados, ya que esta determinará la aproximación y el análisis del fenómeno de estudio. La presente investigación toma como marco de referencia la ontología de la realidad social propuesta por John Searle (1995) como modelo para analizar la construcción de los conceptos principales del fenómeno de la relación con la autoridad, un fenómeno necesariamente social. Sus categorías conciben a los hechos sociales como producto de un tejido de relaciones entre los individuos.

El valor de la propuesta de Searle es que, al ser ontológica, ordena y define los diferentes niveles de la realidad social de manera simple y entendible, sin perder rigurosidad ni la complejidad inherente al mundo social. Además, dentro de la propuesta, deja espacio para estudiar y entender las cualidades emergentes de las interacciones, así como para los fenómenos y hechos no planificados. En este sentido, deja espacios abiertos para que se formule teoría bajo las realidades emergentes de las interacciones estudiadas, como lo plantean Strauss y Corbin (1994), pero con un modelo ontológico de la realidad que sí presupone que hay, al menos, una parte de la realidad que es independiente de la intencionalidad humana y de sus instituciones: los *hechos brutos* (Searle, 1995). Esta es la gran diferencia con la teoría fundamentada, cuya limitación es, para el autor del presente estudio, que postula que no hay una realidad preexistente, que la verdad es una construcción (Strauss & Corbin, 1994) y que el saber teórico es una voz más en la investigación (Strauss & Corbin en Mills, Bonner y Francis, 2006).

Searle propone un marco ontológico y epistemológico para el análisis, no una simple voz más, con igual importancia que los participantes, como lo plantean Strauss y Corbin (1994), lo que es epistemológicamente imposible, pues, aunque no se quiera, el trabajo académico siempre parte de un paradigma teórico que funciona como marco para el análisis. De esta

manera, en Searle (1995), la teoría es un cuerpo de conocimiento; tener conocimiento consiste en tener representaciones sólidas por las que podemos dar cuenta a través de justificaciones y evidencias (Searle, 1995), por lo que los conceptos teóricos no se pueden equiparar a la voz de los participantes, cuyas acepciones no necesariamente tengan estas características.

Asimismo, Searle (1995) defiende la idea de que hay *hechos institucionales* (socialmente construidos que presentan sus propias relaciones y valores de verdad dentro de la creación humana) que son una parte de la realidad, y que, por lo tanto, hay otro fragmento de la realidad cuya existencia es independiente de cualquier institución humana y que tienen una prioridad lógica sobre ella, que son los *hechos brutos*. Esta propuesta es coherente con el enfoque de este estudio. Nos permite entender mejor la interacción entre los distintos niveles de complejidad de la realidad social desde una teoría que ordena y define el marco general de estudio de los fenómenos, que fija un enfoque para su aproximación y análisis.

En este sentido, define que los *hechos institucionales* son aquellos en los que la intencionalidad humana es un elemento constitutivo (Searle, 1995). En este tipo de hechos, sí se aplican algunos principios teóricos y epistemológicos de la Teoría Fundamentada, como la apertura para las contingencias y fenómenos emergentes, considerando que la actitud hacia los fenómenos es una parte constitutiva del mismo, que los hechos sociales priman sobre los objetos, entre otros. En su ontología de la realidad social (1995), Searle define a los *hechos brutos* como aquellos que existen independientemente de cualquier institución humana; son lingüísticos pero no dependen del lenguaje para existir: el ente existe independientemente de su representación. En esta categoría, encontramos a los animales, por ejemplo, que existirían independientemente de cómo se les represente. Por otra parte, en los *hechos institucionales*, la actitud hacia el fenómeno es una parte constitutiva del mismo; son aquellos creados por la cultura. Además, los *hechos institucionales* tienen dos clases de reglas: las *normativas* y las *constitutivas*. Las *reglas normativas* abarcan actividades que pueden existir sin la regla; por ejemplo, caminar y comer, mientras que las *reglas*

constitutivas no. Estas últimas son un acto de creación social y cultural, pues crean la posibilidad de realizar ciertas actividades que no se hacían antes. Tiene la forma “X cuenta como Y en el contexto C”. Se le asigna a Y un estatus simbólico, ergo lingüístico, pues Y significa algo más que sus características físicas propias o que sus actividades naturales. Desde que el estatus no se deriva de las propiedades físicas, necesita marcadores lingüísticos, porque los vehículos son palabras u objetos que funcionan como palabras, en tanto representan contenidos. Por ejemplo, la simbolización crea el dinero. Los *hechos institucionales* existen solo dentro de reglas constitutivas: no son arbitrarios, su creación es producto de la intencionalidad colectiva.

Los *hechos institucionales* poseen seis características principales. La primera es la autorreferencia: si todas las personas creen que es dinero y un grupo de personas lo establece, entonces es dinero; el tipo es un *hecho institucional* creado por una *regla constitutiva*. Además, se caracterizan por ser *declaraciones performativas*, pues el acto del habla puede crear algunos *hechos institucionales*; por ejemplo, cuando un jefe de Estado dice “Yo declaro la guerra”, se inicia y crea una guerra. Asimismo, existe una prioridad lógica de los *hechos brutos* sobre los *institucionales*: los últimos son un nivel de mayor complejidad que los primeros, pero no pueden existir sin ellos, en tanto “X” es un objeto físico necesariamente. La cuarta cualidad es que los *hechos institucionales* están relacionados sistemáticamente entre sí, pues necesitan realidades institucionales complejas. También se caracterizan por la primacía de los hechos sociales sobre los objetos sociales, debido a que los objetos contienen posibilidades continuas de una actividad: son objetos en tanto se la ha atribuido una *función-status* y lo siguen siendo en tanto se realicen estas actividades, por lo que cada institución es una renovación de sí misma. Por último, los *hechos institucionales* tienen un componente lingüístico, ya que el lenguaje no solo representa sino es una parte constitutiva de los hechos sociales.

De lo expuesto anteriormente, se sigue que es necesaria una continua aceptación de la validez de la función asignada para la existencia de los *hechos institucionales*, pues su significado simbólico emerge y se actualiza

en la práctica social y en la aceptación consensuada. Por otro lado, las expresiones de las *funciones-estatus* pueden definirse por su constitución —forma, características— o por la función impuesta, por lo que hace. El dinero tiene este tipo de papel (constitución) y sirve como intercambio y medio de pago (función impuesta).

2.1.1 *Hechos institucionales y poder*

Siguiendo la propuesta de Searle (1995), la estructura de los *hechos institucionales* es una estructura de relaciones de poder. Una nueva *función-estatus* consta de crear un nuevo poder convencional, socialmente reconocido como elemento constitutivo de la realidad. La estructura lógica del poder convencional solo existe cuando hay un acto de creación y es la siguiente: aceptamos que S tiene poder, es decir, S hace A. Sin embargo, es preciso señalar que una prohibición, un poder marcado por la negación, no equivale ni presupone la presencia de otra clase de poder institucional. El poder puede ser simbólico, por imposición de intencionalidad a objetos físicos; deónticos, por creación de derechos (poder positivo) y obligaciones (poder negativo); honores, que tienen un valor intrínseco; y finalmente, los hechos procedimentales al poder y honor, el poder de empoderar, como las votaciones (Searle, 1995).

Searle (1995), al igual que Foucault (1999), aborda el poder desde el funcionamiento de las relaciones, no lo concibe como una superestructura estática. Ambos convergen en la idea de que el poder se ejerce, es algo que está en juego; en que el poder como *hecho institucional* surge del poder de empoderar de los individuos (Searle, 1995), que Foucault (2012) lo explica como el conjunto de subpoderes y como un espacio inmanente hecho de segmentos (Foucault, 2012); y, finalmente, en que el poder no solo tiene una dimensión negativa que niega y castiga, sino una positiva, pues el poder produce y habilita (Searle, 1995; Foucault, 1999).

Por otra parte, el poder simbólico, en Bourdieu (2012), es aquel que permite la creación de *reglas constitutivas*, base de los *hechos institucionales*, en Searle (1995). Bourdieu (2012) plantea que el poder simbólico es *poder estructurante*, en tanto establece un orden de sentido, y poder estructurado,

pues su estructura permite la integración social, en tanto permiten el *consensus* sobre el sentido del mundo, que contribuye fundamentalmente a la reproducción del orden social (Bourdieu, 2012). Sería, pues, el poder que crea marcos de sentido, sistemáticamente relacionados con otros marcos, y que da lugar a unidades simbólicas menores dentro de sí. Si comparamos ambos autores, pareciese que Searle (1995), concibe, dentro de su tipología del poder, específicamente, al poder simbólico desde una visión instrumentalista del lenguaje, mientras que Bourdieu (2012) lo aborda desde una visión constitutiva, utilizando las categorías de Taylor (2016). Sin embargo, si lo vemos desde un sentido amplio, en Searle (1995), las relaciones de poder son la estructura de los *hechos institucionales*, hechos lingüísticos, por lo que el poder en sí mismo, es necesaria y ontológicamente simbólico.

2.2 Autoridad

El concepto de autoridad es un término polisémico, pues diversas disciplinas lo han definido de acuerdo a sus propias acepciones e, incluso, muchas escuelas dentro de ellas difieren (Zucco, 2008). Al indagar sobre el origen etimológico del término, autoridad deriva del vocablo latino *auctoritas*, que a su vez procede morfológicamente de *auctor*, asociado al *augere*, que significa acrecentar o aumentar. Sin embargo, se precisa que *auctor* significa en realidad aquel que hace nacer, el autor, no al incremento (Preterossi, 2003). De este último significado, se sigue que *auctoritas* está asociado a la fundación, al origen que proviene de una fuerza necesariamente superior a la humana, ergo divina. En este sentido, *auctoritas* tiene dos significaciones: una religiosa y otra política, estrechamente relacionadas hasta el Medioevo (Preterossi, 2003). En este periodo, *auctoritas* tenía la competencia simbólica dada a priori por su origen religioso, así como la eficacia política, evidenciada, por ejemplo, en el poder coercitivo.

En la modernidad, sin embargo, la concepción de autoridad cambió. La idea del poder *a priori*, pre-supuesto, pasó a la de un poder que debe confirmarse en su eficacia por mantener un orden y, en ella, legitimarse constantemente.

Esta noción moderna es un signo y un factor del proceso general de secularización. Preterossi propone una triada conceptual muy conectada entre el poder, el derecho y la efectividad: “El poder está autorizado por normas que lo vuelven formalmente competente. La validez de dichas normas reside en la legitimidad del ordenamiento, la cual, en definitiva, depende de su efectividad (suficiente y duradera)” (Preterossi, 2003, p.7).

En Perú, Meza sigue la definición moderna:

“La autoridad es la representación y el ejercicio de un orden establecido y posee una capacidad de dominio simbólico, ritual y coercitivo que cuenta con legitimidad. En este sentido, la autoridad puede estar vinculada al dominio a través de la violencia, el mito, la tradición o la razón. Sea cual fuere el caso, la autoridad busca legitimar y legitimarse en función del orden establecido” (Meza, 2013, p.29).

Por otro lado, según Levi Martin (2002), la estructura social de los grupos tiene dos propiedades formales: la autoridad cognitiva y la estructura de poder. La segunda aparece como un hecho social objetivo, que homogeniza las creencias y es suficiente para el consenso; sin embargo, es la primera, la autoridad cognitiva, quien hace posible la cohesión de las creencias, es decir, su interconexión en un sistema organizado que sostiene el orden social. Esto ocurre si y solo si están regidos bajo un dominio de autoridad regido por la misma persona o conjunto de personas: la autoridad cognitiva es *autoritativa* porque tiene un componente inherentemente social, pues las creencias en sí mismas no son suficientes.

En esta línea, Hurd (1999) describe diferentes modelos del control social que pueden estar basados en la coerción, el interés personal o la legitimidad. Tanto la coerción como el interés personal son modelos utilitarios e instrumentalistas, por lo que la lealtad con la autoridad es amoral, debido a que es siempre contingente a los beneficios que provea el sistema; asimismo, la relación a largo plazo es difícil de mantener, pues los agentes valoran los beneficios de los resultados y no la relación en sí (Hurd, 1999). La legitimidad, por su parte, es una cualidad emergente de la percepción

generalizada de un grupo y permite que las acciones o principios de una entidad sean adheridas e internalizadas como deseables, correctas y necesarias en los individuos; es decir, que los propios intereses del individuo estén, en parte, fuera de sí mismo, en un nivel intersubjetivo. Esto tiene consecuencias en el funcionamiento social: aquellas normas o principios legítimos son la fuente de la autoridad, por lo que no solo determinan las acciones de los subordinados, sino de la autoridad misma (Hurd, 1999).

Tyler y Lind (1992) proponen un modelo relacional de la autoridad en grupos, en el que desarrollan los cuatro factores que serían las bases psicológicas de la legitimidad teniendo como referencia las decisiones de la autoridad: los resultados favorables (relacionados a la utilidad), la deseabilidad de los procesos en términos de los costos de transacción, la justicia distributiva de los resultados en comparación con resultados de otros y la justicia del proceso de toma de decisión. Hallaron, luego de revisar resultados de múltiples estudios con diferentes grupos de participantes, que un factor clave que afecta la legitimidad de la autoridad es la evaluación de la justicia de los procesos empleados por la autoridad en cuestión; esto significa que, ante la ausencia de indicadores objetivos que evidencien que una decisión es correcta, la garantía de la calidad de la decisión se da por los procesos justos y buenos. Por esta razón, la percepción de los procesos es un conjunto de cogniciones clave sobre los grupos: un proceso injusto es mucho más amenazante que un resultado injusto (Tyler & Lind, 1992).

Los modelos relacionales afirman que hay algo más que solo las preocupaciones instrumentales en la relación con la autoridad: las personas son sensibles a los matices de los procesos porque estos son vistos como manifestaciones de los valores básicos del grupo, organización o institución que usa el procedimiento. Además, las personas valoran, en sí mismos, el estatus y las relaciones sociales en sus grupos de pertenencia; por ende, la información de la visibilidad y el estatus se comunica usualmente por la calidad del trato interpersonal de las autoridades a los miembros del grupo que no lo son (Tyler & Lind, 1992).

Por otro lado, Sending (2017) define a la autoridad como una relación reconocida entre un superordinado y un subordinado, en la que el primero recibe deferencias del último. Esta visión relacional de la autoridad la sitúa en una dinámica de búsqueda y lucha por el reconocimiento dentro de espacios sociales jerárquicamente organizados. Por lo tanto, si queremos capturar empíricamente cómo la autoridad emerge, se estabiliza y transforma a lo largo del tiempo, se necesitan conceptos analíticos que se enfoquen en las relaciones y no solo categorías predefinidas sobre algunos actores particulares (Sending, 2017).

Esto concuerda con lo propuesto por Pirrie y Rafanell (2017) sobre la autoridad en clase, que afirman que hay una negligencia generalizada sobre la importancia del rol constitutivo de las micro-interacciones en la relación con la autoridad del profesor y un sesgo determinista, pues la autoridad es continuamente negociada, desafiada, aceptada y constituida, finalmente, en y a través de las dinámicas de interacción entre los estudiantes y el profesor. Uno de los factores que valoran los estudiantes en sus profesores es el esfuerzo por establecer una relación personal con ellos: siendo amables, inteligentes y divertidos (Macleod, MacAllister y Pirrie, 2012). La importancia de las relaciones personales, sumada a las habilidades pedagógicas y al conocimiento del curso, son factores claves en la autoridad del profesor (Macleod et al., 2012).

Milgram, por su parte, afirma que el sistema de autoridad consiste en la capacidad de una persona de prescribir la conducta de otra; una autoridad legítima es aquella que es percibida en una posición de control social en una situación determinada (Milgram en Blass, 1999). En este sentido, muchas personas tienden a aceptar las definiciones de la acción que vienen de autoridades legítimas: aunque el sujeto realice la acción, deja que su autoridad defina el significado (Milgram en Blass, 1999). Zimbardo (2013) subrayó el poder de los roles asignados en determinadas situaciones y añadió que el proceso de legitimación de la autoridad también puede surgir en situaciones artificiales, especialmente en las nuevas, donde se asignan roles con diferencias de poder y las personas no tienen guías previas de comportamiento (Zimbardo, 2000).

2.2.1 Autoridad y moral

La moralidad ha sido estudiada a lo largo de la historia de la humanidad desde muchas perspectivas y modelos. La presente investigación trabajará con la definición de Bunge (2005), quien plantea que la moral concierne al bienestar personal y colectivo, así como a su antípoda: el daño. La moral es guía de comportamiento, encargada del *deber ser*, que orienta a las personas de acuerdo con un grupo de valores determinado (Bunge, 2005).

Los valores, por su parte, son el conjunto de metas deseables y transituacionales, principios rectores que sirven a los intereses de una entidad social y motivan la acción (Schwartz, 2001). En un estudio transcultural, Schwartz (2007) encontró que el capitalismo corporativo americano, el modelo global que se rige bajo la lógica del mercado, influye en la sociedad y en sus individuos; las sociedades de mercado muestran una preferencia en la distribución desigual y jerárquica. La cultura de estas sociedades impulsa a sus individuos a valorar el logro, la conformidad y el poder, y desvalorar el universalismo y la autodirección, siendo los primeros valores moralmente indeseables y los segundos moralmente deseables (Schwartz, 2007).

En este sentido, la autoridad orienta y en muchos casos prescribe un conjunto de valores, de los que derivan repertorios de conductas deseables en un grupo determinado de individuos; es decir, la autoridad, al velar por un orden social, entendido como una cosmovisión que da sentido y pauta las prácticas (Meza, 2013), es el agente que vela por el *deber ser* de los sujetos en un determinado orden social. Se sigue, pues, que la autoridad es necesariamente moral. Esta afirmación es esencial en el desarrollo de este trabajo, puesto que lo moral es un elemento subyacente y transversal en el fenómeno estudiado.

2.2.2 Autoridad: estudios principales desde de la psicología

2.2.2.1 Obediencia y conformidad

Los estudios de Zimbardo (1971) y Milgram (1963) marcaron un hito en la comprensión del comportamiento de los seres humanos frente a la autoridad. Ambos, desde sus hallazgos particulares, demostraron cómo los

individuos pueden desplazar la responsabilidad individual a las autoridades y situaciones sociales que les imponen ciertas exigencias comportamentales, aunque vayan en contra de sus valores y características personales. El experimento de Milgram (1963), con los sorprendentes índices de obediencia a la autoridad cuando esta te pide aplicar choques eléctricos máximos (450 voltios) a personas que no responden acertadamente a una evaluación (65%), es también un indicador de la gran influencia que tiene la autoridad sobre la conducta individual. Milgram (1963) quedó perturbado por los altos índices de obediencia, que demostraron que un grupo sustancial de personas hacen lo que se les dice, sin importar el contenido del acto y las limitaciones de la conciencia, si perciben que la orden viene de una autoridad socialmente legítima, como el caso del jefe del experimento en una prueba de laboratorio. La obediencia cayó significativamente cuando el experimentador fue físicamente removido del laboratorio (Milgram, 1963). Estos hallazgos han sido respaldados por Danbrun y Vatiné, (2010), quienes hallaron además que la proximidad a la víctima reducía la obediencia; por Burger, Girgis y Manning (2011), quienes encontraron que expresar preocupación por la víctima no implica una necesaria reducción de la obediencia destructiva; y, por último, por la réplica realizada en el escenario de un *Reality Show* televisado, que halló que el 81% de los participantes también obedecieron las demandas hasta el final y aplicaron los máximos choques eléctricos de 450 voltios (Vaidis & Codou, 2011).

Ante esto, Zimbardo (2013) propone diez lecciones de los estudios de Milgram, que consisten básicamente en crear “trampas malvadas para buenas personas” (Zimbardo, 2013, pp. 364), motivando la obediencia y la conformidad irreflexiva, automática. Estos consisten en concretar de antemano alguna forma de obligación contractual para controlar la conducta de la persona de forma pseudolegal, asignar a los participantes unos roles asociados a valores socialmente categorizados como positivos, presentar normas aparentemente arbitrarias e impersonales, alterar la semántica de la acción con un lenguaje maquillador y retórico, ofrecer medios de dilución o desplazamiento de la responsabilidad, iniciar el camino a la maldad final

paulatinamente para que las diferencias no se evidencien totalmente, cambiar la naturaleza de la figura de autoridad de lo racional a lo irracional de manera progresiva, tener un proceso de salida difícil y con un coste alto, y, por último, ofrecer un marco ideológico que presente la meta de la acción como imprescindible (Zimbardo, 2013).

Por otra parte, Zimbardo, en *El Efecto Lucifer* (2013), cuestiona la sobrevaloración que se le ha dado a los factores individuales, como las características de personalidad, para explicar las conductas agresivas e intencionalmente orientadas a dañar a personas inocentes, descuidando la importancia e influencia de los factores situacionales y sistémicos (Zimbardo, 2013). En esta línea, factores como los objetivos de la tarea, los roles asignados, las consignas de la autoridad, y, especialmente, el deseo de pertenencia son elementos que podrían generar conductas que ceden ante el poder social, categorizadas como impensables para muchas personas (Zimbardo, 2013). Como parte de esta reflexión sobre su famoso experimento de la prisión de Stanford (SPE por sus siglas en inglés), Zimbardo (2013) señala cómo el mismo cambió del rol de psicólogo experimental a superintendente de la prisión y cómo estudiantes regulares, sin patologías preexistentes, asumieron los roles de guardias y prisioneros con comportamientos sorprendentes que sus rasgos de personalidad no pudieron predecir. Además, Zimbardo (2013) señala que el asumir roles en equipo aumenta la presión y el potencial de conducta. En este aspecto, resalta que los cambios conductuales y el control grupal no pasan por métodos exóticos, sino por la sistemática manipulación de aspectos cotidianos a lo largo del tiempo (Zimbardo, 2013).

Afirma también que el poder de la situación es mayor cuando hay nuevas reglas en las que las maneras habituales de comportamiento no son reforzadas, lo que genera que los participantes no puedan recuperar guías previas para sus nuevas conductas (Zimbardo, 2000). Ante estas circunstancias, las variables personales tienen poca utilidad predictiva, pues las pruebas de personalidad se basan en reacciones típicas sobre situaciones conocidas (Zimbardo, 2000).

Sin embargo, se han criticado las razones que explican la conformidad en Milgram y Zimbardo y refutado las tesis de ambos autores, pues, según sus detractores, ignoran la evidencia de varios estudios donde sí ha ocurrido resistencia a la autoridad, lo que contradice a lo que habían planteado inicialmente, que la conformidad era inevitable y, por otra parte, ignoran que los participantes obedecieron sabiendo lo que hacían, de manera activa e intencional (Haslam & Reicher, 2012). Lo que plantean estos autores es que los perpetradores, en ambos casos, fueron inducidos por sus autoridades para creer que sus acciones eran en nombre del bien. En este sentido, proponen que la tiranía tiene que ser entendida desde dos procesos interrelacionados: el fomento de las autoridades para oprimir a otros y aquellos que llevan a los perpetradores a identificarse con estas autoridades (Haslam & Reicher, 2012).

Postmes y Spears (1998) confirmaron en su metanálisis del *SPE* que la situación particular, así como el factor grupal, tienen un rol central en la crueldad y en el proceso de deindividuación, como lo señaló Zimbardo (2000). Sin embargo, el tamaño de la relación y del efecto fue muy variable, por lo que hay un apoyo inconsistente hacia esta teoría. Además, hallaron que, contrariamente a lo planteado por Zimbardo, la capacidad de respuesta y ejecución individual aumentó, no decreció.

Haslam, Loughnan y Perry (2014) estudiaron, en un metanálisis, las condiciones en las que la obediencia llegó al máximo voltaje y codificaron 14 propiedades pertenecientes al aprendiz (sujeto que recibe las descargas), al profesor (sujeto que realiza las descargas), al experimentador (autoridad en el experimento), a la relación aprendiz-profesor, experimentador-profesor y las condiciones experimentales. Su análisis indica que son ocho los factores que influyeron en la probabilidad de continuar hasta el máximo voltaje, en orden decreciente: la directividad del experimentador, la legitimidad, la consistencia, la presión del grupo para la desobediencia, la no directividad, proximidad e intimidad de la relación entre el profesor y el estudiante, y la distancia entre el profesor y el experimentador (Haslam, Loughnan & Perry, 2014). Packer (2019), por su parte, en otro metanálisis de estudios de Milgram, encontró que la descarga de 150 voltios es un punto

de inflexión en todos los estudios por la covarianza de los resultados: mientras la obediencia se redujo en los 150 voltios, la desobediencia luego de ellos incrementó. Además, la obediencia no estuvo asociada con las expresiones de dolor. Identificaron que el punto crítico de decisión sugiere que los participantes que desobedecieron percibieron que el derecho del aprendiz a terminar el experimento era mayor al derecho del experimentador a exigir el cumplimiento de órdenes (Packer, 2019).

2.2.2.2 Estudios cualitativos

Langer-Osuna (2018), a partir de un estudio de la autoridad en la enseñanza de matemática en estudiantes de quinto grado de primaria en Estados Unidos, halló que el poder se puede operacionalizar cuando, en clase, los estudiantes negocian la autoridad intelectual y social con el profesor, lo que regula quién participa, de qué manera, en qué oportunidades y qué ideas se toman como verdaderas. Además, postulan que la relación con la autoridad es un eje transversal en la enseñanza que tiene implicancias en el proceso de construcción de la identidad durante el aprendizaje. Amit y Fried (2005) hallaron que, en la enseñanza de esta materia, a pesar del clima antiautoritario por las nuevas tendencias del aprendizaje cooperativo y constructivista, los profesores tienen una inmensa autoridad con los estudiantes: muchas veces explican las interacciones no reflexivas entre los estudiantes, no solamente con los profesores sino entre ellos. El estudio plantea que la autoridad no sea la autoridad *per se*, sino las concepciones de la autoridad, pues hay tipos de autoridad que promueven que el trabajo cooperativo sea reflexivo y productivo, como la autoridad revisada, en contraposición a la autoridad impuesta, que solo promueve la dominación y la obediencia (Amit & Fried, 2005).

Por otra parte, Buzzelli y Johnston (2001) estudiaron la relación con la autoridad del profesor a través de la retroalimentación en una tarea escrita en estudiantes de tercer grado de primaria en Estados Unidos; ellos afirman que el discurso instruccional tenía una función de desarrollo de competencias enmarcada en un discurso regulador cuya función es mantener el orden social, dando *feedback* sobre los estilos de escritura para

que no ofenda ni tenga influencia negativa en los demás. Notaron que muchos profesores utilizaban un discurso suave, sin ser autoritarios, pero que sí utilizaban su autoridad desde un lugar privilegiado de interacción para regular y comunicar un mensaje moral particular. En este sentido, afirman que la autoridad es una constante en la enseñanza, con las relaciones de poder y moralidad que la subyacen (Buzzelli & Johnston, 2001).

2.2.2.3 Autoridad y moral desde la psicología evolucionista

En esta disciplina, la autoridad se ha estudiado como parte de la psicología moral. Según Crawford y Krebs (1997), la dominancia y la subordinación son los principios de organización en las especies sociales. Los sujetos más débiles tienen deferencias con los más fuertes, que los protegen; los subordinados minimizan sus pérdidas defiriendo a aquellos que son más fuertes que ellos. La deferencia es particularmente adaptativa en especies sociales con jerarquías de dominancia; los chimpancés, por ejemplo, que forman coaliciones basadas en el parentesco para sustituir el poder físico. En seres humanos, las disposiciones deferenciales se han demostrado, por ejemplo, en los experimentos de obediencia y autoridad (Crawford & Krebs, 1997). En esta línea, el análisis evolucionista de la moralidad explica, por ejemplo, que los niños tienen juicios morales que defienden la obediencia a la autoridad porque resulta adaptativa la aplicación de estrategias deferenciales (Krebs, 2008).

En los grupos humanos, se da la selección social. En este sentido, los genes modificados por propósitos morales pueden haber evolucionado en conjunto con las prácticas culturales e institucionales que premiaron conductas que benefician al grupo y castigan aquellas egoístas. Esto quiere decir que, como las hormigas, la selección grupal incrementó la cooperación dentro del grupo, pero fue, en parte, por el propósito adaptativo de ganar el conflicto a otros grupos (Haidt, 2007).

Por otra parte, este autor rechaza la idea de que el razonamiento moral esté exclusivamente relacionado al daño, pues en su investigación transcultural encontró que hay cinco fundamentos psicológicos de la moral con un origen

evolucionista separado, siendo uno de ellos las intuiciones sobre la autoridad y la importancia del respeto y la obediencia (Haidt, 2007). Sobre este, señala que la autoridad en comunidades humanas radica en la dominancia y esta, a diferencia de los primates que solo valoran fuerza física y el miedo, incorpora más matices, pues radica principalmente en el prestigio y en la deferencia voluntaria: las personas sienten respeto y admiración por las autoridades legítimas, que suelen involucrar magnanimidad, paternalismo y sabiduría. Muchas sociedades valoran virtudes relacionadas a la subordinación, como el respeto, el deber y la obediencia (Haidt & Graham, 2007). Desde esta perspectiva, las personas que cuestionan a la autoridad que se involucran en desobediencia civil no son heroicas, sino antisociales (Haidt & Graham, 2007). En este modelo, el desafío adaptativo es la negociación de las jerarquías en base a las virtudes de la obediencia y la deferencia (Haidt & Joseph, 2006).

Haidt (2007) señala, además, que el razonamiento moral es para el quehacer social y, en todas las sociedades, el chisme es una de las bases de las representaciones que constituyen la reputación de una persona. En este sentido, lo que las personas creen que un individuo hizo importa más que lo que hizo en realidad (Haidt, 2007). Por otra parte, Pizarro y Bloom (2003), reconocen los aportes de la teoría de Haidt, pero agregan que la deliberación consciente muchas veces precede e informa a las intuiciones rápidas y automáticas que determinan muchas decisiones al momento de afrontar dilemas morales del mundo real. Esto quiere decir que las personas no necesariamente se guían por los principios automáticos de la acción, que corresponderían a *S1* en Kahneman (2013), sino también por *S2*.

2.3 Relaciones: una perspectiva sistémica

La relación con la autoridad está situada en un sistema social, el que a su vez se sostiene en las relaciones de sus componentes. En esta parte, se desarrollarán los sistemas desde la Teoría General de los Sistemas (Bateson, 1992; Von Bertalanffy) y la Teoría de las Redes (Caldarelli y Catanzaro, 2014). Además, la Teoría General de Sistemas incluye muchos principios y postulados de la teoría fundamentada: es un modelo abierto que sí considera

ciertas propiedades que caracterizan y son características de los sistemas, así como de la interacción de sus elementos. En esta línea, el valor y peso de la teoría es nuclear al momento del análisis, porque no pauta ni trata de circunscribir el contenido de la interacción, sino ilustra sobre la forma en la que esta se da entre los elementos del sistema. A continuación, se describen las características principales de los sistemas bajo ambas teorías.

Totalidad: Interdependencia de partes. Si un elemento se modifica, el todo responde modificándose. Un sistema está compuesto por elementos interrelacionados que interactúan constantemente, por lo que una comprensión debe requerir la consideración del sistema como un todo y no como la suma de sus componentes individuales (Logan, 2015).

Organización: La estructura de las relaciones cumple una función formadora, en tanto construye el armazón del sistema, y jerárquica, pues asigna roles delimitados. Además, dentro de un sistema existen subsistemas.

Cualidades emergentes: Un sistema es superviniente, pues depende de la concatenación de sus componentes, y posee propiedades que ninguno de sus componentes tiene individualmente. Estas propiedades surgen de la interacción (Logan, 2015).

Circularidad: Interrelación inherente de todas las partes; el funcionamiento de un elemento se explica y sostiene en los patrones de los demás, al mismo tiempo que el conjunto también es un efecto de la parte.

Equifinalidad: El orden dinámico en los procesos de los sistemas abiertos puede denominarse equifinalidad. “Así, el estado final cambiará si se alteran las condiciones iniciales o el curso de los procesos y también que se puede alcanzar el estado final, partiendo de diferentes condiciones iniciales y siguiendo distintos itinerarios en los procesos orgánicos” (Von Bertalanffy, 1976, p. 136).

Retroalimentación: Constituye la esencia del aprendizaje. Es el proceso que permite el ingreso de información al sistema. Puede ser positiva, la que genera cambio y descontrol en el sistema, o negativa, no supone cambios.

Entropía: La tendencia natural permanente al cambio, a la transformación de las cosas, a ser destruidas, a contribuir con la creación de algo nuevo, etc. (Zenko et al., 2013).

2.4. Representaciones: una propuesta cognitiva

El concepto de representación está asociado a la teoría computacional de la mente, que la define como una estructura de información que se almacena en el cerebro (Pitt, 2012). Sin embargo, Pitt propone una definición más amplia: la define como un objeto mental con propiedades semánticas, cuya construcción, transformación y almacenamiento constituye el núcleo de los procesos y estados mentales (Pitt, 2012). Esta definición abarca todas aquellas teorías que postulan la existencia de significados que operan en la mente. Una de ellas es la propuesta cognitiva de Daniel Kahneman, desarrollada en su obra *Thinking Fast and Slow* (2013), la que se utiliza en el presente estudio.

Kahneman (2013) propone un modelo bimodal para entender cómo funcionan los procesos cognitivos en la mente: *S1* y *S2*; este tiene fines descriptivos, no explicativos. El primero (*S1*) se encarga del procesamiento y ejecución automática, mientras que el segundo (*S2*) ejecuta los procesos y conductas que están regidas por el control consciente. *S1* es rápido, busca el menor esfuerzo, no brinda una sensación de control voluntario, incluye habilidades innatas y actividades automáticas. Además, no se puede apagar, siempre está en acción, incluso en las actividades comúnmente asociadas con el control consciente. Para *S1*, la familiaridad es sinónimo de verdad y la intuición no es otra cosa que el reconocimiento de información que se almacenó de manera automática. Esto implica que se sabe más de lo que se cree saber, pues hay mecanismos automáticos de representaciones que explican las conductas.

Por el contrario, *S2* es lento, involucra actos mentales complejos que requieren esfuerzo cognitivo, da una sensación de agencia, de elección y concentración, así como de autocontrol. En la economía de la acción, el esfuerzo cognitivo es un costo aversivo: gasta glucosa. Por esta razón, muchas representaciones de la realidad se construyen y actúan de manera

automática. Sin embargo, hay procesos, como el control de la atención y de la memoria, que son compartidos por los dos sistemas.

Por otro lado, la memoria asociativa construye interpretaciones coherentes del presente. Cuando se evoca una idea, se activa a su vez la evocación de muchas ideas; la mayor parte de este trabajo asociativo es silencioso e inconsciente. Por último, *S2* es susceptible a los sesgos y a la influencia de algunas características particulares de ideas que son más fáciles de recuperar.

En el campo educativo, *S1* explica muchas conductas y procesos automáticos. De esta manera, podemos comprender los prejuicios entre los estudiantes y profesores, ya que formamos nuestras actitudes basados en experiencias previas para ahorrar esfuerzo; otro caso es el de la escritura, pues una vez que el estudiante la logra automatizar como proceso, no piensa ni delibera la normativa, solo la aplica; por último, se evidencia también en la falta de cuestionamiento a los métodos y prácticas de enseñanza tradicionales, que nos resultan familiares y, ergo, verdaderos. *S2*, por su parte, explica los procesos de control consciente, como las actividades reflexivas en clase, la toma de decisiones en los trabajos en equipo, el desarrollo de nuevas habilidades y competencias abstractas, la resolución de exámenes, las discusiones y sustentaciones académicas, los juicios declarados, las estrategias de interacción con los demás, etcétera.

Sobre las representaciones de la autoridad del profesor, Smetana y Btíz (1996) hallaron que adolescentes y preadolescentes en Estados Unidos representaban a los profesores y a las autoridades administrativas como legítimas para regular el comportamiento moral y disciplinario; sin embargo, afirmaron que los profesores tenían mayor legitimidad para regular las convenciones escolares que las autoridades administrativas. Lupa (1991) encontró, por su parte, en estudiantes de primero a séptimo grado en el mismo país, que los estudiantes valoran la posición social y el conocimiento más que el estatus de adultos al momento de juzgar la legitimidad de los profesores.

2.5 Una propuesta integradora

Estudiar la relación con la autoridad del profesor exclusivamente desde el modelo cognitivo impediría abarcar la complejidad de las relaciones que componen el sistema de la clase, así como de este sistema en relación con los macrosistemas a los que pertenece. De la misma forma, abordar el fenómeno sin considerar los principios de la economía de la acción de la mente, descuidando que muchas veces las representaciones se construyen de manera automática, generaría también vacíos de conocimiento sobre el origen de los sistemas sociales: los individuos. En este sentido, la estructura y los objetivos particulares del sistema institucional, en este caso el escolar, definen el rol determinado de la autoridad del profesor, su grado de control social y capacidad coercitiva, así como las reglas constitutivas y normativas. Asimismo, el sistema institucional moldea las relaciones entre los estudiantes y el profesor. Sin embargo, las relaciones actualizan el rol del profesor en el sistema en el que está inscrito, pues las redes de vínculos, fenómenos no planificados, son esenciales para entender los procesos de autoorganización en la clase y la escuela (Koutrouba, Baxevanou y Koutroumpas, 2012), así como para entender los diferentes factores que podrían estar involucrados en la legitimidad de la autoridad del profesor. Los patrones repetidos en un determinado tiempo se transforman en las estructuras del sistema de clase, pudiendo actualizar la estructura previa, modificarla o destruirla (Caldarelli & Catanzaro, 2014).

Por lo tanto, las relaciones y las representaciones tienen una dinámica bidireccional. Las relaciones, por una parte, se construyen a partir de las representaciones individuales y colectivas de los estudiantes y profesores; y, por otra, las representaciones pueden modificarse si la relación se modifica en la praxis. Se propone un análisis de arriba a abajo —desde la estructura del sistema educativo institucional hasta el estudiante y sus representaciones— y también de abajo a arriba —desde cómo el estudiante *en-grupo* actualiza las estructuras del sistema en su praxis—.

Es preciso recordar que estos sistemas están inscritos dentro de los macro sistemas educativo y social. El sistema educativo peruano está caracterizado

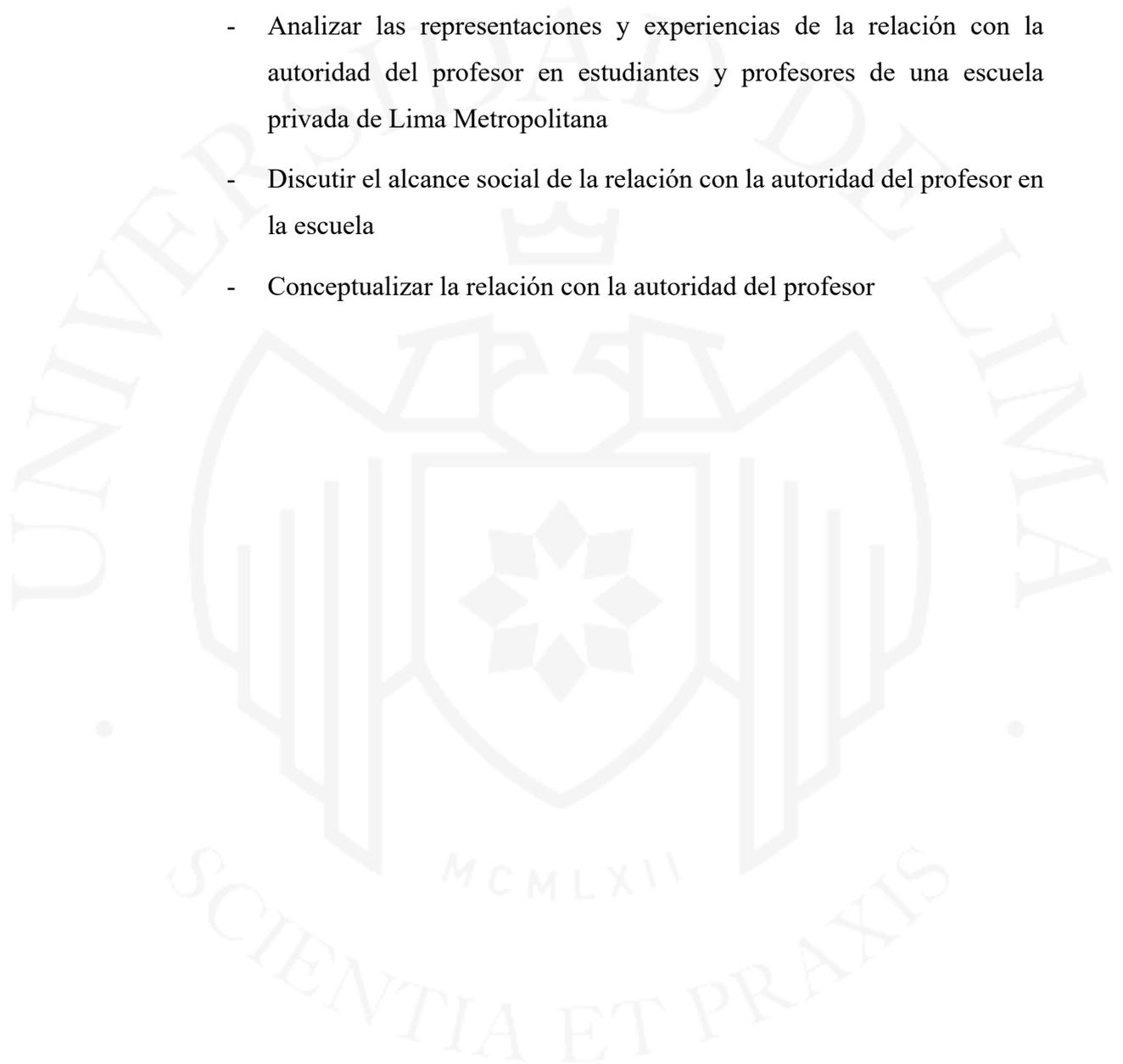
por el déficit en la educación moral y ciudadana (Frisancho, 2017), así como por un estilo de enseñanza autoritario, que impide a los estudiantes desarrollar competencias ético-ciudadanas con una perspectiva democrática de derechos y deberes (Frisancho y Reátegui, 2009). Esta realidad, finalmente, podría estar muy conectada a la problemática relación de la ciudadanía peruana con sus autoridades, que se evidenciaría, por ejemplo, en los altos índices de tolerancia a la corrupción.

A partir de estas teorías, se realizará un análisis interpretativo de la relación con la autoridad del profesor, tanto desde la mirada del estudiante, como desde la mirada del profesor. Esta reflexión exploratoria se obtiene mediante una entrevista de grupo focal con siete estudiantes y cuatro entrevistas no directivas a profundidad con cuatro profesores, ambos de quinto de secundaria, de un colegio privado no mixto en Lima. Se analizarán las representaciones individuales considerando las variables del sistema de clase, las relaciones de poder y los conceptos emergentes en el análisis, para luego analizar la relación con la autoridad del profesor en este sistema, considerando también las características descritas del sistema escolar peruano, así como los objetivos de la educación como práctica social; además, se tendrá en cuenta que ambos sistemas pertenecen al macrosistema social limeño. En un segundo momento, se reflexionará, considerando lo revisado la primera parte, sobre el posible alcance de esta relación en las representaciones de ambos grupos sobre la relación con la autoridad en Lima, lo que se complementará con la discusión sobre la posible participación de los estudiantes en un caso de corrupción endogrupal.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

3.1 Objetivos

- Analizar las representaciones y experiencias de la relación con la autoridad del profesor en estudiantes y profesores de una escuela privada de Lima Metropolitana
- Discutir el alcance social de la relación con la autoridad del profesor en la escuela
- Conceptualizar la relación con la autoridad del profesor



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

El presente estudio es de tipo cualitativo, pues el conocimiento que se obtiene es profundo y no generalizable. Además, busca entender los procesos de construcción de significados que emergen del análisis de las palabras, acciones e interacciones de las personas a través del registro de sus percepciones y experiencias vividas (Berg, 2008). Por último, funda sus interpretaciones de la realidad desde la densidad de la teoría con la apertura necesaria para incluir nuevos conceptos que emergen de la propia ejecución de la investigación (Parisi, 2009).

El nivel del estudio es exploratorio-descriptivo, pues la relación con la autoridad es un fenómeno poco explorado desde la teoría que usa este trabajo y desde el método cualitativo (Buzzelli y Johnson, 2001; Amit y Fried, 2005; Langer-Osuna, 2018); sin embargo, este estudio llegará a proponer descripciones de las características del vínculo con la autoridad en el espacio de clase, de las representaciones sobre los roles del profesor y del estudiante y, finalmente, de las representaciones de los estudiantes sobre relación con la autoridad en Lima (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

El método del presente trabajo, siguiendo el paradigma interpretativista, es de carácter fenomenológico, pues profundiza en el fenómeno tal como es vivido y experimentado por el individuo (Vieytes, 2009); además, este estudio aborda, principalmente, uno de los cuatro existenciales básicos de la tradición fenomenológica —espacio, cuerpo, tiempo y relaciones humanas—, categorías que han funcionado como puente hacia el conocimiento de las vivencias (Vieytes, 2009). En este caso, se aborda el cuarto: la relación con la autoridad del profesor, tanto desde el ser estudiante como desde el ser profesor (Vieytes, 2009). Por último, el estudio de las representaciones no es sino el estudio de las construcciones de los sujetos a partir de sus experiencias de la relación con la autoridad desde su subjetividad.

4.2 Participantes

Los participantes son miembros de la comunidad educativa del último grado de educación secundaria de un colegio privado no mixto de Lima Metropolitana. Por lo tanto, pertenecen a una población cautiva. Existen dos subgrupos de participantes. Se eligió un colegio no mixto por disponibilidad y, también, porque no hay diferencias de género significativas en estudios previos de autoridad (Blass, 1999; Burger, Girgis y Manning, 2011), por lo que se ha estudiado también con participantes de un solo sexo (Danbrun & Vatiné, 2009).

En primer lugar, participaron 7 estudiantes hombres de quinto de secundaria, todos de 16 años ($M= 16$, $DE=0$). Se eligió trabajar con estudiantes con elevado pensamiento crítico, que se determinó mediante listas de cotejo de profesores y coordinadores, ya que representan una muestra de caso ideal (Schensul, 2008). Los estudiantes que han desarrollado esta competencia se caracterizan por tener un modo de vivir autorreflexivo y consciente, con constantes cuestionamientos sobre el quehacer cotidiano (Ennis, 2011), en oposición a la familiaridad acrítica, que consiste a la naturalización de la cotidianidad (Louro, 2014). En este sentido, estos estudiantes tienen visiones sofisticadas sobre sus experiencias que, según la naturaleza cualitativa del presente trabajo, enriquecen el análisis sistémico de un fenómeno esencialmente intersubjetivo (Eide, 2008), como es la relación con la autoridad del profesor.

Por otro lado, el segundo grupo lo conformaron cuatro profesores de quinto de secundaria ($M= 41.25$, $DE=6.55$). El muestreo fue intencional por características del participante, pues los profesores seleccionados tienen el perfil del informante clave o experto local (Schensul, 2008): cuentan con más de cinco años de experiencia de enseñanza en quinto de secundaria y un manifiesto interés por la presente investigación, que se evidenció en las extensas respuestas que proporcionaron, así como en la disposición para reflexionar y compartir información sobre el fenómeno de estudio (Schensul, 2008).

4.3 Técnicas de recolección de datos

La información se recolectó con dos técnicas diferenciadas para cada grupo de participantes, según sus características. En el caso del grupo de estudiantes, se implementó una entrevista de grupos focales. El grupo focal o *focus group* es una técnica que explora un tema a partir de la interacción entre los participantes, liderada por un moderador (Kornblit, Verardi y Beltramino, 2009). La riqueza principal del *focus group* es la construcción de significados compartidos, que empieza desde el conocimiento episódico y llega al conocimiento abstracto; sin embargo, esto no es lineal, pues ambos pueden coexistir en el diálogo (Morgan, 2012). Este proceso empieza con el compartir de ideas basada en la conexión entre lo dicho y lo que el participante tiene por expresar, que los participantes utilizan para unirse a la conversación, y con el contraste de perspectivas, que los participantes emplean para diferenciarse en el grupo (Morgan, 2012). La segunda fase es la de organización y conceptualización de significados, donde los participantes, una vez que se han expandido en la discusión, consolidan los contenidos compartidos (Morgan, 2012). Se utilizó esta técnica porque se busca recoger los significados compartidos de los estudiantes como conjunto, los que emergen de las interacciones que permite esta entrevista (Dilshad y Latif, 2013).

Por otro lado, para el grupo de profesores, se utilizó una entrevista personal a profundidad con cada participante. Esta técnica consiste en focalizar la entrevista no directiva en el tema de estudio, tratando de revelar y obtener todas las significaciones del sujeto sobre el fenómeno (Kornblit, Verardi y Beltramino, 2009). La ventaja de las entrevistas no directivas es la posición del entrevistador: la *neutralité bienveillante* (neutralidad amable), que consiste en la capacidad de validar y entender todas las respuestas del participante sin mostrar indiferencia, juicios, sugerencias ni evaluaciones (Berthier, 1998). En ella, el entrevistador tiene una gran capacidad de escucha que genera un clima de confianza (Bethier, 1998), esencial para la entrevista a profundidad, que promueve la genuina expresión individual en

todos los canales de comunicación posible, especialmente sobre temáticas personales o sensibles (Milena, Dainora y Alin, 2008), pues muchas actitudes y representaciones implícitas sobre su ser autoridad en la escuela se obtienen mediante el análisis de la comunicación no verbal producto de la interacción. Asimismo, los profesores necesitan un ambiente personal y seguro para realizar un ejercicio autorreflexivo sobre su práctica docente y su autoridad, que involucra su desempeño laboral; este *insight* se puede lograr solo desde la empatía del entrevistador (Witz, Goodwin, Hart y Thomas, 2001).

Se empleó una guía temática para ambos casos, pues es un instrumento de entrevista no estructurada que permite que emerjan características del fenómeno desde la perspectiva del individuo, sin imponerle categorías preconcebidas, además de darle la oportunidad al investigador de incluir contenidos que surjan en el mismo momento de la aplicación de la técnica (Schensul, 2008). Ambas guías temáticas fueron discutidas y validadas por una jueza experta en investigación cualitativa, tal como lo señala Cypress (2017), en su descripción de criterios y estrategias de credibilidad en este tipo de investigación.

La guía temática de la entrevista grupal a estudiantes explora ejes estructurales en la relación de los estudiantes con la autoridad del profesor, como los estilos de enseñanza, la exigencia y el interés en el curso. Indaga también sobre las representaciones del ser estudiante, la primera impresión de los estudiantes a partir del primer encuentro con el profesor; además, abarca las representaciones del docente como autoridad, el ejercicio del poder sobre la norma, las bases del respeto, de la admiración, identificación y del rechazo. Además, se consideraron características propias del docente, como su edad. Por último, se discute sobre la relación con la autoridad en Lima.

La guía temática de entrevista a profundidad para profesores indaga los mismos aspectos que la guía temática para estudiantes. Sin embargo, esta incorpora temas que emergieron en la entrevista grupal con los estudiantes, como el perfil institucional de la escuela estudiada, el ejercicio del poder

del profesor sobre la norma en determinadas situaciones y un dilema moral de participación en un caso de corrupción. En los dos tipos de entrevista, se revisó y verificó con los participantes el conjunto de interpretaciones del investigador como criterio de rigor metodológico para asegurar la credibilidad de los resultados (Cypress, 2017) y su valor de verdad o validez (Noble y Smith, 2015); esto ocurrió en la misma entrevista, pues ambos grupos de participantes carecían de disponibilidad para coordinar reuniones futuras.

4.4 Procedimiento de recolección de datos

La información se recolectó en dos momentos diferenciados. En primer lugar, se realizó el grupo focal con siete estudiantes de quinto de secundaria. Se elaboró la hoja temática de la entrevista grupal. El coordinador del nivel de secundaria, junto con los tutores, seleccionaron a los estudiantes que hayan evidenciado los niveles más altos de pensamiento crítico en la promoción; se basaron en su desempeño en actividades académicas y extraacadémicas, utilizando listas de cotejo con las características del pensamiento crítico mencionadas en líneas anteriores. A continuación, tal como lo requirió el colegio, se solicitó el permiso de los padres de familia o apoderados de los estudiantes, que se registró mediante los consentimientos informados firmados. Además, se reservó el espacio y se coordinó que los estudiantes seleccionados puedan asistir en el momento de la entrevista, con los permisos de sus profesores y del coordinador del nivel. Se grabó en un audio la aplicación de la entrevista grupal. Al finalizar el grupo focal, se entregó un pequeño presente a los estudiantes como agradecimiento por su participación en el estudio. Finalmente, se transcribieron los audios.

En el segundo momento, se aplicaron las entrevistas a profundidad a cuatro profesores de quinto de secundaria. Se elaboró la hoja temática de la entrevista. A continuación, se solicitó el permiso de los docentes, que fue registrado en el consentimiento informado firmado por ellos. Además, se reservaron las salas de entrevistas individuales de acuerdo a la disponibilidad horaria de cada profesor. Cada entrevista tuvo una duración

entre 40 y 60 minutos, aproximadamente ($M=58.75$; $DE=13.74$). Se grabaron los audios de las entrevistas a profundidad. Finalmente, se transcribieron las aplicaciones.

4.5 Estrategias de análisis de datos

En primer lugar, se obtuvo la información mediante la realización y grabación de entrevistas: una grupal y cuatro a profundidad. Luego, se realizaron las transcripciones de la totalidad de cada entrevista, teniendo en cuenta el contexto, respetando la oralidad del lenguaje y considerando los cambios en los temas generales de la conversación (Gibbs, 2012). A continuación, se aplicó el análisis temático (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), que consiste en una cuidadosa lectura y relectura de las transcripciones, en la que se registraron los conceptos más descriptivos, los ejes temáticos, analíticos y transversales en todas las entrevistas ((Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Gibbs, 2012); se codificó la información de acuerdo a las categorías previamente planteadas por el investigador, y se incluyeron aquellas que emergieron de las entrevistas y no fueron previamente planificadas por el investigador (Fereday & Muir-Cochrane, 2006; Fernández, 2006). Estas últimas tuvieron prioridad sobre los marcos planteados por el investigador (Gibbs, 2012), pues se parte de una concepción emergentista de las representaciones y relaciones (Logan, 2015). Durante esta fase, se analizó el discurso y los significados implicados en las estructuras sintácticas utilizadas, así como en las diversas narrativas de los participantes, ya que el lenguaje es un componente constitutivo de la realidad humana (Taylor, 2016). Finalmente, se esbozaron las relaciones entre las diferentes representaciones de estudiantes y profesores, buscando puntos en común para conceptualizar los hallazgos desde la convergencia de las experiencias de ambos actores. Estas herramientas facilitaron un análisis de las variables.

Durante el proceso de selección de la cantidad de participantes de ambos grupos, se consideró llegar a altos niveles de saturación considerando los objetivos del estudio, el marco teórico y el método (Saunders, Sim,

Kingstone, Waterfield, Bartlam, Burroughs & Jinks, 2018). En esa línea, se consideró la saturación temática, tanto la inductiva como la *a priori*, momento en el que ya no emergieron códigos nuevos y en el que se ejemplificaron las categorías, respectivamente. Además, se tomó en cuenta la saturación de data (Saunders et al., 2018), momento del estudio en el que la información nueva repetía lo expresado por la antigua (Kornblit, Verardi y Beltramino, 2009; Saunders et al., 2018).



CAPÍTULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En línea con lo descrito en las estrategias de análisis de datos mencionadas en la última sección del acápite anterior, la sección de resultados se ha construido utilizando, predominantemente, extractos literales de todas las entrevistas, como una de las principales y más efectivas estrategias para asegurar el valor de verdad (validez) en la investigación cualitativa (Noble y Smith, 2015). Las categorías utilizadas se siguen de los objetivos del estudio y se estructuran en dos secciones principales. En la primera, se aborda la relación autoridad del profesor en el sistema escolar, que se divide en la experiencia de los estudiantes con la autoridad del profesor y en la experiencia autorreflexiva del mismo profesor como autoridad. En la segunda sección, trabaja la autoridad en Lima, desde las representaciones de la relación con la autoridad en Lima y desde la posibilidad de participación de los estudiantes en actos de corrupción; este acápite también se subdivide en dos partes: una que detalla las perspectivas de los estudiantes y otra que describe las apreciaciones de los profesores. Ambas secciones tienen, al final, párrafos que discuten los hallazgos con lo descrito en el marco teórico y con más investigaciones vinculadas al fenómeno de estudio. Por último, se encuentra una discusión final que busca integrar los hallazgos en ambos grupos.

1. Relación con la autoridad del profesor en el sistema escolar

Ambas entrevistas combinaron las perspectivas de la primera y tercera persona, pues los estudiantes compartieron sus reflexiones a partir de sus experiencias y conocimientos sobre el fenómeno. Es preciso recordar el alto grado de pensamiento crítico y conciencia social del grupo de estudiantes con el que se trabajó, pues sus consideraciones evidenciaron reflexiones articuladas y lógicamente consistentes.

1.1 Representaciones y construcciones de la autoridad del profesor en estudiantes

1.1.1 El vínculo y el poder del profesor

Los estudiantes reconocieron que muchas de sus concepciones y representaciones han ido cambiando junto a su proceso de desarrollo, como la idea de poder y los conceptos de autoridad: *“el poder del profesor ya no está en que puede hacer con nosotros lo que quiera, sino en el mismo objetivo de la educación, que es enseñarnos”*. Un punto álgido en la discusión grupal, luego de varios minutos de discusión sobre los profesores, sus estilos y sus expectativas como estudiantes, ocurrió cuando uno dijo lo siguiente: *“No sabemos qué queremos. Si queremos un líder malo o queremos un líder bueno”*. Ante la complejidad e incertidumbre en un momento de análisis crítico de la realidad, emergieron categorías y representaciones dicotómicas, más básicas, típicas de etapas anteriores del desarrollo (Papalia y Martorell, 2015). Luego de procesar los datos, se obtuvieron los puntos presentados a continuación.

1.1.1.1 Primera impresión

La primera impresión, que se da en la primera clase del año, es la base sobre la que se construye la imagen del profesor: *“puedes tener mil clases en el año, pero queda la primera”*, *“todo se va a ir moviendo en referencia a esa primera imagen; puede empeorar o mejorar, pero siempre en relación a la primera”*. Se sigue entonces que las inferencias elaboradas a partir de ella son muy difíciles de cambiar y no solo repercuten en la imagen del profesor sino en el interés en el curso: *“desde el primer día, me llegó e hizo que fuese un año vacío en Comunicación”*. La importancia de la primera impresión reside en el *Efecto de Primacía*, pues es a partir de la primera experiencia que los estudiantes tienden a aprobar o desaprobado todo sobre el profesor (Kahneman, 2013); este sesgo puede alcanzar, como se aprecia, al curso.

Sostienen además que forzar la primera impresión genera que los estudiantes devalúen al profesor: *“desde ese día me di cuenta de que era un tarado, de pronto todo lo que hacía me parecía una taradez, de pronto otro profesor lo hacía, pero no me parece tan tarado, porque ese pata me dio*

una buena impresión”. Sin embargo, esta es muchas veces contrastada con las representaciones previas al contacto con el profesor, basadas en las impresiones de otros miembros de la comunidad educativa, especialmente de estudiantes mayores; *“tenía unas expectativas altas sobre Eduardo, decían que este profesor sabía y, efectivamente, era cierto”*.

1.1.1.2 Edad

La edad, por su parte, es un elemento que influye en el trato, especialmente al inicio, pues es un elemento desde el cual se establece la relación. Por ejemplo, los estudiantes representan a alguien mayor con características tradicionales y punitivas. Sin embargo, no es determinante, pues *“hay profesores que son mayores que también conectan con nosotros; no depende mucho de la edad sino de establecer ese vínculo”*.

1.1.1.3 Curso

El curso es también un factor importante (Casero, 2016): *“que enseñe algo útil”*. Esta declaración involucra su contenido, sus representaciones de utilidad y la competencia del profesor en la materia (Caballero-Montanez y Sime-Poma, 2016): *“la importancia del curso la transmite el profesor”*. Profesores que no manejan el tema ni tienen interés por tener mayor conocimiento, pierden legitimidad como autoridades. Los participantes aseveran que hay asignaturas que son más valoradas que otras, lo que influye en la autoridad del maestro (Casero, 2016). No obstante, sostienen que el profesor puede cambiar el valor de su curso desde su estilo de enseñanza y el conocimiento de los contenidos. Sobre el dominio conceptual, los estudiantes señalan que *“es vital para que tenga autoridad”* porque *“ese respeto se podría resumir en la atracción hacia la intelectualidad, hacia la inteligencia del otro”*. La intelectualidad está, además, estrechamente relacionada con el ejercicio del poder sobre la norma y el relativismo normativo, pues ambos manifiestan un posicionamiento crítico del profesor con respecto a las normas.

1.1.1.4 Rol normativo del profesor

Sobre el rol normativo, los estudiantes afirman que el poder ya no se asocia a un control déspota e incuestionado, sino a un poder legitimado por

múltiples factores, que está constantemente puesto a prueba. Parte de cumplir el rol docente consiste también en hacer valer el orden de la clase, es decir, ejercer y respetar las estructuras objetivas de poder, como lo encontraron Koutrouba, Baxevanou y Koutroumpas (2012). En esta línea, el poder coercitivo del profesor ahora está en las calificaciones y en el trato diferenciado: más distante, con menos libertades y permisos adicionales en clase: *“en quinto de secundaria, el demérito del registro de disciplina no existe, ese sistema para castigar ya fue”*. El trato amable es un elemento importante, pues las concesiones y libertades son representadas como elementos de un trato considerado que logra que sus estudiantes lo obedezcan.

Por otra parte, sostienen que *“siempre va a ser una lucha por el poder”*, en tanto quién controla la clase. Por un lado, está el profesor, que tiene el poder derivado del sistema institucional y, por otro, el poder estudiantil, que radica en las acciones colectivas y en la confirmación del poder del profesor en la clase, que no es sino el poder de empoderar (Searle, 1995). Los estudiantes afirman que la autoridad se pierde si no hay ningún mecanismo de coerción, pero que una coerción inflexible solo genera obediencia mas no legitimidad. Asimismo, los estudiantes consideran que el profesor debe tener capacidad de toma de decisiones.

1.1.1.5 Empatía y relación personal

Un elemento que reduce la lucha de poderes es la relación personal entre profesores y estudiantes. *“Todos son malos hasta que tienes una relación personal con él”*. Esta se construye cuando el profesor muestra interés, es amable, individualiza a los estudiantes y realiza acciones formativas — reforzar fortalezas, señalar errores y corregirlos— desde una relación personal, lo que lo valida como autoridad (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012). También se desarrolla cuando el profesor cede ante algunos pedidos de los estudiantes y se le ve como una persona con necesidades que trabaja dentro de un macrosistema que es la sociedad: *“cuando hay empatía, sabes que el profesor está chambeando y que tampoco tienes por qué hacerle la vida imposible”*. Asimismo, el trato posibilita que los estudiantes

obedezcan al profesor, pues son conscientes de que ellos también pueden ceder.

1.1.1.5 Perfil institucional

Por otro lado, los estudiantes consideran que *“el colegio valora mucho el pensamiento crítico”*, por lo que esperan que un profesor de quinto de secundaria desarrolle esta competencia, así como el gusto por el conocimiento. Otro elemento característico de la comunidad educativa es el trato horizontal con los estudiantes. *“Creo que una dificultad de los profesores que llegan al colegio es ajustarse al perfil que tenemos como comunidad, si quiere imponer jerarquías, nos va a parecer un idiota, va a ser alguien que no conecta con nosotros”*. Además, los estudiantes valoran que el profesor tenga la capacidad de evaluar situaciones y de ejercer poder sobre las normas, ignorándolas o cambiándolas cuando *“pierdan sentido lógico básico y no se ajusten a la realidad”*. Este último elemento evidencia la flexibilidad del profesor, que mejora la relación con los alumnos por el trato justo.

1.1.2 El rol del estudiante

Los participantes mostraron un nivel de reflexión más concreto, con respuestas poco claras, sobre su rol como estudiantes. Definen su rol como *“algo impuesto, porque nosotros no elegimos estar acá”*. En el plano individual, *“deberías hacer lo mínimo, que sería el ir a clases y no molestar a los demás”*.

Sin embargo, el estudiante tiene un espacio para re-crear su rol: *“Yo digo que voy a seleccionar lo que yo quiera aprender, lo demás simplemente lo cumplo”*. En este sentido, los estudiantes perciben que la comunidad educativa deja posibilidades abiertas para su desarrollo personal y para ser escuchados. También existe una conciencia de la comunidad estudiantil, debido a que tienen códigos de comportamiento para el grupo: *“(…) pero sí velar por que cada uno desempeñe su rol libre y viceversa”*. El rol estudiantil implica desde el asistir a la escuela hasta el permitir que los demás puedan aprender.

La escuela como videojuego: un ensayo de la realidad

A lo largo de toda la discusión, varios participantes hicieron la distinción entre realidad y escuela. *“El colegio sí es como el tutorial del videojuego, acá de repente sí puedo saltarme algunas cosas y puedo ir y hablar con quien sea, pero en la vida real las cosas no son así”*. Consideran que el colegio los forma para la vida en sociedad. Un grupo buscaría que otros sistemas funcionen como su colegio, mientras otros mencionan que se sienten asustados del grado de rigidez que perciben de la sociedad como sistema en el que serán menos libres. Todos están de acuerdo en que el sistema social no los ayudará -o intentará frenar- sus proyectos e iniciativas individuales, en que saldrán a un sistema muy rígido, que buscarán cambiar; *“salgo a la sociedad para enfrentarme a ella, no sé qué también esté eso, porque pensar que estás fuera para enfrentarte te aliena”*. Al hablar de la dicotomía realidad-colegio, los estudiantes reconocen que la sociedad es un espacio en el que no han participado como sujetos activos: *“no somos ni siquiera ciudadanos”*.

1.2 Representaciones y construcciones: la autoridad del profesor en profesores

1.2.1 El vínculo y la actualización del poder del profesor

1.2.1.1 Primera impresión

En primer lugar, los profesores reconocen que la primera impresión tiene mucha importancia en la construcción de la autoridad. *“Los adolescentes son impresionables”*, *“la primera impresión puede ser la última”*. Sostienen que se perciben evaluados, pues afirman que los estudiantes observan todo lo que pueden de un profesor: *“van midiendo, incluso algunos traen expectativas”*. Desde la apariencia física hasta el lenguaje utilizado, van formulando conclusiones preliminares sobre el estilo particular del maestro, ideas que son difíciles de cambiar, pero que a su vez se deben confirmar en el tiempo. Además, es en la primera interacción en la que se practican las primeras reglas y patrones de relación entre el profesor y el grupo de estudiantes, explícita o implícitamente; *“las reglas deben estar claras desde el inicio”*. En este sentido, se empieza a construir

la legitimidad, pero desde una línea que dibuja el profesor, sin que sea contradictoria con su personalidad, pues afirman *“que pretender ser alguien que no se es te puede jugar en contra”*.

1.2.1.2 Edad

Los profesores consideran que la edad influye en la relación, pues genera una brecha generacional entre profesores y estudiantes (Fernandez y Ulloa, 2008). Opinan que la clave está en la forma de aproximarte a ellos. *“Brecha generacional... a veces, para mí... no creo, la hay. Es real”*. Afirman que lo más importante es encontrar puntos en común, conectar con ellos y validar sus gustos, pues *“jóvenes con menor brecha generacional han fracasado”*, incluso las propias generaciones de estudiantes cambian rápido: *“en siete años, vez varias generaciones”*.

La brecha generacional se siente más en algunos dominios que dependen de las características particulares de cada profesor. Una profesora comentaba que *“la siento, por ejemplo, cuando se habla de drogas, porque si habían drogas en mi época, yo no lo sabía”*, y que *“cuando la siento, al toque pido información a ellos”*. La información generacional, para los profesores, contribuye a su validación como autoridad, pues se transmite conocimiento no solo del curso, sino proyectando una imagen más real: *“ah este pata no es solo de un curso, es una persona, es ser humano”*. Asimismo, consideran esencial incluir contenidos de interés de los estudiantes en las clases, pues si bien hay cosas que tienen que hacer, es esencial ceder y validar los gustos para que se aprenda realmente. Una profesora considera que el recordarse a sí misma cuando tenía la edad de sus estudiantes es una ventaja: *“me acuerdo perfectamente de cómo era a esa edad, no me he olvidado de lo que sentía, ni mis miedos ni todo lo que pensaba que iba a hacer: mis ilusiones, mis traumas (...) Estoy consciente de eso todo el tiempo en la clase, hablo para ellos”*.

1.2.1.3 Curso

En primer lugar, el dominio del curso por parte del profesor es vital para que se consolide como una autoridad intelectual (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012; Caballero-Montanez y Sime-Poma, 2016), pues *“los*

estudiantes nos evalúan constantemente para conocer el nivel de dominio de la asignatura". Esto quiere decir *"que tienes que estar al menos diez pasos delante de ellos"*, pero también implica *"saber reconocer tus límites, no creerte infalible"*: reconocer los errores y vacíos de conocimiento humaniza al profesor y estimula el pensamiento crítico. Esto se suma a que, por el perfil institucional, los estudiantes demanden que sus profesores sean intelectualmente estimulantes y críticos.

Un profesor comenta lo siguiente: *"los grandes males son tolerar todo, perdonar todo y dar infinitas oportunidades porque así no es la vida y no se llega a ningún lado. Y ellos lo saben. Si les exigés, lo valoran."* Este comentario evidencia la percepción del rol exigencia en la relación del profesor con los estudiantes y en su validación como autoridad. Es preciso señalar que *"la exigencia debe conjugarse con la flexibilidad"*, pues darles oportunidades de mejora alimenta su interés por la superación y el aprendizaje; además, *"esa exigencia se amolda a quién te está hablando"*.

En este sentido, los profesores coinciden en que los alumnos tienden a repudiar a los maestros que no son exigentes, que improvisan sus clases, que *"regalan notas, porque al final se sienten estafados y saben que no han aprendido"*. Para que el profesor pueda ser exigente, necesita el respaldo de su institución, pues, como comenta un profesor, *"uno de los problemas es la falsa creencia de que el alumno puede regular todo, donde los padres se han vuelto una especie de abogados enfocados en judicializar y apañar a sus hijos; el colegio tiene que apoyar a sus profesores para que puedan formar"*.

Además, afirman que el interés necesita como condición previa a la atención. El profesor puede despertar interés si domina su tema, es entretenido y/o evidencia la utilidad de su curso. Sobre la última, concuerdan en que es vital, para que *"no lo hagan por cumplir"* y establezcan una conexión con el curso con el futuro, especialmente en relación con su vida universitaria. Un profesor comenta que *"eso que el margen de atención de un chico son quince minutos es una pachotada, es*

que el profesor no puede hablar más de quince minutos sin texto". Sin embargo, ante estudiantes que tienen un total desinterés hacia el curso, no hay que perder de vista a los dos agentes educativos además de la escuela: la familia y la sociedad. Existen también temas que suelen interesar más por la etapa del desarrollo evolutivo en la que se encuentran, *"a ellos les llama mucho la atención los temas radicales, sórdidos. Figuras como Mussolini, Hitler, Stalin, Sendero, Castro; los gobiernos radicales. Un poco también pues por la cuestión del adolescente, que son tajantes, o soñadores... Che Guevara. (...). Las figuras cuestionadoras, las que han tumbado sistemas, les llama mucho la atención"*.

1.2.1.4 Rol normativo del profesor

Además, los profesores coinciden en que su rol es enseñar y guiar en el sistema de normas desde un estilo dialogante, que explique y sustente las reglas, que les enseñe las vías e instancias necesarias para reclamar y expresar su inconformidad. *"Si solo justificas con el "porque dice ahí", erosionas, matas el diálogo y te desautorizan"*. En este sentido, son conscientes de que el grupo de estudiantes los valida como autoridades cuando despliegan una capacidad crítica sobre las normas, ya sea para apoyarla, cuestionarla o realizar ciertas concesiones particulares; también coinciden en que los estudiantes validan la autoridad del profesor cuando este reconoce errores y pide disculpas. Asimismo, una parte esencial es el trato amable al momento de ejercer autoridad y hacer valer el orden normativo; por el contrario, un trato injusto, abusivo e impositivo deslegitima y genera rechazo.

El poder coercitivo del profesor ya no está en el sistema de méritos y deméritos que afectan las notas de conducta, como era en grados anteriores, sino en las calificaciones académicas y en el trato personal con el estudiante: *"mantengo la cordialidad pero marco una distancia en el trato, eso les duele"*. Aquí se evidencia la predominancia de la naturaleza relacional del proceso de aprendizaje (Koutrouba, Baxevanou y Koutroumpas, 2012). Además, los profesores piensan que la coerción es

una estrategia que funciona cuando se combina con flexibilidad, se alinea a los valores institucionales, es decir, cuando no es la única estrategia.

Sobre la lucha de poderes, unos profesores creen la lucha de poderes es inherente a la relación estudiantes-profesor, mientras que otros sostienen que, si hay lucha, el ambiente ya no sería sano. Los que defienden la primera idea afirman que es natural y que hay que tenerla en cuenta, porque *“un delegado de clase puede ponerte todo un salón en contra”*. Por el contrario, otros piensan que la lucha de poderes es insana, pues implica que *“ellos están buscando algo para desencajarte”*.

1.2.1.5 Empatía, humanización y relación personal

Por otro lado, los profesores piensan que la humanización es un elemento crucial en la relación con los estudiantes, que reduce la hostilidad y la lucha. El profesor humaniza cuando resalta lo que los estudiantes y profesores tienen en común: compartir la cotidianidad, algunos deseos, reconocer errores, dar concesiones y libertades, etc. Es desde la revelación de características comunes donde se promueve la empatía entre el profesor y el grupo de estudiantes. *“Si dictas seis horas a la semana con ellos, tienes que mostrarte como eres, contarles algunas cosas de tu día a día, no implica contarle tus problemas maritales o angustias personales, pero sí mostrarte humano, humanizarte”*. Sin embargo, las jerarquías y estructuras de poder deben afectarse por esto: *“tienes también que ubicarlos, que tomen su distancia”*, pues un *“un profesor puede ser amigable pero no amigo”*.

El profesor debe mostrarse empático con los estudiantes para que ellos sean luego empáticos con el profesor. *“Me pongo en tu lugar, tú también ponte en el mío, desde ahí conversamos”*. Una profesora avaló la importancia de la empatía, pues *“una de las clases que más caso me hizo fue una a la que escuché cuando tuvieron un problema grupal”*. En esta declaración, también se observa una representación de la autoridad como la capacidad de lograr que los estudiantes obedezcan. Además, una profesora sostiene que los estudiantes son conscientes de que el profesor también es una persona trabajadora y respetan las concesiones que les dan porque *“no me quieren fregar, saben que me puedo meter en un lío”*.

Un elemento que valida al profesor como autoridad es el trato individualizado y la relación personal con sus estudiantes (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012). *“Y he visto la cantidad de muchachos que son huérfanos con padres vivos”*. Por lo tanto, el trato personal a los estudiantes, acompañarlos, preguntarles qué les pasa, son elementos claves: *“te los metes al bolsillo con zapatos y todo”*. Incluso con los más reservados, los profesores concuerdan en que *“hay que ver la manera de cómo entenderlos, porque igual hay que ayudarlos”*.

1.2.1.5 Perfil institucional

Por otro lado, los maestros convergieron en que la *“institución tiene un perfil fuerte, que marca una tendencia, una mirada crítica sobre la sociedad”*, tanto en los profesores como en los estudiantes. Otro profesor añade que *“el perfil no solo te lo dan los profesores sino la institución”*. Los profesores identifican al pensamiento crítico como un valor institucional que se busca practicar de manera prioritaria en la institución, tanto en la parte académica como en el sistema normativo. *“El perfil del alumno de este colegio es que siempre dirá su opinión, no se quedará callado”*.

Consideran que, en quinto de secundaria particularmente, existe mucha apertura a la diversidad de perspectivas: *“no hay Índice, no hay censura, sino apertura a la intelectualidad”*. En este último año de formación, el profesor *“tiene que ser crítico, de escucha, porque si no tiene esas herramientas, quizá por cierto cariño te van a aguantar, pero eso se va a desgastar y puede explotar feo”*. En este fragmento, se evidencia cómo el perfil de la institución guía y norma el desempeño del profesor en clase, advirtiendo que el riesgo de no ajustarse puede perjudicar severamente la relación del docente con el grupo de estudiantes, así como su legitimidad como autoridad.

1.2.2 Rol del estudiante

“¿A qué va? (Silencio). A despedirse”.

Los profesores conciben quinto de secundaria como un proceso de cierre; como tal, implica afianzar el *“sólido”* perfil del colegio, culminar un

proceso de aprendizaje de socialización y de contenidos académicos, a despedirse de sus amigos, “*que siempre serán sus hermanos*”. Una profesora reflexionó sobre los procesos y cambios que atraviesan los estudiantes de quinto de secundaria a nivel subjetivo.

“Creo que hay un sufrimiento de “ya quiero acabar esto y ser libre”, pero realmente el costo de ser libre es muy fuerte, porque tienes que ser responsable por ti, por tus decisiones, por tus actos. Antes no tienes mucho que decidir: las tareas las tienes que hacer porque las tienes que hacer para seguir pasando, pasando, pasando; pero ahora ya no, tienes que escoger qué camino seguir, ya hiciste lo que tenías que hacer, seguiste lo que te obligaron a seguir, ¿no? Ahora todo depende de ti, entonces es una larga despedida y como esa despedida tiene desencuentros, encuentros; como te digo, alegría, rabia. (...) Yo siempre les digo “ya no queda nada; ya nadie va a saber, porque tú me dices “N ya pues” y yo sé quién eres, pero los profesores en la universidad no saben. ¿Quién eres? Un código pues, nada más, ¿no? Ya no hay “ya pues...”, ya no hay nada, creo que es una larga despedida.”

En otras palabras, el estudiante viene a cerrar su etapa escolar. En este proceso se desarrollan las crisis de desarrollo evolutivo (Papalia y Martorell, 2015), pues los profesores reconocen que sus estudiantes son adolescentes con pensamientos y emociones contradictorias sobre la libertad y la adultez: la oscilación entre complejas abstracciones y comportamientos infantiles, entre la angustia de terminar el colegio y querer disfrutar al máximo lo que queda de él, de querer sobrevivir a los cursos y al mismo tiempo no querer irse. En esta línea, se sienten con el deber de recordarles y concienciar su proceso de despedida de la escuela: “*ya no te queda nada*”.

Además, un profesor advierte que la presión social por la rápida decisión vocacional constituye un gran riesgo para el cierre de la etapa escolar: “*Lo peor que puede pasar es convertir al colegio en una academia*”. Un profesor afirmó que “*muchas veces el estudiante viene a no saber qué*

hacer". En este sentido, los conciben también como adolescentes que muchas veces realizan acciones porque es lo que se espera de ellos, con cierto desconcierto, sin una conciencia de su ser estudiante y, por lo tanto, de su rol como tal.

En vista de los resultados, se puede afirmar que existe una disociación entre la obediencia y la legitimidad de la autoridad del profesor en clase. En el ámbito educativo, se asume muchas veces que la obediencia implica o es sinónimo de legitimidad: obedecer a un profesor no implica necesariamente que este tenga el respeto y legitimidad de sus estudiantes. En vista de los resultados y de la literatura actual, parece que son procesos disociados (García, 2017). Esto se debe a que, los estudiantes pueden tener múltiples razones para obedecer al profesor sin legitimarlo como autoridad, como evitar castigos disciplinarios, represalias académicas o emocionales, indiferencia, mantener prestigio entre sus pares, empatía con las frustraciones del profesor, etcétera.

Los hallazgos de los principales estudios sobre el tema evidencian que estamos programados para obedecer. Los resultados del experimento de Milgram (1963), y sus réplicas (Danbrun & Vatiné, 2010; Burger, Girgis & Manning, 2011; Vaidis & Codou, 2011) han corroborado los altos índices de obediencia a la autoridad, sin importar el contenido de la acción ni su dimensión moral. Por esta razón, la obediencia parece ser una tarea de *S1*, pues tiene las características de un proceso automático, donde la acción consciente implica mucho esfuerzo cognitivo, está enfocada en la evidencia aparente y no en la ausente. Por lo tanto, está inclinada a creer y confirmar sus creencias, infiere e inventa causas e intenciones y no integra información (Kahneman, 2013). Los estudiantes, por lo tanto, pueden, de manera automática, obedecer y seguir las instrucciones del profesor, sin que esto implique necesariamente que el profesor sea legitimado por ellos como autoridad. Por el contrario, la legitimidad parece ser un proceso protagonizado principalmente por la actividad consciente (Hurd, 1999), tarea de *S2* (Kahneman, 2013) y que, en el caso de la autoridad, no está

garantizado. La legitimidad emerge como consecuencia del vínculo entre el profesor y los estudiantes, y de las representaciones que los estudiantes tienen de sus profesores (Koutrouba, Baxevanou y Koutroumpas, 2012; Caballero-Montanez y Sime-Poma, 2016).

Un componente crucial para ello es el dominio del curso, la base para que la autoridad del profesor se constituya como una autoridad intelectual (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012; Caballero-Montanez y Sime-Poma, 2016). Los estudiantes evalúan y testean constantemente al profesor para constatar su manejo del curso. Un profesor que demuestra gusto por su curso y despliega un manejo conceptual gana legitimidad y genera interés, mientras que un profesor que evidencia sus faltas de conocimiento es repudiado y su curso. Es importante recalcar que ambos grupos de participantes señalaron que el reconocimiento de errores y de vacíos de conocimiento legitiman a la autoridad, como también una aproximación crítica hacia la asignatura a su cargo.

Otro factor es el poder que tiene la autoridad sobre la norma, pues tiene capacidad de acción sobre ella si y solo si esta no es coherente con los valores de la comunidad educativa en una situación particular, o para dar concesiones como resultado de las negociaciones con sus estudiantes (Pirrie & Rafanell, 2017), lo que genera una percepción de un buen trato interpersonal (Tyler & Lind, 1992). Además, este trato, junto con la exigencia, da cuenta a los estudiantes de una justicia en su proceso de toma de decisiones, que lo legitiman como autoridad (Tyler & Lind, 1992). En el espacio de la clase, específicamente en secundaria, los estudiantes esperan que el profesor como autoridad ejerza este poder; esto es elemental para la confirmación de la *función-estatus* del docente. Por ende, este componente impone un poder negativo, pues el profesor está obligado a ejercer su poder como autoridad para actualizar y validar su *función-estatus* (Searle, 1995). En este sentido, los estudiantes respetan el orden en tanto se sienten respetados por sus maestros.

Por otra parte, uno de los elementos claves en la relación con la autoridad y en su validación es su dimensión afectiva. La confianza en el otro, desde el

estudiante y el profesor, es un eje que explica la legitimidad de la autoridad del profesor. La confianza se construye en relación, pues emergen de la interacción humana, afectiva, del profesor con los estudiantes (Sending, 2017).

Ambos grupos de participantes abordaron directamente el rubro de la relación personal, que involucra la dimensión afectiva de la labor docente (Macleod et al., 2012). Desde la parte afectiva, encontramos la empatía. Sin embargo, los profesores utilizaron el término humanización y lo describieron como un eje decisivo en el vínculo con sus estudiantes. Por ende, resulta necesario diferenciar conceptualmente ambos términos.

Por un lado, la empatía cognitiva implica la capacidad del individuo para comprender los contenidos mentales del otro como un sujeto separado de sí mismo, mientras que la empatía emocional involucra la preocupación afectiva y expresa por esos contenidos (Baird, Scheffer & Wilson, 2011). Por otro, la humanización consiste en el establecimiento de mutualidades ontológicas y epistemológicas: elementos, procesos, contenidos y capacidades que pueden ser compartidas por todos los seres humanos (Hill, 2014). En Freire, el desarrollo de las capacidades humanas o humanización presupone el potencial de desarrollar cualidades comunes a todos los seres humanos; se concibe la humanización como el desarrollo y la potenciación de la subjetividad libre, como capacidad alcanzable para todos. Entre más se comparte, es decir, aumentan las mutualidades, más aumenta la humanización (Hill, 2014). Este concepto es, por ende, más completo que el de empatía, pues se construye a partir de implicaciones ontológicas, desde una concepción de las mutualidades entre seres humanos. Esto se evidencia, por ejemplo, cuando los estudiantes y los profesores reconocen la humanidad en el otro y en sí mismos; cuando son conscientes de que, a pesar de las diferentes etapas y roles que los caracterizan, tienen objetivos, anhelos, miedos, afectos, frustraciones y deberes.

Es en base a la humanización que se pueden construir vínculos de confianza entre individuos (Hill, 2014), como lo es la relación entre el profesor y los estudiantes; es también desde la conciencia de mutualidad donde se puede

ser empático. Si bien la empatía implica reconocerse como un sujeto separado del otro, para comprender los contenidos mentales es necesario compartir los procesos psicológicos para poder conjeturar y llegar a comprender a otro ser humano, pues si fuera una otredad total, la empatía en tanto comprensión simulada, desde el *como si*, sería imposible. Es, pues, desde la humanización que la validación a la autoridad del profesor es posible, el estudiante deja de ver al maestro como un ente opresor para representarlo como *persona trabajadora*, que también responde a una autoridad y que realmente *no la quieren fregar*, porque saben que *se puede meter en un lío*; además, permite representarlo como un referente, cuyo objetivo es enseñar y formar; como un ejemplo, no en el sentido moral de alguien digno de imitar, sino como un ejemplar, uno de los muchos modelos de vida humana que tiene el estudiante en su etapa formativa (Carvalho, 2005).

De la misma manera, cuando el profesor reconoce las mutualidades, puede humanizar y, desde ahí, ser empático con el estudiante. No resulta extraño, entonces, que todos los profesores aludieron a su época de alumnos para comprender y explicar a sus estudiantes, para relacionarse con ellos. Afirman que, para ponerse en su lugar, recuerdan cómo se sentían en esa época e, incluso, uno de ellos enseña desde su experiencia como estudiante. Por esta razón, la empatía surge del establecimiento de mutualidades, como efecto de la humanización. En esta línea, se constata que la humanización implica un proceso más complejo que la empatía: busca mostrar y potenciar cualidades humanas como la honestidad, la equidad y el respeto, desde un profundo compromiso de comprender a la otra persona, no solo apelando a los afectos, sino a una conciencia ontológica del ser humano como sujeto histórico, emocional, racional y social (Ecco y Nogaro, 2015).

Por su parte, los profesores entrevistados mostraron tener una concepción humanista de la educación. Su trabajo busca formar a los estudiantes para ser ciudadanos libres, basados en la humanización de las relaciones en la escuela, la democratización y la construcción crítica del conocimiento, valorando el pensamiento crítico como una de las principales competencias del educando (Petrović, Cvetković y Jovanović, 2012). Esto los diferencia

de los profesores de colegios públicos limeños, pues según lo hallado por Ginocchio, Frisancho y La Rosa (2015), estos no reconocen a la formación ciudadana como un fin de la educación.

Los profesores y estudiantes perciben que el perfil institucional de la escuela es un elemento central para comprender la autoridad del profesor. Esta valora el pensamiento crítico y cuenta con mecanismos democráticos para presentar inquietudes, reclamos y proponer ciertas reformas. Incluso, perciben que es un sistema en el que la utilidad del demérito como castigo cae conforme los estudiantes crecen y van desarrollando habilidades de pensamiento abstracto. Este clima tiene como base una institución educativa con una tradición democrática y crítica, pues el profesor, por ejemplo, *“tiene que ser crítico, de escucha, porque si no tiene esas herramientas, se va a desgastar y puede explotar feo”*, por lo que *“una dificultad de los profesores que llegan al colegio es ajustarse al perfil que tenemos como comunidad: si quiere imponer jerarquías (...), va a ser alguien que no conecta con nosotros”*. Por esta razón, ambos grupos de participantes reconocen que los estilos autoritarios fracasan porque no encajan con el perfil de la comunidad. Esto se contrapone a algunas prácticas de colegios públicos en Lima, pues se encontraron prácticas antidemocráticas y un sistema disciplinar incluso violento (Ginocchio, Frisancho y La Rosa, 2015).

Una consideración implícita, que se infiere a partir de lo discutido, es que los estudiantes también tienen como rol el cuestionar, poner a prueba y confirmar la autoridad del profesor; el poder de empoderar (Searle, 1995). Cuando los estudiantes respetan al profesor, lo empoderan: la humanización disminuye la lucha de poderes y legitima a la autoridad ante sus estudiantes a través del respeto. Asimismo, empodera a los estudiantes, pues estos tienen mayor capacidad de acción ante una autoridad democrática y dialogante.

Esta concepción humanista, tanto de los estudiantes como de los profesores, se confronta luego con el sistema social limeño, que ambos representan como deshumanizado, regido por una ética perversa, pues *“hay una falla*

en la autoridad”, “la autoridad esta manchada, relacionada con el abuso de poder”. Mientras unos mantienen la idea de la posibilidad de cambio, que muchas veces es vista como utópica en una realidad hostil, otros ven el cambio social como un proceso muy difícil, lejano e incluso imposible de lograr, ya que representan la crisis moral de la ciudadanía como el centro del sistema de relaciones en la sociedad limeña. A pesar de la complejidad de sus reflexiones sobre la realidad escolar y social, que evidencia una abstracción de acuerdo con su desarrollo evolutivo (Papalia y Martorel, 2015), es importante precisar que los estudiantes, como grupo, no tienen claro cual es su rol dentro del sistema educativo.

Por último, se observan signos de la ética perversa imperante en la sociedad peruana (Ubilluz, 2010). Cuando los estudiantes afirman que van a negociar las reglas y valores, el lenguaje revela una representación de un sistema social donde ellas están subvertidas por un sistema trasgresor del orden formal, con el que se negocia; de lo que se sigue que la autoridad representa este orden trasgresor, lo que resulta aún más problemático. Este es el tema de la sección que viene a continuación.

2. Autoridad en Lima

2.1 Representaciones de los estudiantes sobre la relación con la autoridad en Lima

La relación estudiantes-profesor en el sistema educativo ocurre dentro de un sistema social, el sistema de la sociedad limeña. En esta parte de la discusión con los estudiantes, se abordó la relación con la autoridad en Lima. Los estudiantes piensan que la sociedad limeña sufre de una carencia de valores cívicos, porque no son capaces de considerar a los demás como personas separadas con necesidades y deseos distintos.

“Hay una falla en la autoridad, al menos cómo se lleva en Lima, porque no se ve a las personas con equidad y respeto”. Perciben que las personas no confían en que la autoridad haga algo que funcione y tampoco confían en su capacidad de acción. Esto, según ellos, los lleva a un *“individualismo conformista”*, que se restringe a llevar una vida como si no existiese la esfera de lo público.

“Voy a negociar esas reglas”. Esto revela la representación de un sistema social donde las normas están subvertidas por un sistema trasgresor del orden formal, de lo que se sigue que la autoridad representaría este orden trasgresor. *“El sistema te va a cambiar y lamentablemente te vas a transformar... si practico mis valores quedo como un lorna... pero tranquilo”*.

Por otra parte, otros estudiantes afirmaron que *“hay dos tipos de grupos que siguen a la autoridad: un grupo que lo hace por miedo y otro que lo hace desde una concepción utópica donde la autoridad es el agente que vela por su bienestar”*. Se evidencia aquí una representación dicotómica del limeño: el limeño utópico versus el limeño sumiso. Además, algunos conciben a la autoridad como un ente opresor. Aseveran que *“el limeño contemporáneo es un ciudadano pasivo, pues solo obedece; y se conforma, ya que manifiesta su disgusto desde una queja que no propone nada”*. En otras palabras, prefiere mantener el status quo. Esto es considerado como mediocre.

Sobre las autoridades, uno de los estudiantes comentó que *“el Perú necesita y prefiere una autoridad que sea fuerte, que tome medidas que nadie va a tomar para decir que fue el Estado”*. Los estudiantes consideran que en Lima se tolera la corrupción porque no existe un sentido de comunidad, *“no hay consciencia del nosotros”, “nadie se siente parte de nada”*; por la falta de empatía con la persona desconocida, ya que *“si ahorita el Presidente le está robando a alguien que no sabes quién es, no te importa”*; y, finalmente, por una visión cortoplacista, inmediatista y egoísta. Sobre esta última, un estudiante dijo: *“No importa qué tan destruido esté el sistema con tal que tengan sus malditas obras. ¿Qué es una obra? ¿Qué representa? ¿Qué significa? Se enfocan más en el fin que en el medio”*.

Ante estas preguntas, otro estudiante respondió *“¿tú crees que la gordita que está allá afuera vendiendo caramelos se va a poner a pensar en lo abstracto del trabajo?”*. Otro añadió lo siguiente: *“Tú les puedes proponer un plan de desarrollo, pero ellos prefieren que los llenes de cemento”*. En este fragmento de la conversación se evidencian las representaciones

estereotipadas del ciudadano limeño: una persona enfocada en su beneficio personal, informal, con un bajo nivel educativo, trabajadora y sin conciencia ciudadana. *“Las personas en Lima no son confiables; ser honesto no es normal en Lima”*.

2.1.1 Participación en actos de corrupción

Al final de la discusión, el autor comentó y se incluyó en un caso ficticio de corrupción de la vida cotidiana, que fue presentado como real ante los estudiantes. Consistía en un almuerzo donde el anfitrión era un excompañero de promoción, dueño de un restaurante, que reduciría los precios de la comida si no entregaba comprobante de pago; es decir, mediante evasión de impuestos. Ante un dilema que involucraba un fuerte sesgo endogrupal, hicieron bromas y respondieron riéndose, pues la escuela de los participantes se caracteriza por una fuerte identidad como comunidad y, especialmente, hacia su promoción. *“Lleva comida del supermercado”, “te están obligando a ir”, “denunciar a tu prom...”*. Esto sugiere que la mayoría de estudiantes tienen al menos cierto grado de tolerancia a la corrupción cuando la persona o el grupo corruptor pertenecen a su grupo, pues muy pocos fueron los que afirmaron que no irían o denunciarían.

2.2 Representaciones de los profesores sobre la relación con la autoridad en Lima

“En Lima, en Perú... da ganas de llorar.” Todos los participantes perciben que la relación con la autoridad en Lima es preocupante, porque la *“autoridad está manchada”, “relacionada con el abuso de poder”* y con la corrupción. *“Tenemos un Presidente preso, dos Presidentes presos”*. Creen que el sistema de valores y códigos morales está pervertido en la sociedad, pues *“seguimos con una mentalidad en que cada uno quiere llevarse de la situación la mejor tajada posible”, “de sacarle la vuelta a la regla y que nadie me vea”*, tanto desde la autoridad como desde la ciudadanía en general. Sostienen que no hay mayor diferencia en la relación con la autoridad que se tiene en Lima con la del resto de regiones del Perú.

Un docente comentaba que muchas personas tienen como valor principal la acumulación de dinero y que esas personas son padres de familia. *“La gente*

es muy materialista y vacía, lo ves en los papás. Hay gente que no lee nada, que solo busca que sus hijos trabajen y tengan plata. Ni les importan las ideologías, la responsabilidad, el pensamiento crítico, que lean, que tengan una visión del mundo sólida. No, solo plata.” Los profesores recuerdan los numerosos escándalos y delitos cometidos por diferentes autoridades en nuestra sociedad, especialmente los protagonizados por las autoridades políticas. Consideran que la desesperanza y la desconfianza que, para ellos caracteriza la relación con la autoridad en Lima, afecta la vida en sociedad y orada el sistema democrático: *“viene un poco la justificación más fuerte del evasor, ¿para qué voy a pagar impuestos si se tira mi plata?, así como un posible aumento del voto en blanco y del voto viciado”*. Además, una profesora abordó el tema desde una visión más familiar: *“Yo te acabo de decir una cosa que no es muy bonita, que mi mamá sobornaba a los policías. Yo te aseguro que la mitad de los papás de estos chicos coimean a los policías y después dicen qué barbaridad, que no se qué, no sé qué”*.

Para ellos, la relación, quebrada por la desconfianza y la desesperanza, genera que el ciudadano se vincule desde la conformidad con las trasgresiones de las autoridades, un elemento que ayuda a mantener la naturaleza del vínculo: *“no cuestiona, es mucho de aceptar y cuando ya llegó al límite ahí tal vez dice algo”*.

2.2.1 Participación de los estudiantes en actos de corrupción

Ante la pregunta que indagaba si creían que sus estudiantes podrían participar o apañar actos de corrupción, encontramos tres respuestas claramente diferenciadas. Por un lado, una maestra dijo tajantemente que los estudiantes no serían cómplices ni partícipes en actos de corrupción por la formación recibida. Sin embargo, encontramos una opinión diferente: *“Sí, el plagio es una corrupción. Yo creo que desde el colegio como institución busca cambiar esta penosa realidad, pero hay veces que no se puede. Una vez un chico me contó que su mamá le enseñó a plagiar. Mira pues. Si salen chicos así no es por el colegio sino por la casa (...) creo que hay mucha injusticia contra la educación y la escuela, creen que la educación va a*

solucionar todo cuando no, es solo un estamento más. Muchos padres vacíos terminan imponiéndose al perfil del colegio”.

La tercera respuesta fue *“quiero pensar que no”, “guardo esa esperanza”*. Los profesores se apoyaban en los casos de denuncia que han ocurrido en el colegio. *“Creo que lo pensarían más, de eso estoy segura. Lo pensarían más que un limeño promedio”*. Perciben que, finalmente, los estudiantes sí denunciarían los actos de corrupción incluso si el trasgresor sea un compañero o amigos de su promoción del colegio.

En suma, se observa un grado de esperanza en los maestros con respecto a sus estudiantes. Ellos están convencidos de que, en el peor de los casos, cometer un acto de corrupción pasaría por muchos filtros y criterios morales, gracias a que *“no se ha perdido esa capacidad de indignarse”*. Confían en el perfil del colegio, pues todos consideran que *“de este colegio sale gente buena”*.

Resulta pertinente proponer ciertas reflexiones a partir del análisis de estos resultados. Estudiantes y profesores concuerdan en que la relación con la autoridad en Lima es problemática, pues está caracterizada por la desconfianza debido a que esta asociada con la trasgresión y la corrupción. La indignación de ambos grupos de participantes con el sistema social suscribe y es otra evidencia de la creciente insatisfacción sobre la manera en la que la sociedad limeña moldea las relaciones interpersonales, comunitarias y cívicas. La evidencia es clara, la juventud no solo muestra su descontento, sino evidencia un cuestionamiento de su clásica apatía cívica como reacción ante la distancia entre la oferta pública y sus experiencias y demandas (Berger, Lisboa, Cuadros y de Tezanos-Pinto, 2016). Los estudiantes manifestaron que la burocracia puede obstruir las intenciones de la autoridad; además, representan al ciudadano limeño como un sujeto inmediateista y egoísta, lo que coincide con la baja orientación a largo plazo que caracteriza al peruano en la literatura (Hofstede, 2010), así como con el egoísmo y la criollada (Integración, 2014), que lo hacen tolerante a la corrupción, que es una de los fenómenos que quiebra la

legitimidad de la autoridad, su sentido *autoritativo*, porque ataca uno de sus principales componentes: la justicia en el proceso de toma de decisiones.

Sin embargo, se observa también una característica distintiva de la adolescencia latinoamericana, mencionada por Berger et al. (2016): la pertenencia a grupos y un fuerte sentido de comunidad. Este sentido de pertenencia podría ser un elemento que explique el sesgo endogrupal que llevó a los estudiantes entrevistados mostrar cierta tolerancia con la corrupción cuando el infractor pertenece a su promoción del colegio. Este sesgo endogrupal se inscribe a la perfección en una sociedad peruana que se caracteriza por la criollada, que no es sino una ética perversa caracterizada por la valoración de la trasgresión de la norma. En este sentido, el lorna —*el sonso que respeta*— se sitúa como un sujeto antivalor, que se contrapone al perverso que trasgrede impunemente, altamente valorado (Ubilluz, 2010).

La tolerancia de los estudiantes a la corrupción los situaría, finalmente, dentro del grupo de ciudadanos que calificaron como parte del “*carente sistema de valores de la sociedad limeña*”. Aquí vemos el encuentro de dos discursos antagónicos: una moral universalista enunciada, basada en principios democráticos que busca una ciudadanía responsable y crítica; y, por otro, una ética criolla que, a pesar ser declarada como “mala” por los estudiantes, se filtra por los sesgos endogrupales. En esta situación, la empatía funciona para justificar la complicidad con el corruptor, pues nubla el racionamiento moral con las preferencias afectivas endogrupales: la primacía de la emoción sobre la compasión racional (Bloom, 2016).

Otro endogrupo por excelencia es la familia, especialmente en Latinoamérica, que cumple muchas funciones de bienestar ante las carencias del sistema de protección social (CEPAL, 2006). Los profesores señalan que muchas veces el sistema trasgresor de normas y valores se aprende en la familia: se ve una disociación entre el discurso y la práctica moral en otro importante grupo de referencia. Asimismo, debemos reflexionar sobre los efectos de la lógica y la ética del mercado, tema

mencionado también por Frisancho y Delgado (2016), aunando a esta discusión de la manera en que esta lógica se ha combinado con la ética de la criollada, como lo señala Ubilluz (2010), dando lugar a sujetos con valores muy individualistas que no pueden ver más allá de necesidades personales y endogrupales, que idealizan la transgresión como mecanismo para lograr el éxito.

Analizando los resultados del estudio en relación con el resto de producciones académicas, es importante señalar que, si bien el abordaje académico en temas de ciudadanía es de suma importancia para el desarrollo del juicio moral en los estudiantes, la relación interpersonal entre el profesor y los estudiantes es un factor esencial en la emergencia de emociones morales y estructuras socio afectivas necesarias para la vida ciudadana. Es el estudiante quien practica estas estructuras en su relación humana con el profesor, pues en la realidad social existe una prevalencia de las prácticas sobre los objetos sociales (Searle, 1995). En este sentido, es imprescindible integrar la dimensión social y normativa con la afectiva en una relación humana, que es practicada por los estudiantes y los profesores en el sistema. Una relación humanizadora sería la clave para empezar a asociar la moral enunciada con la moral practicada, combatiendo la ética perversa desde la humanización de las relaciones.

Es desde el terreno de lo común, desde la humanización del otro, donde se construyen relaciones y vínculos de cooperación. No solo en la escuela, sino en la vida cívica. Las mutualidades son las que hacen de la comunidad una posibilidad. Como afirma Freire, somos humanidad haciéndose a cada instante (Freire en Barrera, 2015). En este sentido, no hay que perder de vista a dos agentes además de la escuela: la familia y la sociedad. Es importante considerar y tener una perspectiva del sistema general, pues la escuela como agente socializador también tiene limitaciones, como es el caso de la institución estudiada, que interactúe con sistemas familiares y con una estructura social con valores opuestos a los que busca desarrollar en sus estudiantes.

Limitaciones

En primer lugar, se aborda la temática solo desde los profesores y un grupo de estudiantes con alto pensamiento crítico, por lo que las discusiones y reflexiones sobre las maneras de relación con la autoridad no toman en cuenta las percepciones de estudiantes “regulares” ni de otros tipos de autoridad en la escuela: directivos, subdirectores, coordinadores, departamento de inclusión, departamento psicológico, área pastoral, entre otras. Por otro lado, existen limitaciones metodológicas. Se aplican técnicas basadas en la capacidad autorreflexiva de los participantes (grupos focales y entrevistas a profundidad), mas no técnicas de aproximación directa, como lo son la etnografía o la observación, que permiten visibilizar otro tipo de información sobre las prácticas relacionales del fenómeno estudiado. Además, en la escuela donde se realizó estudio, la promoción de quinto de secundaria estaba compuesta exclusivamente por estudiantes hombres, por lo que no tenemos información sobre estudiantes mujeres ni las posibles diferencias en la relación con la autoridad del profesor según género. Por último, se encuentra el carácter religioso de la escuela, pues podría generar sesgo en las respuestas de los participantes.

CONCLUSIONES

En suma, la autoridad del profesor es una construcción social del sistema educativo y, desde esta *función-estatus*, inicia un vínculo con sus estudiantes. Sin embargo, esta debe legitimarse en la misma relación intersubjetiva con el grupo de estudiantes; los elementos principales para su legitimación son la humanización de la relación personal, la primera impresión, el ajuste del profesor al perfil de la institución educativa, el ejercicio del poder sobre la norma y la percepción de los estudiantes sobre el dominio conceptual del curso por parte del profesor. La lucha por el poder disminuye con la humanización, proceso en el que, tanto el profesor como el estudiante, construyen su vínculo en base a las mutualidades ontológicas que comparten como seres humanos, haciendo posible un encuentro intersubjetivo que potencia el aprendizaje significativo y crítico, así como el desarrollo de las estructuras vinculares necesarias para que el estudiante se desarrolle como futuro ciudadano. La autorreflexión da una mayor agencia al profesor y a los estudiantes sobre la dinámica de la relación, pues no aceptan estructuras de forma automática, ni se construyen por elementos circunstanciales: la intencionalidad interviene directamente.

Al ser la autoridad necesariamente moral, el profesor como autoridad enseña con su praxis no solo el *deber ser* de los estudiantes en la escuela, sino modela una de las primeras aproximaciones con la autoridad que tiene el estudiante en su vida en sociedad. Este vínculo tiene una importancia personal, educativa, social y política. Es una relación que funciona como un eje transversal en los diferentes niveles de la realidad social. El tema invita futuros trabajos multidisciplinarios, pues no se restringe únicamente a una sola ciencia social o humana, debe ser abordado con diversas herramientas teóricas y metodológicas.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos del estudio, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Incorporar, en los cursos de formación ciudadana, la autorreflexión sobre la propia experiencia subjetiva de la relación de los estudiantes con la autoridad del profesor como un fenómeno análogo a la futura vida cívica, para que los estudiantes se relacionarán de una manera distinta con sus autoridades
- Diseñar e implementar propuestas educativas humanizadoras, que desarrollen conciencia moral y un sentido de comunidad basado en las mutualidades ontológicas que comparten todos los seres humanos, a pesar de sus diferencias
- Promover una cultura escolar de reporte de conductas trasgresoras del orden normativo a través del diseño e implementación de actividades de Aprendizaje Basado en Proyectos, que sitúen a los estudiantes en dilemas morales reales, especialmente vinculados a sesgos endogrupales, para que puedan desarrollar las competencias ético-ciudadanas necesarias para una vida en sociedad democrática
- Realizar futuras investigaciones transversales y longitudinales para analizar la evolución de la relación con la autoridad a lo largo de la vida de los estudiantes
- Promover la interdisciplinariedad en el abordaje de la educación moral y formación ciudadana, pues es un elemento central para construir una cultura de paz y no violencia
- Diseñar planes de formación docente para generar conciencia de la importancia de la relación personal con los estudiantes como un eje clave de la enseñanza y de la autoridad del profesor (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012)

- Incorporar valores y prácticas democráticas en las escuelas para que constituyan ambientes democráticos que modelen la relación que se espera cuando los estudiantes sean ciudadanos



REFERENCIAS

- Amit, M., & Fried, M. N. (2005). *Authority and Authority Relations in Mathematics Education: A View from an 8th Grade Classroom*. *Educational Studies in Mathematics*, 58(2), 145–168. doi:10.1007/s10649-005-3618-2
- Baird, A. D., Scheffer, I. E., & Wilson, S. J. (2011). Mirror neuron system involvement in empathy: A critical look at the evidence. *Social Neuroscience*, 6(4), 327-335. doi:10.1080/17470919.2010.547085
- Banco Mundial (2019). *Datos de libre acceso del Banco Mundial*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org>
- Barrera, A. (2015). La humanización como movimiento entre la alteridad y la otredad en el pensamiento político de Paulo Freire. *Ciencia Política*, 10(20), 177-200.
- Bateson, G. (1992). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Berg, B. (2008). Qualitative Research in Social Sciences. En L. M. Given (Ed.). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (1ª ed)*.
- Berger, C., Lisboa, C., Cuadros, O., & de Tezanos-Pinto, P. (2016). Adolescent Peer Relations and Socioemotional Development in Latin America: Translating International Theory into Local Research. *New Directions For Child & Adolescent Development*, 2016(152), 45-58. doi:10.1002/cad.20161
- Bertalanffy, L. v. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices*. Paris: Armand Colin.
- Blass, T. (1999). *The Milgram Paradigm After 35 Years: Some Things We Now Know About Obedience to Authority I*. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 955–978. doi:10.1111/j.1559-1816.1999.tb00134.x
- Bloom, P. (2016). *Against empathy. The case for Rational Compassion*. Londres: Penguin Random House UK.
- Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Madrid: Clave intelectual.
- Bunge, M. (2005). *Diccionario de filosofía*. México D. F.: Siglo XXI.
- Burger, J. M., Girgis, Z. M., & Manning, C. C. (2011). In Their Own Words: Explaining Obedience to Authority Through an Examination of Participants' Comments. *Social Psychological and Personality Science*, 2(5), 460–466. doi:10.1177/1948550610397632

- Buzzelli, C., & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching & Teacher Education, 17*(8), 873–884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Caballero-Montañez, Robert, & Sime-Poma, Luis. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare, 20*(3), 75-97. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Caldarelli, G., y Catanzaro, M. (2014). *Redes: una breve introducción*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carvalho, C. (2005) *Diario educar: tribulaciones de un maestro desarmado*. Lima: Aguilar.
- Casero Martínez, A. a. casero@uib. e. (2016). Deconstrucción del “buen profesor”. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. (Spanish). *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22*(2), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9419>
- Centro de Estudios Constitucionales del Tribunal Constitucional del Perú. (2015). *Compendio Normativo*.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2004). *Informe Final*. Recuperado de <http://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Cudd, A., & Eftekhari, S. (2017) Contractarianism. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/entries/contractarianism/>
- Cypress, B. S. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing, 36*(4), 253–263. <https://doi.org/10.1097/DCC.0000000000000253>
- Dambrun, M., & Vatiné, E. (2009). *Reopening the study of extreme social behaviors: Obedience to authority within an immersive video environment*. *European Journal of Social Psychology, n/a–n/a*.doi:10.1002/ejsp.646
- Dargent, E. (2017). (11 de abril de 2017). *Eduardo Dargent sobre la fragilidad democrática en América Latina*. [Audio en podcast]. Recuperado de http://idehpucp.pucp.edu.pe/tiempo_global/eduardo-dargent-la-democracia-america-latina-precaria/

- Dilshad, R. M., & Latif, M. I. (2013). Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal Of Social Sciences (PJSS)*, 33(1), 191-198.
- Ecco, I., y Nogaro, A. (2015). A educação em Paulo Freire como processo de humanização. *EDUCERE*, 3523-3535. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf
- Eide, P. (2008). Recruiting participants. En L. M. Given (Ed.). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (1ª ed.)*.
- Ennis, R. (2011). The nature of critical thinking: an out line of critical thinking dispositions and abilities. Recuperado de https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf?sfvrsn=7bb51288_2
- Fernández, J., y Ulloa, J. (2008). Incomunicación y Brecha Generacional: ¿Profesores Ciegos o Estudiantes Invisibles?. *Ciencia y Sociedad*, XXXIII (1), 47-59.
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, 7(1), 1-13.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1) 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Foucault, M., & Morey, M. (2012). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- Frisancho, S. (noviembre de 2017) [Reseña del libro *How to Teach Morality. promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*, por G. Lind]. *Revista Peruana de Investigacion Educativa*, 9, 235-238
- Frisancho, S., y Delgado, G. E. (2016). On the necessary relation between moral development and worldview. *Journal Of Moral Education*, 45(3), 239-247. doi:10.1080/03057240.2016.1168737
- Frisancho, S., y Reátegui, F. (2009). Moral education and post-war societies: The Peruvian case. *Journal Of Moral Education*, 38(4), 421-443. doi:10.1080/03057240903321907
- García, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- García, F. (diciembre, 2017). *Autoridad en la escuela: representaciones y construcciones en estudiantes de último año de educación secundaria en una escuela privada en Lima, Perú*. Trabajo presentado en el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, ARG.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ginocchio, L., Frisancho, S., y La Rosa, M. (2015). Concepciones y creencias docentes sobre la democracia en el colegio. *Revista Peruana de Investigacion Educativa*
- Haidt, J., & Graham, J. (2007). *When Morality Opposes Justice: Conservatives Have Moral Intuitions that Liberals may not Recognize*. *Social Justice Research*, 20(1), 98–116. doi:10.1007/s11211-007-0034-z
- Haidt, J. (2007). *The New Synthesis in Moral Psychology*. *Science*, 316(5827), 998–1002. doi:10.1126/science.1137651
- Haidt, J., & Joseph, C. (2006). The Moral Mind: How Five Sets Of Innate Intuitions Guide The Development Of Many Culture-Specific Virtues, Perhaps Even Modules. En: Carruthers, Laurence, & Stich (Eds.). *The Innate Mind* (pp. 367-391). Nueva York: Oxford University Press.
- Haslam, N., Loughnan, S., & Perry, G. (2014). *Meta-Milgram: An Empirical Synthesis of the Obedience Experiments*. *PLoS ONE*, 9(4), e93927. doi:10.1371/journal.pone.0093927
- Haslam, S. A., & Reicher, S. D. (2012). *Contesting the “Nature” Of Conformity: What Milgram and Zimbardo’s Studies Really Show*. *PLoS Biology*, 10(11), e1001426. doi:10.1371/journal.pbio.1001426
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw Hill.
- Hill, A. (2014). *Three Models for Educating for Empathy and Humanization through Values Dialogue in Secondary School Classes*. (Tesis de maestría). Recuperada de EBSCO.
- HO, D. Y. F., & HO, R. T. H. (2008). *Knowledge is a Dangerous Thing: Authority Relations, Ideological Conservatism, and Creativity in Confucian-Heritage Cultures*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(1), 67–86. doi:10.1111/j.1468-5914.2008.00357.x

- Hofstede, G. (2010). *Geert Hofstede*. Retrieved from <https://www.geert-hofstede.com/peru.html>
- Hurd, I. (1999). Legitimacy and Authority in International Politics. *International Organization*, 53(2), 379-408. doi:10.1162/002081899550913
- Integración. (2014). *¿Cómo nos vemos los peruanos? En busca de la identidad peruana*. Recuperado de https://www.scribd.com/document/235941791/En-busca-de-la-identidad-peruana#fullscreen&from_embed
- Internacional Transparency. (2018). *Corruption Perception Index 2018*. Recuperado de <https://www.transparency.org/cpi2018#downloads>
- Kahneman, D. (2013). *Thinking fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kornblit, A., Verardi, M., y Beltramino, F. (2009). El uso de las metodologías cualitativas en los estudios sobre drogadicción. En: Merlino (Coord.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. (pp. 85-108) Buenos Aires: CENGAGE Learning
- Koutrouba, K., Baxevanou, E., & Koutroumpas, A. (2012). High School Students' Perceptions of and Attitudes towards Teacher Power in the Classroom. *International Education Studies*, 5(5), 185–198. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1067074&lang=es&site=ehost-live>
- Krebs, D. L. (2008). Morality: An Evolutionary Account. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 149–172. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00072.x
- Krebs, D. (1998) The Evolution of Moral Behaviors. En: Crawford & Krebs (Eds.). *Handbook of Evolutionary Psychology* (pp. 337-369). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langer-Osuna, J. M. (2018). *Exploring the central role of student authority relations in collaborative mathematics*. ZDM. doi:10.1007/s11858-018-0965-x
- Lavonen, J., Byman, R., Juuti, K., Meisalo, V., & Uitto, A. (2005) Pupils interest in physics: A survey in Finland. *Nordic Studies in Science Education*, 1(2).72-85. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.486>
- Laupa, M. (1991). Childrens Reasoning About Three Authority Attributes: Adult Status, Knowledge, and Social Position. *Developmental Psychology*, 27 (2). 321-329.

- Logan, R. K. (2015). General systems theory and media ecology: Parallel disciplines that animate each other. *Explorations In Media Ecology*, 14(1/2), 39-51. doi:10.1386/eme.14.1-2.39_1
- Louro, I. (2014). Familiaridad crítica en los servicios de salud. *Revista De Información Científica para la Dirección en Salud. INFODIR*, 0(17). Recuperado de <http://www.revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/view/41>
- Macleod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student–teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493–508. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.716006>
- Martin, J. L. (2002). *Power, Authority, and the Constraint of Belief Systems. American Journal of Sociology*, 107(4), 861–904. doi:10.1086/343192
- Meza, M. (2013). *Justicia y poder en tiempos de violencia: orden, seguridad y autoridad en el Perú, 1970-2000*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Milena, Z. R., Dainora, G., & Alin, S. (2008). Qualitative Research Methods: A Comparison Between Focus-Group And In-Depth Interview. *Annals Of The University Of Oradea, Economic Science Series*, 17(4), 1279-1283.
- Milgram, S. (1963). Behavioral Study of Obedience. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 371-378.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The Development of Constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 25–35. <https://doi.org/10.1177/160940690600500103>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2017.pdf>
- Morgan, D. (2012). Focus Group and Social Interaction. En: Gubrium, Holstein, Marvasti y McKinney (2012) *The SAGE Handbook of Interview Research* (pp. 161-176). Portland: SAGE.
- Noble, H., y Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence Based Nursing* 18(2), 34-35.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *PISA Results in Focus*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

- Osorio, J. (2014). Competencia del juicio moral en escolares de quinto año de secundaria y universitarios del primer semestre en la ciudad de Arequipa. *Revista de Psicología*, 1(1), 27-38.
- Packer, D. J. (2008). *Identifying Systematic Disobedience in Milgram's Obedience Experiments: A Meta-Analytic Review*. *Perspectives on Psychological Science*, 3(4), 301–304. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00080.x
- Papalia, D. & Martorell, G. (2015). *Experiencie Human Development*. New York: McGraw Hill Education
- Parisi, A. (2009). Algunas reflexiones epistemológicas acerca de las ciencias sociales y la investigación cualitativa. En: Merlino (Coord.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. (pp. 15-38) Buenos Aires: CENGAGE Learning
- Petrović, Z. S., Cvetković, M., & Jovanović, A. (2012). Humanization of School According To The Idea Of Paulo Freire. *Facta Universitatis: Series Philosophy, Sociology, Psychology & History*, 11(1), 33-42.
- Pirrie, A., & Rafanell, I. (2017). *Re-conceptualising authority relations in education: a micro-situational approach*. *Critical Studies in Education*, 1–14. doi:10.1080/17508487.2017.1343198
- Pitt, D. (2012). Mental Representation. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Recuperado de <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=mental-representation>
- Pizarro, D. A., & Bloom, P. (2003). *The intelligence of the moral intuitions: A comment on Haidt (2001)*. *Psychological Review*, 110(1), 193–196. doi:10.1037/0033-295x.110.1.193
- Postmes, T., & Spears, R. (1998). *Deindividuation and antinormative behavior: A meta-analysis*. *Psychological Bulletin*, 123(3), 238–259. doi:10.1037/0033-2909.123.3.238
- Preterossi, G. (2003). *Autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Proética. (2015). *Novena encuesta nacional sobre corrupción*. Recuperado de Proética: <https://es.scribd.com/document/292794637/Informe-de-resultados-Encuesta-Nacional-sobre-Corrupcion-2015>
- Quiroz, A. (2013). *Historia de la corrupción en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Salazar, R. (2005). La fragilidad democrática en América Latina: siete orientaciones analíticas conceptuales. *Polis*, 10. Recuperado de <http://polis.revues.org/7514>
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Bourroughs, H., Jinks, C. (2017). *Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization*. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. doi:10.1007/s11135-017-0574-8
- Schensul, J. (2008). Methodology. En L. M. Given (Ed.). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods (1ª ed)*.
- Schwartz, S. (2001). Valores Personales. En: Ros y Gouevia (Coords.) *Psicología Social de los Valores Humanos* (pp. 54-70). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Schwartz, S. (2007). COMMENTARIES: Cultural and Individual Value Correlates of Capitalism: A Comparative Analysis. *Psychological Inquiry*, 18(1), 52-57. doi:10.1080/10478400701388963
- Searle, J. (1995). *The Construction of Social Reality*. Londres: Penguin Philosophy.
- Sending, O. J. (2017). Recognition and liquid authority. *International Theory*, 9(02), 311–328. doi:10.1017/s1752971916000282
- Smetana, J., & Bitz, B. (1996). Adolescents' Conceptions of Teachers' Authority and Their Relations to Rule Violations in School. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Smith, A. (2006). Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution. *Psychological Record*, 56(1), 3-21.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. En Denzin & Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Sunkel, G. (2006). *El papel de la familia en la protección social en América Latina*. Recuperado del sitio de Internet de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/6121-papel-la-familia-la-proteccion-social-america-latina>
- Taylor, C. (2016) *The Language Animal: The Full Shape of the Human Linguistic Capacity*. Cambridge, MA; London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Tejeda, J. (2005). El laboratorio de la democracia en América Latina. *Espiral* 11 (32). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v11n32/v11n32a3.pdf>

- The Economist. (2018). *Democracy continues its disturbing retreat*. Recuperado de <https://www.economist.com/graphic-detail/2018/01/31/democracy-continues-its-disturbing-retreat>
- The Economist Intelligence Unit, (2018). *Democracy Index 2018: Me too? Political participation, protest and democracy*. Recuperado de https://www.prensa.com/politica/democracy-index_LPRFIL20190112_0001.pdf
- Tola, R. (23 de diciembre de 2016). La corrupción de Odebrecht involucra a tres gobiernos peruanos. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2016/12/22/america/1482433804_501619.html
- Torres, G. (2014). La autoridad y la experiencia pedagógica. En: Paulín (Coord.) *Jóvenes y escuela: relatos sobre una relación compleja* (pp.51-94). Córdoba: Brujas.
- Tyler, T. R., & Lind, E. A. (1992). *A Relational Model of Authority in Groups*. *Advances in Experimental Social Psychology* 25, 115–191. doi:10.1016/s0065-2601(08)60283-x
- Ubilluz, J. (2010). *Nuevos súbditos: cinismo y perversión en la sociedad contemporánea*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Unpacking sustainable Development Goal 4 Education 2030*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- Vaidis, D., & Codou, O. (2011). Milgram du laboratoire a la télévision: enjeux éthiques, politiques et scientifiques. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 399-420.
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En Merlino (Coord.) *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (pp. 43-83). CENGAGE: Buenos Aires.
- Witz, K. G., Goodwin, D. R., Hart, R. S., & Thomas, H. S. (2001). An essentialist methodology in education-related research using in-depth interviews. *Journal Of Curriculum Studies*, 33(2), 195-227. doi:10.1080/002202701750062989

Zenko, Z., Rosi, B., Mulej, M., Mlakar, T., & Mulej, N. (2013). General Systems Theory Completed Up by Dialectical Systems Theory. *Systems Research & Behavioral Science*,30(6), 637-645. doi:10.1002/sres.2234

Zimbardo, P. (2013). *El efecto Lucifer: El porqué de la maldad*. Barcelona [etc.: Paidós.

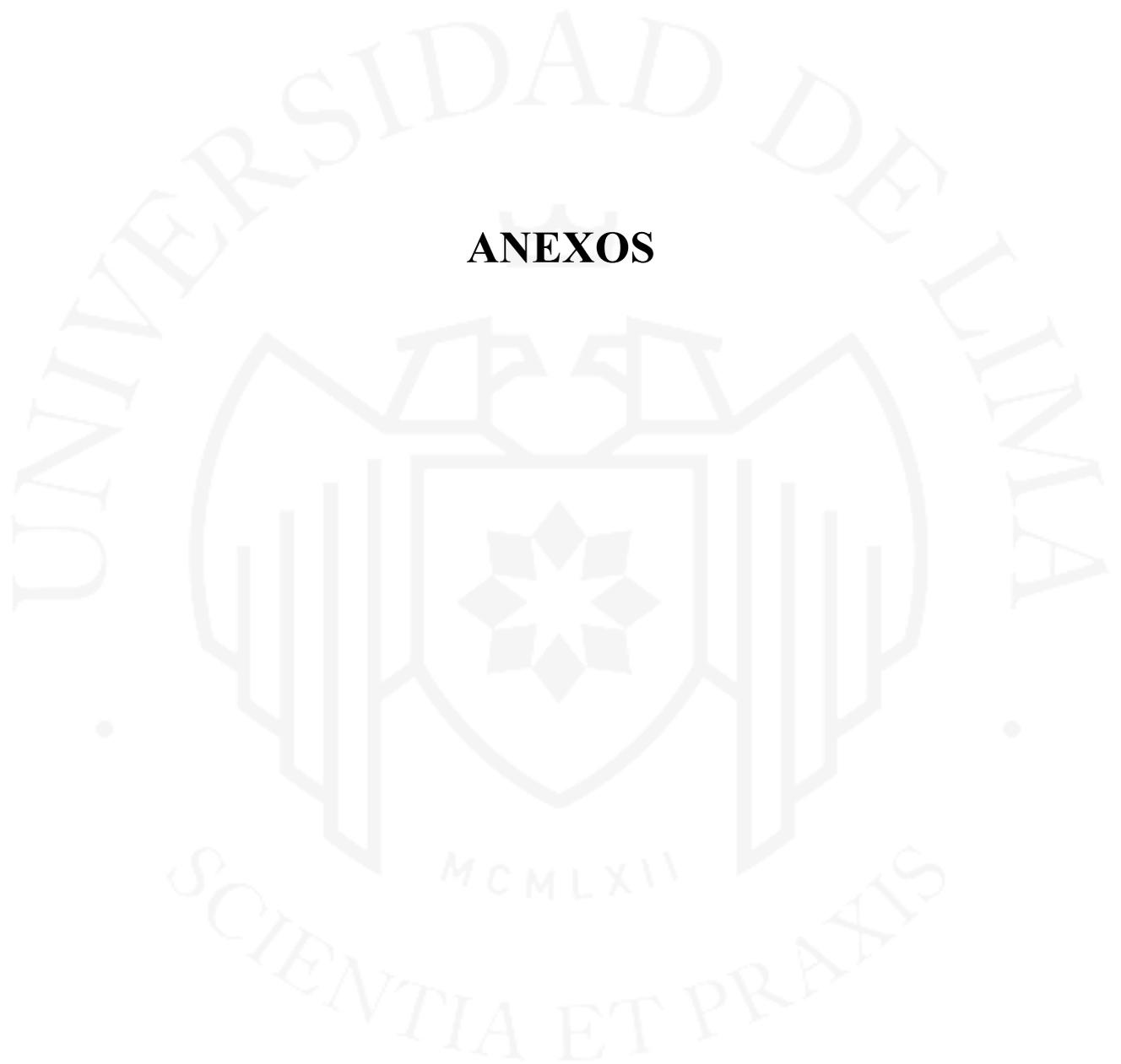
Zimbardo, P., Maslach, C., & Haney, C. (2000). Reflections on the Stanford prison experiment: genesis, transformations, consequences. En: Blass (Ed). *Obedience to authority: current perspectives on the Milgram paradigm* (pp.193-237): Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimbardo (1971). *The Stanford Prison Experiment*. Recuperado de https://web.stanford.edu/dept/spec_coll/uarch/exhibits/Narration.pdf

Zucco, J. (2008). A idéia de autoridade na educação: uma perspectiva arendtiana. (U. F. Catarina, Ed.) Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.



ANEXOS



ANEXO 1: Guía temática Entrevista Grupo Focal

Objetivo: conocer representaciones y construcciones de la relación con la autoridad desde la perspectiva de los estudiantes.

- **La primera impresión: conociendo al profesor**
 - Vestimenta, tono de voz, género, curso, expresión facial
 - Impacto de la primera impresión en el reconocimiento de la autoridad
- **El factor edad en el docente**
 - ¿Horizontalidad vs. verticalidad? Impacto en respeto a la autoridad
 - Proyección e identificación de roles familiares en el profesor: hermano mayor, un padre, una madre, una tía, un abuelo, una abuela.
 - *Reconocimiento de una autoridad con edad*
- **Interés en el curso**
 - Interés personal vs. interés colectivo
- **El factor exigencia del curso**
 - Exigencia y proporcionalidad a lo enseñado como mediador de un respeto a la autoridad.
- **Estilo de enseñanza**
 - Estilo de comunicación: palabras soeces, expresiones verbales y no verbales
 - Clases: Interactivas, con juegos, videos, audiovisuales, pizarra,
 - Maneras de llamar la atención en clase
 - Maneras de manejo de disciplina: deméritos, papeletas, cómo logra el silencio
- **Representación del ser estudiante**
 - El estudiante ideal
- **Representación del docente como autoridad**
 - Poder coercitivo
 - Bases del respeto
 - Docente como guardián de un orden social
 - Presencia/ausencia de la admiración y sus motivos
 - Presencia/ausencia del repudio y sus motivos
 - Poder sobre la norma
- **Actitudes y conductas grupales hacia el docente**
 - Rechazo, obediencia, admiración, indiferencia, ambivalencia
- **Representaciones de la relación con la autoridad en Lima**
 - Cualidad de la relación, corrupción, poder, moral, prestigio

ANEXO 2: Guía temática Entrevista a profundidad

Objetivo: conocer representaciones y construcciones de la relación con la autoridad desde la perspectiva del profesor

- **La primera impresión: conociendo al profesor**
 - Vestimenta, tono de voz, género, curso, expresión facial
 - Impacto de la primera impresión en el reconocimiento de la autoridad
- **El factor edad en el docente**
 - ¿Horizontalidad vs. verticalidad? Impacto en respeto a la autoridad
 - Proyección e identificación de roles familiares en el profesor: hermano mayor, un padre, una madre, una tía, un abuelo, una abuela.
- **Interés en el curso**
 - Interés personal e interés colectivo
- **El factor exigencia del curso**
 - Exigencia y proporcionalidad a lo enseñado como mediador de un respeto a la autoridad.
- **Estilo de enseñanza**
 - Estilo de comunicación: expresiones verbales y no verbales
 - Clases: Interactivas, con juegos, videos, audiovisuales, pizarra,
 - Maneras de manejo de disciplina: deméritos, papeletas, cómo logra el silencio
- **Representación del ser estudiante**
 - Obediencia
- **Representación del docente como autoridad**
 - Poder coercitivo
 - Bases del respeto
 - Docente como guardián de un orden social
 - Presencia/ausencia de la admiración y sus motivos
 - Presencia/ausencia del repudio y sus motivos
 - Identificación
 - Desafíos al docente
 - Ejercicio del poder sobre la norma
- **Perfil institucional**
- **Representaciones de la relación con la autoridad en Lima**
 - Cualidad de la relación, corrupción, poder, moral, prestigio
 - Participación de los estudiantes en hechos de corrupción

ANEXO 3: Documento de validación por expertos



ANEXO 4: Libro de Códigos

CATEGORÍA 1 Autoridad del profesor en el sistema escolar

- | | |
|------------|--|
| 1.1 | Representaciones y construcciones de la autoridad del profesor en estudiantes: El vínculo y el poder del profesor, rol del estudiante. |
| 1.2 | Representaciones y construcciones de la autoridad del profesor en profesores: El vínculo y el poder del profesor, rol del estudiante. |
-

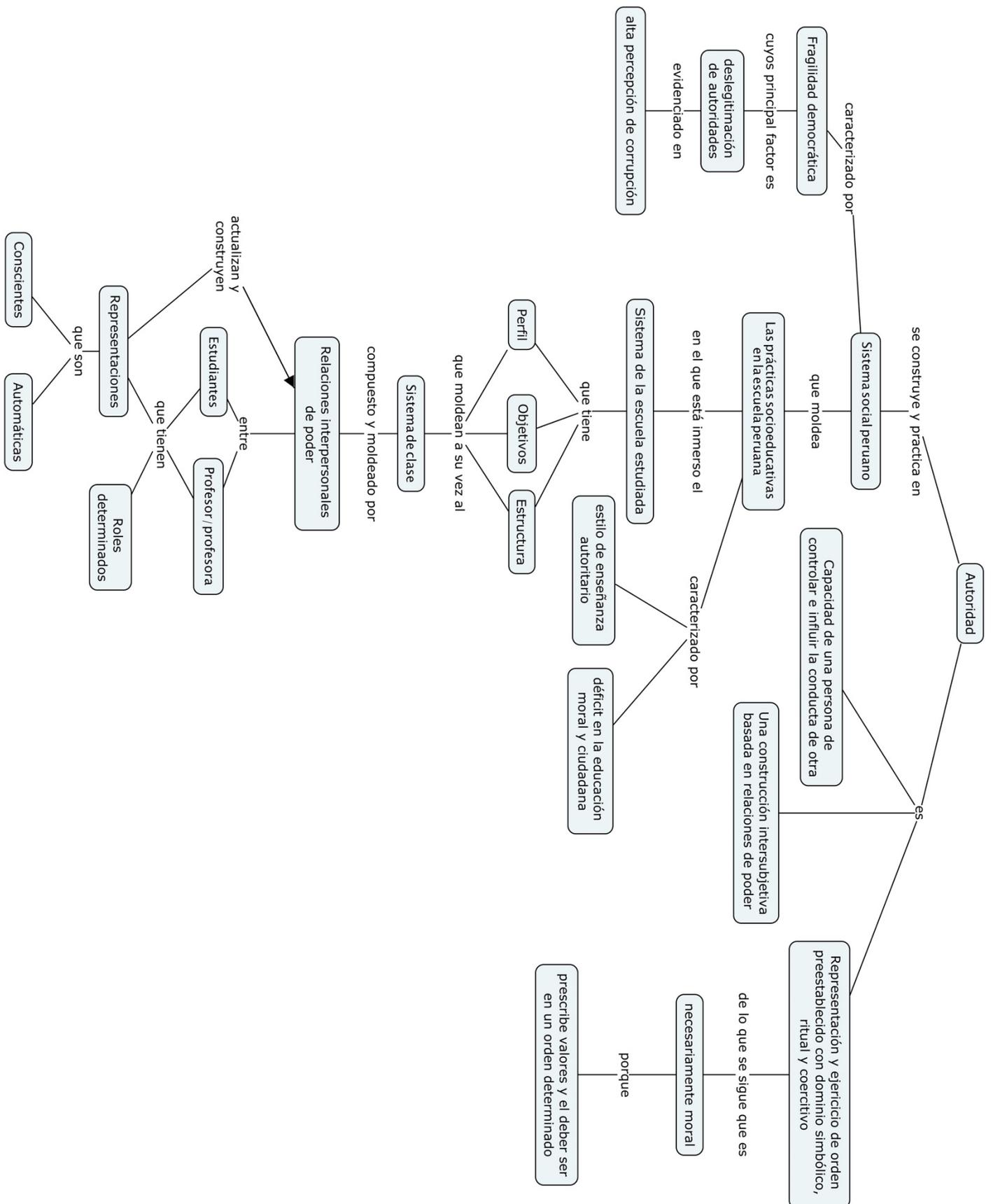
CATEGORÍA 2 Autoridad en Lima

- | | |
|------------|---|
| 2.1 | Representaciones de los estudiantes sobre la relación con la autoridad en Lima. Participación de los estudiantes en actos de corrupción |
| 2.2 | Representaciones de los profesores sobre la relación con la autoridad en Lima. Participación de los estudiantes en actos de corrupción |
-

ANEXO 5: Consentimientos informados



ANEXO 6: Organizador gráfico del marco teórico



ANEXO 7: Organizador gráfico de secuencia de análisis de datos

