



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**CREATIVIDAD Y AUTORIDAD EN EL AULA: CONSIDERACIONES
SOCIOLOGICAS SOBRE UNA TENSION PRESENTE EN LAS RELACIONES
PROFESOR-ESTUDIANTE**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales mención en Sociología de la
Modernización**

GISELE BELÉN SABAT DONOSO

**Profesor Guía:
JUAN ENRIQUE OPAZO MARMENTINI**

Santiago de Chile, año 2017

A Jesulio y Jesulina

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer lugar a Jesulio y Jesulina por acompañarme con amor en todos los matices que significó este proceso. También le doy las gracias a mis padres por creer en mi y alentarme a perseverar en este desafío. Agradezco a Juan Enrique, quien ha sido un guía exigente, entusiasta y muy flexible en los regalos que la vida me ha dado durante el transcurso de esta investigación. Agradezco a Manuel y Oscar, directores de las escuelas que me abrieron sus puertas para la realización del trabajo de campo. Finalmente, le doy las gracias a todos los profesores del Magíster en Ciencias Sociales m/ sociología de la modernización, compañeros, amigos y colegas por ser parte de esta grandiosa experiencia.

PLEGARIA DEL ESTUDIANTE

¿Por qué me impones lo que sabes si quiero yo aprender lo desconocido y ser fuente en mi propio descubrimiento?

El mundo de tu verdad es mi tragedia; tu sabiduría, mi negación; tu conquista, mi ausencia; tu hacer, mi destrucción. No es la bomba lo que me mata; el fusil hiere, mutila y acaba, el gas envenena, aniquila y suprime, pero la verdad seca mi boca, apaga mi pensamiento y niega mi poesía, me hace antes de ser. No quiero la verdad, dame lo desconocido. Déjame negarte al hacer mi mundo para que yo pueda también ser mi propia negación y a mi vez ser negado.

¿Cómo estar en lo nuevo sin abandonar lo presente? No me instruyas, déjame vivir viviendo junto a mí; que mi riqueza comience donde tu acabas, que tu muerte sea mi nacimiento. Me dices que lo desconocido no se puede enseñar, yo digo que tampoco se enseña lo conocido y que cada hombre hace el mundo al vivir.

Dime, que yo tejeré sobre tu historia; muéstrate para que yo pueda pararme sobre tus hombros. Revélate para que desde ti pueda yo ser y hacer lo distinto; yo tomaré de ti lo superfluo, no la verdad que mata y congela; yo tomaré tu ignorancia para construir mi inocencia.

¿No te das cuenta de que has querido combatir la guerra con la paz, y la paz es la afirmación de la guerra? ¿No te das cuenta de que has querido combatir la injusticia con la justicia, y que la justicia es la afirmación de la miseria? ¿No te das cuenta de que has querido combatir la ignorancia con la instrucción y que la instrucción es la afirmación de la ignorancia porque destruye la creatividad?

Tu conocimiento nos muestra el mundo o lo niega, porque es la historia de tus actos, o lo negará porque despertando tu imaginación te llevará a cambiarlo. Deja que lo nuevo sea lo nuevo y que el tránsito sea la negación del presente; deja que lo conocido sea mi liberación, no mi esclavitud.

No es poco lo que te pido. Tú has creído que todo ser humano puede pensar, que todo ser humano puede sentir. Tú has creído que todo ser humano puede amar y crear.

Comprendo pues tu temor cuando te pido que vivas de acuerdo a tu sabiduría y que tú respetes tus creencias; ya no podrás predecir la conducta de tu vecino, tendrás que mirarlo; ya no sabrás lo que él te dice escuchándote, tendrás que dejar poesía en sus palabras.

El error será nuevamente posible en el despertar de la creatividad, y el otro tendrá presencia. Tú, yo y él tendremos que hacer el mundo. La verdad perderá su imperio para que el ser humano tenga el suyo.

No me instruyas, vive junto a mí; tu fracaso es que yo sea idéntico a ti.

Humberto Maturana
Extraído de El sentido de lo humano

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1	Introducción	7
2	Capítulo 1: una mirada hacia el contexto actual	10
2.1	Algunas consideraciones sobre el proceso de la globalización	10
2.2	La sociedad latinoamericana en el contexto de la globalización.....	11
2.3	La educación en el escenario de la globalización.....	13
3	Capítulo 2: Antecedentes sobre la creatividad y la autoridad en el contexto nacional	16
3.1	El panorama de la creatividad en el contexto escolar chileno.....	16
3.1.1	Presencia de la creatividad en documentos ministeriales.....	16
3.1.2	Presencia de habilidades creativas en estudiantes secundarios: el diagnóstico PISA	19
3.2	El panorama de la autoridad pedagógica en Chile	25
3.2.1	El diagnóstico del primer estudio nacional de convivencia escolar.....	25
3.2.2	Comprensión del quehacer pedagógico de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza.....	29
3.2.3	Perspectivas de la autoridad pedagógica desde la mirada de profesores	31
3.2.4	Perspectivas de la autoridad pedagógica desde la mirada de estudiantes secundarios	32
4	Capítulo 3: Una aproximación teórica en torno a la creatividad y la autoridad.....	34
4.1	Discusiones en torno a la creatividad	34
4.1.1	Un acercamiento hacia la comprensión de la creatividad	34
4.1.2	Las dimensiones individual y social de la creatividad	35
4.1.3	La creatividad y los contextos educativos.....	38
4.1.4	Recorrido histórico de la creatividad en el ámbito de la educación.....	39
4.2	Discusiones en torno a la autoridad.....	43
4.2.1	Una aproximación hacia la comprensión de la autoridad	44

4.2.2	La constitución de la autoridad en Chile, una mirada histórica	48
4.2.3	Evolución de las relaciones de autoridad en los contextos escolares.....	50
4.2.4	Caracterización de las formas de autoridad pedagógica en las aulas chilenas contemporáneas según estudiantes secundarios.....	54
4.3	Macrocategorías de interacción profesor-estudiante donde la creatividad y la autoridad se intersectan en el aula.....	56
4.3.1	La participación.....	57
4.3.2	La motivación para el trabajo.....	58
4.3.3	Las tareas o actividades.....	59
4.3.4	La respuesta frente a la novedad	59
5	Capítulo 4: marco metodológico de la investigación	61
5.1	Objetivos.....	61
5.2	Hipótesis	61
5.3	Enfoque de la investigación.....	62
5.4	Técnicas de producción de información.....	63
5.5	Procedimiento de análisis	65
5.6	Descripción de la muestra.....	65
6	Capítulo 5: Hallazgos	67
6.1	Participación	67
6.2	Motivación para el trabajo.....	71
6.3	Las tareas o actividades	73
6.4	La respuesta frente a la novedad.....	78
7	Capítulo 6: Conclusiones	82
8	Bibliografía.....	89
9	Anexos.....	94

1 INTRODUCCIÓN

Las habilidades creativas aparecen como capacidades centrales en nuestra época. Tal centralidad se debe a dos principales razones. Por una parte, estamos en un escenario en el cual las sociedades modernas requieren creatividad para tener una mejor participación en el contexto de la globalización. Esto, porque los procesos de informacionalismo han gatillado un cambio en las visiones de productividad y competitividad de las sociedades. En efecto, hoy en día las sociedades dependen en gran medida de la capacidad que tienen para procesar eficazmente la información y generar conocimiento nuevo (Castells, 1999). Por otra parte, nos encontramos en sociedades que, en sus procesos de modernización, han tendido a establecer relaciones más democráticas entre los distintos actores, rechazando principios autoritarios y favoreciendo el diálogo. Por consiguiente, el fomento a la participación y la aceptación de la diversidad de opiniones se instala con fuerza. Luego, la creatividad, al ser pensada como una habilidad que rescata los procesos de generación de ideas nuevas, la participación y la aceptación de la diversidad, aparece como una habilidad clave en el escenario contemporáneo.

Dado que la escuela ha sido pensada como uno de los espacios en que las sociedades inculcan los valores de cada época, es importante comprender de qué manera reconocemos el valor de la creatividad en el contexto escolar nacional. En dicho plano, la creatividad aparece dentro del discurso de lo deseado al revisar el currículo y las orientaciones de la Ley General de Educación, actualmente vigentes. Por una parte, la creatividad aparece con cierta frecuencia -aunque de forma errática-, en distintas asignaturas del plan curricular al revisar los distintos objetivos de aprendizaje. Y, por otra parte, se posiciona como una competencia central en el perfil del alumno de acuerdo a lo estipulado en la Ley General de Educación. No obstante el reconocimiento a la relevancia de la creatividad, el desempeño creativo de estudiantes secundarios de Chile es el más bajo de los países de la OCDE en el ámbito de la resolución creativa de problemas de acuerdo a los resultados de la prueba internacional PISA 2012. Luego, surge la interrogante de por qué nuestros estudiantes presentan tal desempeño si, al igual que otras sociedades, hemos buscado impulsarla. En consecuencia, resulta relevante estudiar dicha habilidad en los contextos escolares, en particular en las aulas, siendo éstas los espacios donde deberían materializarse los distintos objetivos educativos nacionales.

Para llevar a cabo la presente investigación, se pretende abordar la creatividad ya no desde una perspectiva del individuo -es decir, como cualidades cognitivas, arreglos neuronales, o tipos de personalidades que inciden en su expresión-, sino que desde una aproximación sociológica. Esto quiere decir que la expresión de la creatividad también es susceptible de ser comprendida como el resultado de un entramado de interacciones sociales.

Para posicionarnos dentro de una perspectiva sociológica de la creatividad, es necesario comprender que ésta se ve afectada por el ambiente donde se expresa. Esto, porque las interacciones que se establecen entre los individuos de una comunidad juegan un papel esencial para explicar diversas conductas, entre ellas, la capacidad creativa (Mead, 1973). En concreto, estudios han revelado que la creatividad se expresa mayormente dentro de un ambiente de relaciones horizontales entre los actores que lo comparten (Gürdal, 2006; Chang, Hsu & Chen, 2013). Luego, si nuestro ambiente es el aula, resulta imprescindible estudiar las interacciones profesor-estudiante y, específicamente, aquellas interacciones que evidencian un tipo de relación horizontal o jerárquica. Por consiguiente, se torna fundamental estudiar el tipo de autoridad que los profesores ejercen en las aulas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así comprender cómo esto afecta la expresión de la creatividad.

El objetivo de la presente investigación, entonces, es establecer asociaciones entre la autoridad pedagógica que se ejerce y la expresión de la creatividad de los estudiantes en los contextos de aulas de Chile. La pregunta de investigación que se intenta responder es ¿qué asociaciones se pueden establecer entre el ejercicio de la autoridad pedagógica y la expresión de la creatividad de estudiantes en los contextos de aulas de Chile?

Nuestra hipótesis es que las interacciones profesor-estudiantes se caracterizan por un ejercicio de la autoridad con jerarquía pronunciada, dado que nos encontraríamos insertos en una matriz sociocultural de carácter autoritaria. Dicha matriz, sería el producto de los modelos portaliano y hacendal de autoridad que configuraron los modos en que nos relacionamos como sociedad chilena hasta nuestros días. Por consiguiente, los estudiantes no sólo encontrarían escasas oportunidades para expresar su creatividad, sino que además ésta tendería a ser inhibida.

Para llevar a cabo la presente investigación, se ha utilizado el enfoque de metodología cualitativa y se han considerado dos técnicas de producción de información: la observación de clases y la entrevista a profesores post-observación, lo que se llevó a cabo en siete aulas de dos escuelas subvencionadas, de las comunas de Providencia y Ñuñoa, de la Región Metropolitana.

Para presentar la información, el presente documento está estructurado en seis capítulos. En el primer capítulo, se presentan antecedentes que nos ubican en el contexto de la globalización, para comprender cómo la creatividad se convierte en un desafío de las sociedades contemporáneas. En el segundo capítulo, se presentan antecedentes que señalan la situación del contexto educacional nacional en torno a la creatividad y la autoridad. En el tercer capítulo, se realiza una aproximación teórica en torno a la creatividad y la autoridad, para profundizar sobre las comprensiones conceptuales de ambos elementos, sobre sus características y transformaciones y así, finalmente, sistematizar los ámbitos de interacción profesor-estudiante donde la creatividad y la autoridad se intersectan en los contextos de aula. En el cuarto capítulo, se definen las características de la presente investigación, esto es, los objetivos, hipótesis, enfoque metodológico, técnicas de producción de información, procedimiento de análisis y muestra. En el quinto capítulo, se presentan los hallazgos de la investigación. Y, finalmente, las conclusiones son presentadas en el sexto capítulo.

2 CAPÍTULO 1: UNA MIRADA HACIA EL CONTEXTO ACTUAL

2.1 Algunas consideraciones sobre el proceso de la globalización

Para Castells (2005) la revolución tecnológica de las últimas décadas del siglo XX es lo que ha resultado en la globalización, puesto que “ha articulado todo el planeta en una red de flujos en las que confluyen las funciones y unidades estratégicamente dominantes de todos los ámbitos de la actividad humana” (Castells, 2005, p. 16). Bajo este entendido, la globalización es el resultado de procesos que permiten la actividad en tiempo real a escala mundial. Por lo tanto, para este autor, la globalización sería un fenómeno más bien reciente.

Sin embargo, para otros autores, como Amos, Keiner, Proske & Radtke (2002), los comienzos de la globalización se remontan al siglo XVI, por lo que habría una continuación de un mismo proceso, más que una ruptura entre una sociedad y otra. Lo anterior no anula la posibilidad de surgimiento de elementos únicos que promueven cambios, como ha sido el caso de la revolución electrónica y las tecnologías de la información. Dicha revolución ha intensificado las relaciones sociales y la manera en que nos comunicamos, lo que permite la conexión entre distintas localidades, de tal modo, que “casi cualquier fenómeno es potencialmente formado por eventos que ocurren lejanamente” (Amos et al, 2002, p. 194).

Dale y Robertson (2008) coinciden con la comprensión de Amos et al (2002) y sostienen que la globalización es ampliamente considerada un proceso histórico que involucra un desarrollo desigual, una transformación estructural política, económica y cultural, así como cambios en las prácticas y relaciones sociales (Dale y Robertson, 2008). Por esta razón y, como es de imaginar, existen diversas manifestaciones en su rechazo, así como otras de aceptación, pues este proceso se lleva a cabo mediante fuerzas que se superponen y que operan a distintos niveles, con resultados no uniformes ni predecibles (Dale y Robertson, 2002).

En los diversos ámbitos de la sociedad, la globalización toma distintas formas. En el *ámbito económico*, por ejemplo, implica la emergencia de un mercado financiero global (Amos et al, 2002). Entre las organizaciones que han generado mayor interés por su contribución en este

sentido tenemos el Banco Mundial, el FMI, la Organización Mundial del Comercio y el G7 entre otros. En su esencia, dichas organizaciones juegan un rol de Estado capitalista colectivo a nivel global, donde son capaces de imponer el modelo en todo el mundo a través de condiciones, préstamos, deudas y otras estrategias (Dale y Robertson, 2002).

En el *ámbito político*, los Estados son afligidos por la salida del capital de sus obligaciones financieras y restricciones legales nacionales. En consecuencia, la soberanía de los Estados decrece, perdiendo capacidad para garantizar seguridad en todas las dimensiones sociales. Como respuesta, los Estados reducen sus servicios e imitan estrategias económicas para financiar los servicios públicos (Amos et al, 2002). Esto nos permite concluir que en el centro de los procesos de globalización, está la relación entre la política económica global y los Estado-nación (Carnoy y Rhoten, 2002), los que adoptan estrategias como la descentralización, la privatización y la orientación al mercado (Amos et al, 2002).

En cuanto a los *ámbitos inmateriales* -como la cultura, actitudes e ideas-, éstos sufren simultáneamente un proceso de homogeneización y de diversificación -o fragmentación-. Esto quiere decir que la globalización, considerada en el momento histórico actual, ha enfatizado patrones universales de las sociedades a nivel mundial. Sin embargo, las particularidades locales continúan existiendo en tanto que encontramos diferencias locales en cuanto a los recursos, marcos regulatorios y tradiciones (Amos et al, 2002, 201).

2.2 La sociedad latinoamericana en el contexto de la globalización

En el proceso de reestructuración de las sociedades, la globalización tiene como principal recurso el conocimiento y la información (Carnoy y Rhoten, 2002; Calderón, 2015). Castells (2005) llama a este proceso *informacionalismo* y lo describe como “el hecho de que la productividad, competitividad, eficiencia, comunicación y poder en las sociedades se constituye en buena medida a partir de la capacidad tecnológica de procesar información y generar conocimiento” (Castells, 2005, p. 15). La creatividad e innovación, por lo tanto, se posicionan como aspectos centrales de las sociedades actuales.

Innovar se vincula con la capacidad creativa, ya que implica agregar un nuevo valor a un producto, servicio o proceso. Luego, a través del fomento de la creatividad -capacidad que permitiría producir nuevo conocimiento y que está en la base de toda innovación- se funda un nuevo enfoque de desarrollo humano: “la expansión de las capacidades creativas en el informacionalismo y en sus múltiples dimensiones son las que permiten impulsar un nuevo tipo de desarrollo humano: el desarrollo humano informacional” (Calderón, 2015, p. 16). Luego, para este autor, innovación es multidimensional: es tecnológica, social, organizacional, y sobretodo cultural, por lo que resulta fundamental el contexto en que la creatividad individual y social se desarrollan.

En el caso particular del contexto latinoamericano, es posible decir que, a pesar de que paulatinamente se percibe un progreso en cuanto a la modernización tecnológica y de la capacidad de innovación, todavía se acumula un retraso importante que limita las posibilidades de una mayor competitividad económica (Castells, 2005). Esto podría deberse a una baja inversión en ciencia y tecnología, cuyo desarrollo se canaliza hacia productos de exportación de origen primario (Calderón, 2015).

La baja inversión en desarrollo tecnológico, innovación y conocimiento, sumado a una tendencia de recesión económica asociada a los precios de las materias primas de exportación, posicionan a América Latina en una situación altamente vulnerable (Calderón, 2015). Esto, porque si bien América Latina está integrada en la economía global, se integra de manera desigual, dejando amplios sectores sociales excluidos y, por lo tanto, evidenciando altos costos sociales y económicos: “se observa una distancia creciente entre el sector moderno, globalizado de la economía y el sector informal y de economía de supervivencia en el que trabaja una alta proporción de la población, más de la mitad en muchos países” (Castells, 2005, p. 35).

De este modo, se evidencia uno de los nudos de la cuestión del desarrollo actual: para que los procesos de industrialización sean sostenibles en América Latina y mejorar los niveles de integración social, es necesario integrarse a la dinámica informacional (Calderón, 2015). Esto, porque un desarrollo humano informacional supone una mejora en la competitividad, sostenibilidad, equidad e interculturalidad, “centrados en la capacidad de creación y agencia de la

misma sociedad, donde la cultura y sus actores constituyen la mejor energía para avanzar en una sociedad de bienestar digna” (Calderón, 2015, p. 17). En otras palabras, se requiere que como sociedad latinoamericana aprendamos a valorar equitativamente la diversidad de talentos y recursos humanos que tenemos (Martuccelli, 2009).

2.3 La educación en el escenario de la globalización

Producto de los procesos de globalización, la educación ha sido objeto de una estrategia de desregulación y privatización. Esto es, sus objetivos han sido alineados con los sistemas políticos y económicos (Amos et al, 2002). Lo anterior resulta en distintos efectos y discusiones.

Un debate importante se enfoca en la perspectiva estandarización/variación¹ o convergencia/divergencia. Es decir, se redefine la comprensión de la educación desde lo nacional y se orienta a una mirada global, donde lo universal y las particularidades locales cohabitan (Amos et al, 2002). Es posible apreciar patrones de convergencia cuando se analiza la calidad de los sistemas educacionales. En numerosos países, ésta se mide comparando estándares y evaluaciones a nivel internacional, lo que ha puesto un creciente interés en alcanzar los estándares que permitirían una integración económica y social (Carnoy y Rhoten, 2002). Tal mecanismo de convergencia ha llevado a hacer esfuerzos para lograr una mejor calidad en el entrenamiento a profesores, el fomento del aprendizaje para la vida y la actualización de las definiciones de las habilidades básicas (Dale y Robertson, 2002). Es decir, “la convergencia se explica con la universalidad de los códigos comunicativos, mientras que la obstinada apariencia de diferencias territoriales se atribuyen a la relativa autonomía de los sistemas organizacionales y de interacción” (Amos et al, 2002, p. 205).

Lo anterior puede ser explicado con la reestructuración que ha sufrido el sector de la educación en algunos países luego de la emergencia de nuevos procesos de regionalización. Con la emergencia de dichos procesos, el gobierno de la educación deja de ser dominio sub-nacional y se reconstituye a escala regional (Dale y Robertson, 2008, p. 6). El caso de la Cooperación

¹ La capacidad de variación de la educación se explica por la autonomía relativa de la administración local cuando se adapta a los desafíos externos (Amos et al, 2002).

Económica Asia-Pacífico (APEC por su sigla en inglés) es un buen ejemplo que grafica la relación regionalización-educación. A pesar de que la educación no parece ser prioridad en la APEC, sigue siendo un tema de interés tanto dentro como fuera de la región porque se piensa que ha contribuido al éxito económico de los “Tigres Asiáticos” (Hong Kong, Singapur, Corea del Sur y Taiwán) (Dale y Robertson, 2002, p. 31): “la mayor y única fuente de ventaja comparativa de los Tigres son sus bien educados trabajadores” (Morris, 1996, p. 99). Existiría, por lo tanto, una relación directa entre educación y desarrollo económico, donde se evidencia un trabajo cooperativo para identificar estrategias que respondan a los desafíos que se presentan a sus sistemas educacionales, lo que involucra la necesidad de que los estudiantes de la región desarrollen las habilidades requeridas en un mundo tecnológicamente sofisticado (Dale y Robertson, 2002).

En consecuencia, la educación ha sido repensada al ser uno de los dominios donde sucede el proceso de producción del conocimiento, para mejorar la participación en el escenario actual, a través del fomento de habilidades que estén a la altura de los desafíos contemporáneos. Por consiguiente, si las fuentes de productividad en la economía global dependen sobre todo de la capacidad de generar conocimiento y procesar la información, la capacidad educativa de las naciones juega un rol fundamental en tanto esté orientada al fomento de la creatividad e innovación:

En la economía informacional, la educación y la innovación se constituyen en fuerzas productivas directas. [...] Ello es así porque la productividad y competitividad dependen de la calidad de los recursos humanos y de la capacidad estratégica de instituciones y empresas para articular dichos recursos en torno a proyectos de inversión viables y sustentables (Castells, 2005, p. 19-20).

Lo anterior trae consecuencias directas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Las reformas impulsadas en algunos contextos –como en EEUU por John Goodlad- privilegian instrucciones centradas en el estudiante más que en el profesor, discusiones y estudio independiente más que cátedras y actividades asignadas por profesores, evaluación orientada a los procesos más que pruebas de logro disciplinar dominadas por contenido. Estas reformas

prometerían el desarrollo de la creatividad y resolución de problemas como requisitos para la era de la información (Houtz et al, 1994).

Sin embargo, en muchos otros contextos nos enfrentamos a un problema cuando nos damos cuenta que “la manera en que el conocimiento es entregado en el aula [...] parece estar intacto en gran medida” (Carnoy y Rhoten, 2002, p. 2). Resulta relevante, por lo tanto, analizar tal situación en el contexto latinoamericano. Al respecto, es importante considerar que si la producción, circulación y transformación del conocimiento es un proceso altamente político, donde el ámbito económico juega un rol crucial, la ausencia de cambios en el aula podría ser el resultado de que la mayoría de los países de la región continúan siendo débiles en su inserción en la producción informacional. Es decir, las escuelas no son orientadas a fomentar las capacidades creativas en el proceso de desarrollo informacional, sino que persiguen los mismos objetivos de desarrollo humano que en las últimas décadas.

3 CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES SOBRE LA CREATIVIDAD Y LA AUTORIDAD EN EL CONTEXTO NACIONAL

3.1 El panorama de la creatividad en el contexto escolar chileno

Dada la relevancia que adquiere la creatividad ante el escenario anteriormente descrito, resulta necesario comprender la situación nacional en este aspecto. A continuación, se presenta un análisis de la presencia de la creatividad desde documentos ministeriales, para luego ser contrastado con la evidencia empírica del informe PISA 2012: resolución creativa de problemas.

3.1.1 Presencia de la creatividad en documentos ministeriales

El currículo escolar ha sido constantemente actualizado, como respuesta a los cambios acelerados y a las nuevas demandas de la sociedad: “Como en muchos países durante la última década y media, en Chile el currículo escolar ha sido objeto de cambios importantes, que buscan responder tanto al impacto de procesos seculares como la revolución de las tecnologías de información y comunicaciones, y la globalización, como específicos a la historia política reciente del país y sus desafíos de crecimiento económico, integración social y desarrollo democrático” (Cox, 2011, p.1). El currículo escolar, por lo tanto, tiene como propósito preparar a los estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes fundados en competencias propias de las demandas actuales.

Sin embargo, sumado al desafío de fomentar competencias propias del siglo XXI, están los obstáculos que producen un currículo sobrecargado en un tiempo limitado, especialmente en el nivel secundario. De acuerdo a investigaciones del contexto latinoamericano conducidas por Néstor López (2009), los estudiantes cursan trayectorias curriculares agobiantes, lo que tiene por consecuencia una escasa posibilidad de que los estudiantes aprendan en profundidad ciertos contenidos y desarrollen habilidades complejas, así como que los profesores cubran la totalidad de los contenidos prescritos.

Respecto de la actualización curricular vigente -la cual corresponde a lo estipulado en la Ley General de Educación (LGE)- los aprendizajes propios de la experiencia escolar están organizados en tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes². Dichas dimensiones consideran la reflexión como un aspecto central en el perfil del alumno, es decir, piensan en forma reflexiva y aplican habilidades de pensamiento crítico y creativo para reconocer y enfrentar problemas simples, para la formulación de proyectos y tomar decisiones razonadas y éticas (MINEDUC, 2013). Dos objetivos de la educación media que guardan relación con lo anterior son:

- (i) “Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad” (MINEDUC, 2009, Art 30, N°1, e).
- (ii) “Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia” (MINEDUC, 2009, Art 30, N°2, c).

La creatividad, por lo tanto, aparece como una habilidad dentro del discurso de lo deseado. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 1, su presencia es más bien errática al revisar los aprendizajes esperados de las unidades para cada subsector de aprendizaje de enseñanza media. Luego, el mensaje que las autoridades educativas envían es que, dada la presencia irregular de la creatividad, su relevancia es de medio alcance.

² Los conocimientos se refieren a conceptos, hechos o procesos que están relacionados con la adquisición de información y el entendimiento de ésta. Las habilidades son capacidades para ejecutar un acto cognitivo (y/o motriz) con precisión y adaptabilidad. A través de ellas se promueven distintas capacidades como la indagación y la creación por parte de los alumnos, tanto individual como colaborativamente, la resolución de problemas y la adaptación al cambio entre otras. Finalmente, las actitudes se refieren a las disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas (MINEDUC, 2013).

Tabla 1: Presencia de la creatividad en los Aprendizajes Esperados del currículo escolar de 1° a 4° medio según las 4 unidades de aprendizaje para cada subsector.

Subsector de aprendizaje	Primero medio				Segundo medio				Tercero medio				Cuarto medio			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Música	x	x	x	x		x	x	x		x	x		x	x	x	
Ed. física		x							x	x	x		x	x	x	
Filosofía																
Historia																
Inglés																
Lenguaje	x	x	x		x	x		x	x	x			x	x		x
Matemática	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x			
Tecnología	x	x	x	x	x	x	x									
Biología					x					x						x
Física									x		x		x			
Química		x											x			x

Fuente: Elaboración propia a partir de la información entregada a través del Currículum en línea del MINEDUC en: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>

De esto se infieren dos principales ideas: (i) la creatividad no es entendida como una habilidad fundamental, pues no está presente en la mayoría de los aprendizajes esperados; y (ii) la creatividad no es entendida como una habilidad transversal a todos los subsectores, pues en algunos casos, como historia y química, ni siquiera forma parte de los procesos de aprendizaje, priorizando la adquisición de diversos contenidos existentes.

Lo anterior se confirma con un estudio comparativo³ entre seis países –Chile, México, India, China, Singapur y EEUU- que buscaba analizar la aplicación de reformas curriculares que potenciarían el desarrollo de competencias del siglo XXI. El análisis del caso chileno, conducido por Bellei y Morawietz⁴, da cuenta de una intencionalidad curricular por incorporar distintas

³ El texto, editado por Harvard, se titula “Teaching and Learning for the XXI Century”.

⁴ Ver en <http://www.uchile.cl/noticias/120797/academicos-investigaron-impacto-de-introduccion-de-competencias>

habilidades, lo cual se materializa en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. En éstos se evidencia una alta presencia de habilidades como el pensamiento crítico, una menor presencia de la creatividad y una errática presencia de otras habilidades como la autorregulación y la apreciación de la diversidad.

En otros países, sin embargo, las habilidades creativas e inventivas son prioridad en el currículo nacional. En el caso particular de Corea del Sur, por ejemplo, los alumnos aprenden sobre la invención como parte de su educación escolar desde el año 2010. Los temas que tratan son “El significado y valor de la invención”, “Técnicas de invención”, “Producción y materialización de ideas” y “Habilidades del pensamiento divergente” entre otros (Kwon, Lee & Lee, 2016). De este modo, el Estado comunica el valor de la creatividad a través de su alta presencia y centralidad en el currículum escolar, entendiendo que conocimiento y creatividad van de la mano.

Esto nos permite señalar que la factibilidad de que la educación chilena promueva el desarrollo integral de individuos, fomentando el despliegue de sus capacidades creativas, se ve limitada desde documentos ministeriales.

3.1.2 Presencia de habilidades creativas en estudiantes secundarios: el diagnóstico PISA⁵

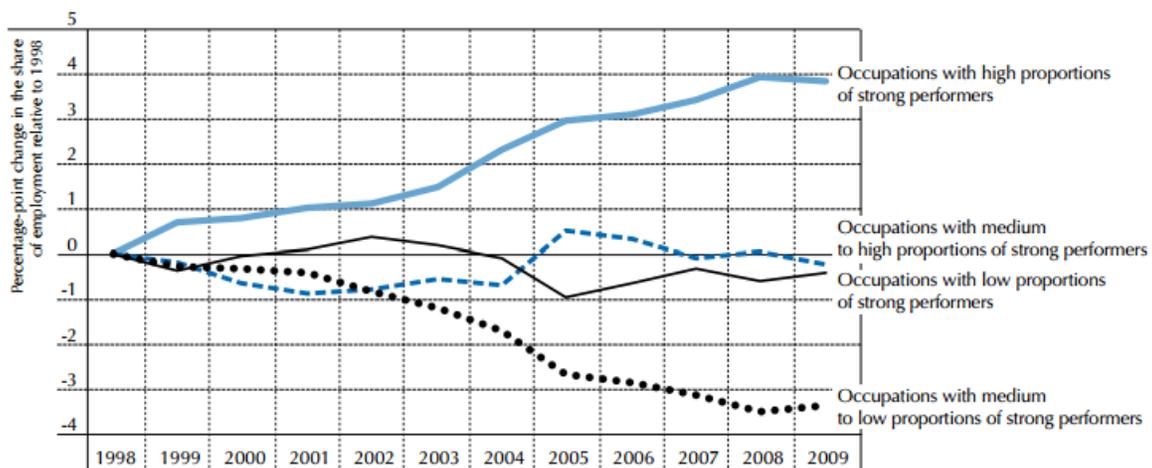
La prueba PISA 2012: Resolución Creativa de Problemas se aplicó a 28 países de la OCDE y 16 países y economías asociados. La prueba tuvo por objeto evidenciar si los estudiantes de quince años tienen capacidades propias de las demandas actuales y en qué medida. En particular, se midió la capacidad creativa para resolver problemas en un contexto de rápido crecimiento económico y de ocupaciones y profesiones altamente especializadas. PISA 2012 ofrece evidencia acerca del éxito comparativo de los sistemas educacionales, esto es, sus políticas y prácticas, en cuanto a la capacidad que tienen para equipar a los estudiantes con herramientas que les sean útiles para la vida (OCDE, 2014).

⁵ Las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) claman ser no sólo un indicador de las habilidades de los estudiantes para participar en la sociedad después de la enseñanza obligatoria, sino que además se consideran una herramienta importante, para que los países y economías ajusten sus políticas educativas a las necesidades que los resultados evidencian (OCDE, 2014).

En particular, el instrumento estuvo orientado a medir la capacidad creativa para resolver problemas, ya que, como se observa en el Gráfico 1, (i) nos encontramos en un mundo donde cada vez son menos los trabajos que necesitan acciones repetitivas por parte de los empleados, y (ii) uno de cada diez trabajadores se enfrentan a problemas complejos que demandan más de 30 minutos de resolución diariamente (OCDE, 2013).

Esto implica que los jóvenes de hoy que carecen de habilidades de resolución de problemas se vean enfrentados a un alto riesgo de desventaja económica cuando adultos, ya que “deben competir por trabajos en ocupaciones donde las oportunidades están siendo cada vez más escasas” (OCDE, 2014, p. 118).

Gráfico 1: Crecimiento del empleo entre ocupaciones agrupadas por nivel de habilidades de resolución de problemas



Fuente: OCDE, 2014, p. 118.

El cambio a tareas no rutinarias y de resolución de problemas complejos podría tener una explicación: “en tanto los computadores y máquinas computarizadas fueron introducidas en mayor número, los trabajadores necesitaron desempeñarse menos frecuentemente en tareas rutinarias manuales o analíticas. En cambio, requirieron aprender a enfrentarse a lo inesperado y desconocido” (OCDE, 2014, p. 26). De este modo, el énfasis que se produce en educación también necesitó replantearse, pasando desde la información codificada y habilidades rutinarias a

empoderar a los estudiantes a confrontar y superar desafíos complejos, transformándolos en aprendices para toda la vida.

Resolver problemas creativamente implica procesos cognitivos complejos, los que la hacen una habilidad muy atractiva para las nuevas demandas actuales. “Cuando [a los estudiantes] se les pide resolver problemas para los cuales no tienen una estrategia pensada con anterioridad, necesitan pensar flexible y creativamente sobre cómo superar las barreras que surgen en el camino a una solución” (OCDE, 2014, p. 26).

Para poner a prueba dicha habilidad, se incluyeron escenarios auténticos estimulados por un computador. Así, se evitó la necesidad de conocimiento específico y curricular⁶. Además, considera que es una habilidad que puede ser entrenada por todos los profesores y en todas las áreas del currículum, en tanto se promueve a través de hábitos de pensamiento como la observación, la auto-evaluación y la reflexión sobre el proceso de trabajo.

Entre los resultados arrojados, cabe mencionar que:

- (i) en general, existe una fuerte correlación positiva entre los distintos dominios. Esto es, los estudiantes con un alto desempeño en matemáticas, lectura o ciencia tienden a un alto desempeño en resolución creativa de problemas;
- (ii) en general, los países que destacan en los procesos que requieren adquisición del conocimiento⁷, son débiles en los procesos de utilización de éste y viceversa, produciéndose un contraste;

⁶ Los problemas que se abordaron son del tipo que encontramos en la vida cotidiana, es decir, que requieren identificar información que se encuentra tácitamente en el contexto para poder resolverlos. De este modo, los estudiantes deben descubrir información útil explorando las situaciones en que los problemas se encuentran (OCDE, 2014).

⁷ El proceso de resolución de problemas está conformado por cuatro etapas: explorar-comprender, representar-formular, planificar-ejecutar y monitorear-reflexionar. Las primeras dos etapas están asociadas con tareas de *adquisición* del conocimiento, donde se requieren capacidades para producir y procesar la información; mientras que las segundas se asocian con tareas de *utilización* del conocimiento, es decir, donde se aplica la información (OCDE, 2014).

(iii) al interior de la misma escuela, el desempeño en resolución de problemas casi no está relacionado con el estatus socioeconómico⁸ de los estudiantes. Sin embargo, a nivel entre escuelas, las escuelas con un mayor número de estudiantes aventajados en general muestran un mejor desempeño, mientras que escuelas con una población estudiantil más desaventajada, presentan un desempeño débil. Por lo tanto,

El estatus socio-económico de los estudiantes no parece tener una asociación directa con su desempeño en resolución creativa de problemas. En cambio, las disparidades socio-económicas en el desempeño de resolución de problemas refleja, en gran medida, un acceso desigual a buenos profesores y escuelas y no a una desventaja específica de dominios (OCDE, 2014, p. 105).

Los resultados de la prueba junto con el posicionamiento de Chile respecto de los países de la OCDE han sido sistematizados en la siguiente tabla:

Tabla 2: Posicionamiento de Chile en los resultados PISA 2012.

Criterio	Chile	OCDE	Mejor	Peor
Puntaje promedio PISA 2012	448	500	561 Corea	448 Chile
Promedio jóvenes con desempeño bajo (menor a nivel 2)	38.3%	21,4%	7,1% Japón	38,9% Israel
Promedio jóvenes con desempeño alto (niveles 5 y 6)	2.1%	11,4%	27,6% Corea	2,1% Chile

⁸ La medición de ventaja socioeconómica en este respecto tiene que ver con una clasificación de los estudiantes de acuerdo al estatus ocupacional del padre o madre del estudiante. De este modo, el grupo de estatus más alto corresponde a hijos de gerentes, profesionales, técnicos y profesionales asociados (como profesores). Dicho grupo corresponde al 51% de los estudiantes de países de la OCDE. Por otro lado, el grupo con estatus más bajo corresponde a estudiantes cuyos padres ocupan puestos semi-cualificados o elementales. Dicho grupo corresponde al 43% de los estudiantes de los países de la OCDE (OCDE, 2014).

Tasa de solución de tareas que miden la adquisición de conocimiento (18 ítems):	30,9%	45,5%	62,8% Corea ⁹	30,9% Chile
Promedio de la proporción de respuestas correctas en proceso de exploración-comprensión	32,5%	47,9%	64,7% Corea	32,5% Chile
Promedio de la proporción de respuestas correctas en proceso de representación-formulación	29,3%	42,7%	60,7% Corea	29,3% Chile
Tasa de solución de tareas que miden la utilización del conocimiento (17 ítems):	35,2%	46,4%	56,3% Japón ¹⁰	35,2% Chile
Promedio de la proporción de respuestas correctas en proceso de planificación-ejecución	35,2%	46,4%	56,3% Japón	35,2% Chile
Promedio de la proporción de respuestas correctas en proceso de monitoreo-reflexión	33,2%	40,3%	53,7% Corea	30,9% Hungría
Promedio de la proporción de respuestas correctas tipo selección múltiple	37,7%	49,1%	65,6% Corea	37,7% Chile
Promedio de la proporción de respuestas de correctas tipo construcción	30,5%	42,9%	54,4% Corea	30,5% Chile

Fuente: Elaboración propia a partir de la información presentada en el informe PISA 2012 (OCDE, 2014).

La información que de ahí se desprende es que:

- (i) Chile no sólo se encuentra por debajo del promedio de los países de la OCDE, sino que además se evidencian pocos alumnos en los niveles más altos en cuanto a la capacidad creativa para resolver problemas. Específicamente, el promedio OCDE es de 500 puntos, donde Chile alcanza los 448 puntos, el puntaje más bajo de los países OCDE. Entre los

⁹ Japón obtiene 59,1%.

¹⁰ Corea obtiene 54,5%.

países con mejor promedio en este ranking –Japón (552), Canadá (526), Australia (523)-, los estudiantes deben ser capaces tanto de abordar los contenidos del currículo, como de transformar problemas en oportunidades de aprendizaje a través de soluciones creativas (OCDE, 2014).

- (ii) Además, es posible identificar una alta presencia de Corea y Chile, donde el primero destaca por su elevada capacidad de logro, mientras que el segundo por sus bajos resultados. Luego, dichos países se ubican en los extremos, donde alrededor del 90% de los estudiantes en Corea presentan un desempeño superior al promedio de Chile. Por el contrario, sólo alrededor del 10% de los estudiantes chilenos tienen un desempeño superior al promedio de Corea (OCDE, 2014).
- (iii) También es posible advertir que en Chile existe una mayor habilidad para utilizar el conocimiento que para adquirirlo. En específico, el proceso donde tenemos mayor capacidad es en el de planificación y ejecución. Esta situación es contraria en los países sobresalientes como Corea y Japón, donde los estudiantes son más hábiles en adquirir el conocimiento. Hierbert y Stigler (1997) ofrecen una explicación para comprender este fenómeno. Al analizar videgrabaciones de aulas japonesas, los autores se dan cuenta de que los profesores estimulan a sus estudiantes a resolver problemas usando su propio análisis y creando sus propias soluciones. Mientras tanto, en otros contextos, se evidencia un método de enseñanza que requiere que los estudiantes memoricen una solución y la apliquen del mismo modo a otros problemas¹¹.
- (iv) Finalmente, cabe mencionar que destaca nuestra habilidad cuando los tipos de respuestas son de selección de alternativas al comparar el porcentaje de logro de éstas con las respuestas de construcción. Luego, es posible inferir que los jóvenes en Chile tienen un mayor entrenamiento utilizando el conocimiento en contextos de respuesta cerrada y pocas oportunidades para descubrirlo y generarlo.

¹¹ Tal método, donde el profesor modela las respuestas y los estudiantes memorizan e imitan, es lo que Levy (2010) denomina “soluciones basadas en reglas, tal como las reglas algebraicas” (Levy, 2010, p. 8). El problema de este tipo de habilidades es que fácilmente pueden ser codificadas para su utilización en computadores.

Estos resultados implican serios desafíos para la educación en el contexto chileno. Se requeriría fomentar habilidades creativas al interior de las escuelas, durante los procesos de aprendizaje, para estar mejor preparados frente a los desafíos contemporáneos.

Para llevar a cabo con éxito esta tarea, es preciso estudiar los procesos creativos desde distintos ángulos y así lograr una comprensión más enriquecida de los elementos que inciden en su expresión. En el presente estudio, se pretende estudiar la creatividad desde una perspectiva sociológica, comprendiendo que ésta es el resultado de un entramado de interacciones sociales. En particular, estudiaremos las interacciones donde la creatividad y las relaciones de autoridad se intersectan dentro de los contextos de aula. Por lo tanto, será necesario profundizar sobre la realidad de la autoridad pedagógica en el aula chilena, lo que se desarrolla en el siguiente apartado.

3.2 El panorama de la autoridad pedagógica en Chile

La autoridad del profesor en los contextos de aula necesita ser repensada, ya que el sentido tradicional en que ésta ha sido entendida está en crisis (Dubet, 2010; Arendt, 1996). Es decir, “la herencia cultural y autoridad que le era connatural dejan de ser una respuesta evidente y universal y se convierte en un problema permanente” (Martuccelli, 2009, p. 102). Se torna necesario, por lo tanto, comprender cuál es la situación de las relaciones de autoridad profesor-estudiante en el aula actual, lo que se presenta a continuación a modo de diagnóstico general del contexto chileno.

3.2.1 El diagnóstico del primer estudio nacional de convivencia escolar

El Primer estudio nacional de convivencia escolar, solicitado por el Ministerio de Educación, da cuenta de antecedentes que contribuyen a formarse una idea sobre los modelos de relación entre los miembros de una comunidad educativa en el contexto nacional¹². En cuanto al ejercicio de la

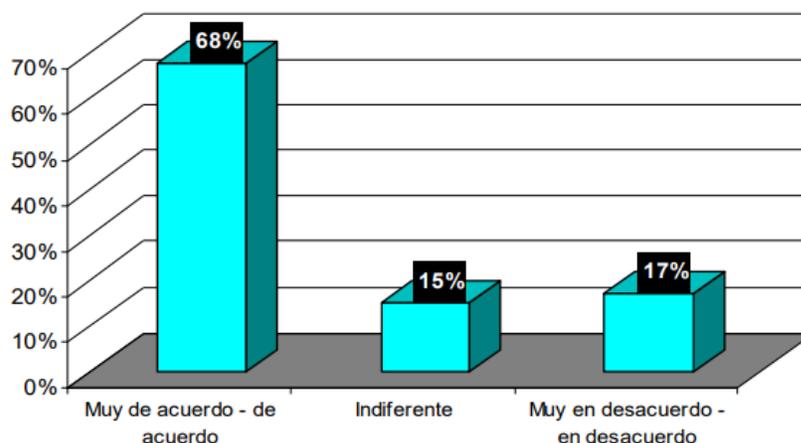
¹² El estudio, implementado por IDEA CHILE, busca abordar múltiples interrogantes sobre los niveles, formas y problemas que enfrenta la convivencia escolar chilena, a partir de la perspectiva de estudiantes y docentes (UNESCO, 2005).

autoridad pedagógica, cabe destacar dos datos: uno referido a las oportunidades de participación estudiantil; y otro referido al trato que los estudiantes tienen hacia sus profesores.

(i) Oportunidades de participación estudiantil

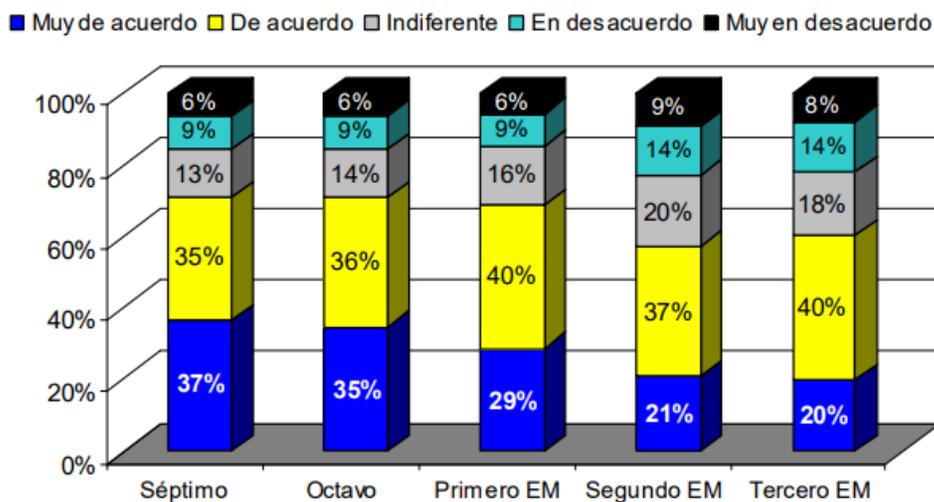
Respecto de la primera idea, es importante considerar que la participación se relaciona con la autoridad pedagógica en tanto hoy vivimos en sociedades cada vez más democráticas y, como se ha dicho, comprender la autoridad desde el ejercicio arbitrario del poder hoy se vuelve insostenible (Arendt, 1996). Por lo tanto, los profesores debieran cada vez más acoger las ideas y opiniones de los jóvenes en el ejercicio de una autoridad democrática, propio de las sociedades modernas. En este sentido, frente a la pregunta *en mi curso tienen en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas*, sólo un 17% de los estudiantes considera que no son tomados en cuenta -porcentaje que aumenta en los niveles de enseñanza media (ver gráficos 2 y 3).

Gráfico 2: Percepciones de los alumnos respecto de si se toman en cuenta sus opiniones para resolver problemas.



Fuente: UNESCO, 2005, p. 36.

Gráfico 3: Percepciones de los alumnos respecto de si se toman en cuenta sus opiniones para resolver problemas según nivel.



Fuente: UNESCO, 2005, p. 36.

Esta información sugiere que, en el ámbito de la participación en el aula, nos encontramos con profesores que, en su mayoría, han sabido integrar las opiniones de los estudiantes en su quehacer docente. Luego, el tipo de autoridad que nuestros jóvenes experimentan tendría cierta tendencia hacia relaciones democráticas profesor-estudiante¹³.

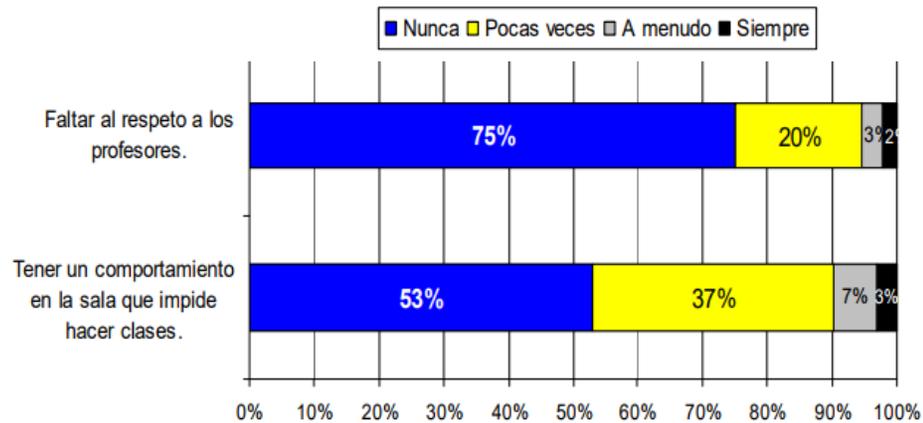
(ii) Trato de los estudiantes hacia sus profesores

En cuanto a la segunda idea, referida al trato que los estudiantes tienen hacia sus profesores, cabe mencionar que ésta se relaciona con la autoridad pedagógica en tanto se manifiesta a través de los intercambios de solicitudes del profesor y aceptaciones de los estudiantes (Meza, Cox & Zamora, 2015). En el estudio, destacan dos datos que apuntan a este respecto: (a) las percepciones de alumnos y profesores respecto de la falta de respeto de los alumnos hacia los profesores y (b) las percepciones de alumnos y profesores respecto del comportamiento de los alumnos cuando los profesores quieren hacer clases. Sobre el primer punto, el 67% de los profesores afirma que los

¹³ Sin embargo, surge la interrogante de por qué las percepciones de los estudiantes de enseñanza media son menos favorables en este aspecto. Es decir, ¿será que los docentes de enseñanza media integran menos las opiniones de sus estudiantes o será que los estudiantes son más críticos y demandan una mayor participación en el aula?

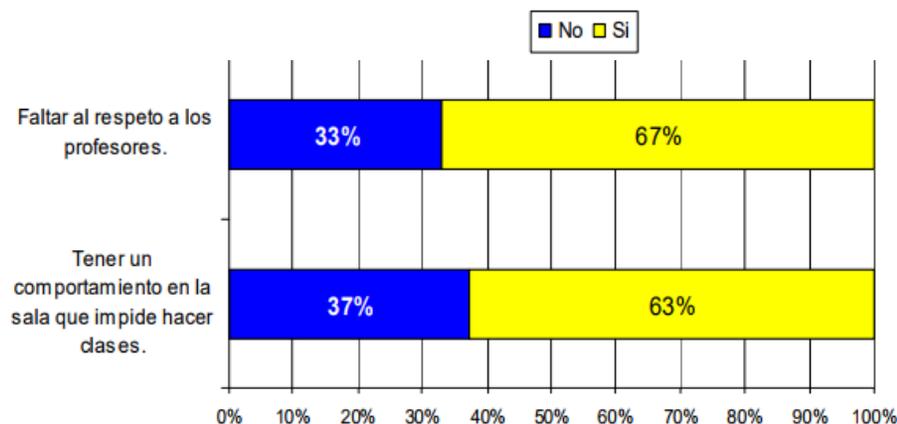
alumnos les han faltado el respeto, lo que es contrastado con el 25% de los alumnos que reconocen dicho fenómeno (ver gráficos 4 y 5). Respecto del segundo punto, el 63% de los profesores sostiene que los alumnos presentan un comportamiento que les impide desarrollar su clase, lo que es reconocido por el 47% de los estudiantes (ver gráficos 4 y 5) (UNESCO, 2005).

Gráfico 4: Percepción de los alumnos respecto de su conducta hacia los profesores



Fuente: UNESCO, 2005: 60.

Gráfico 5: Percepción de los docentes respecto de la conducta de alumnos hacia profesores



Fuente: UNESCO, 2005: 61.

Tales datos señalan una dificultad por parte del profesor para que su autoridad sea aceptada y reconocida por los estudiantes, además de una importante asimetría en el modo en que profesores y estudiantes perciben el fenómeno.

En síntesis, la información que proporciona el Primer estudio nacional de convivencia escolar sugiere que la autoridad del profesor tiende hacia relaciones más democráticas con los estudiantes, los que a su vez reconocen que tienen abierta la posibilidad de rechazar las solicitudes del docente y, por lo tanto, se abre un espacio para que se cuestione la autoridad del profesor.

3.2.2 Comprensión del quehacer pedagógico de acuerdo al Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza, elaborado por el Estado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2008), pretende representar las responsabilidades de un profesor en su trabajo cotidiano a través del diseño de criterios específicos en los que debe centrarse. Dichos criterios se describen dentro de un ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual está compuesto por cuatro dominios: preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. A continuación se detallan las principales ideas de cada dominio.

(i) Preparación para la enseñanza

Este dominio hace referencia a la disciplina que enseña el profesor y las competencias pedagógicas. Sobretudo destaca la relevancia que adquiere el conocimiento del profesor de los objetivos de aprendizaje y los contenidos curriculares:

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje (MINEDUC, 2008, p. 8).

(ii) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio hace referencia al clima de aula que el profesor genera para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Luego, adquieren especial relevancia las interacciones (profesor-estudiante y estudiantes entre sí) que ocurren en el aula, las cuales deben promover la confianza, la aceptación, la equidad y el respeto entre las personas, valorizando sus características, intereses y preocupaciones.

(iii) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

En este dominio, se espera que el profesor genere oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos los estudiantes. Para ello, debe organizar situaciones que favorezcan la indagación, participación e interacción, considerando los intereses y saberes de los estudiantes.

(iv) Responsabilidades profesionales

En su quehacer profesional, se espera que el docente reflexione sobre su práctica, haciendo los cambios adecuados para garantizar que su quehacer responda al proyecto educativo del establecimiento al que pertenece y a las políticas nacionales de educación. Luego, este dominio hace referencia a la relación del profesional con sus pares, el establecimiento, la comunidad y el sistema educativo.

En síntesis, si bien los cuatro dominios buscan favorecer el desarrollo de los estudiantes, se percibe una tendencia protagónica del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la responsabilidad del profesor se basa en garantizar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes a través de su propia gestión: definiendo y comunicando los contenidos curriculares, transmitiendo los contenidos con claridad, monitoreando los procesos de comprensión, evaluando, etc. De este modo, por lo tanto, se percibe una figura del profesor robustecida en los procesos de apropiación de los contenidos de los estudiantes. Sus demandas en los espacios de aula, por consiguiente, se tenderían a centrar en el desarrollo de actividades que les permitan a los estudiantes adquirir los contenidos curriculares. Desde este punto de vista, entonces, es posible

inferir que la autoridad del profesor es naturalmente jerárquica y que se fundamenta sobretodo en su rol de *enseñar*, en tanto es el gran responsable en la transmisión de saberes.

3.2.3 Perspectivas de la autoridad pedagógica desde la mirada de profesores

La investigación llevada a cabo en Chile por Zamora y Zerón (2009) da luces respecto de los elementos constituyentes y significativos de la autoridad pedagógica desde la mirada de profesores de enseñanza media. En su análisis, caben destacar dos grandes ideas: las comprensiones que giran en torno a la autoridad y la relación que los profesores atribuyen entre ésta con lo pedagógico.

(i) Comprensiones en torno a la autoridad

Sobre la primera idea, los profesores hacen referencia a tres elementos: el respeto, la intención pedagógica y el manejo de la disciplina. Es decir, los profesores dicen ejercer su autoridad con los estudiantes en la medida en que existe el respeto mutuo. Sin embargo, el respeto en sí mismo no garantiza el reconocimiento de la autoridad, pues debe estar acompañado por una intención constructiva: “la autoridad cobra sentido cuando se reconoce una intención positiva, constructiva por parte del profesor, la intención de enseñar algo significativo, algo que sirve para el desarrollo en la vida” (Zamora y Zerón, 2009, p. 175). Finalmente, la autoridad, que está dada por el respeto y una intención pedagógica, se materializa en el manejo del curso, la disciplina, lo que señala una relación naturalmente asimétrica entre profesores y estudiantes.

(ii) Relación entre la autoridad y lo pedagógico

Sobre la segunda idea, los profesores destacan cuatro dimensiones: las normas, los roles, la transmisión de un saber y la evaluación formal. Para esta investigación, resultan particularmente pertinentes las dos últimas dimensiones. En cuanto a la transmisión de un saber, los profesores coinciden en que la asimetría entre profesores y estudiantes se basa en el dominio de un área. Luego, la labor del docente consiste sobre todo en la enseñanza de un conocimiento a través de actividades cuyo fin es la comprensión y aprendizaje del curso. Esta dimensión inherentemente

conduce a la evaluación de los aprendizajes. La evaluación, considerada la labor más compleja de la pedagogía, nuevamente posiciona al profesor en una relación asimétrica con los estudiantes, pues a través de ésta el profesor configura las trayectorias educativas de los últimos. En síntesis, es posible afirmar que la calidad de experto del profesor es una herramienta potente, a través de la cual los docentes canalizan su autoridad en el aula.

3.2.4 Perspectivas de la autoridad pedagógica desde la mirada de estudiantes secundarios

Zamora (2014) examina las características de los profesores que presentan mayor autoridad en los distintos niveles socioeconómicos desde el punto de vista de los estudiantes¹⁴. Entre sus hallazgos, cabe destacar que los estudiantes de los tres grupos socioeconómicos -bajo, medio y alto- reconocen con mayor autoridad a profesores que presentan un claro dominio de su disciplina, lo que aparece con mayor vigorosidad en el GSE alto. En segundo lugar aparece la imagen del líder, la que se asocia a una relación más horizontal entre profesores y estudiantes (ver tabla 3).

Tabla 3: A qué se asemeja el profesor más obedecido de acuerdo a los estudiantes

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

Fuente: Zamora, 2014, p. 3.

¹⁴ En su investigación, el autor identifica a los profesores con mayor autoridad desde una perspectiva social, la cual considera el reconocimiento que otorgan los estudiantes para obedecer a determinados profesores, aceptando sus demandas y renunciando a otras posibilidades de acción.

Esto sugeriría que la autoridad pedagógica está mediada en gran parte por la capacidad de dominio de los contenidos que el docente imparte, lo que denota una asimetría entre profesores y estudiantes, tal como se explicó en el apartado anterior.

Otro aspecto a considerar es la importancia que los estudiantes atribuyen a la asignatura que el docente imparte, pues existe una alta valoración en los tres GSE. Esto sugeriría que los profesores de las asignaturas que presentan una mayor carga horaria tienen la preferencia. De modo contrario, no constituye una característica importante el que el profesor sea temido por los estudiantes para ser obedecido, lo que refuerza la idea de la horizontalidad en las relaciones (ver tabla 4).

Tabla 4: Valoración del profesor más obedecido

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

Fuente: Zamora, 2014, p. 3.

4 CAPÍTULO 3: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA EN TORNO A LA CREATIVIDAD Y LA AUTORIDAD

4.1 Discusiones en torno a la creatividad

Para lograr abordar la creatividad efectivamente, es preciso esclarecer qué se entiende por ésta y qué perspectiva usaremos. A continuación, se desarrolla una discusión sobre algunas de sus conceptualizaciones en torno a ella, a la vez que se da cuenta de ésta desde una mirada sociológica. Junto con lo anterior, dado que los contextos de aula escolar son los espacios que nos interesa investigar, en este apartado también se discute sobre cómo la creatividad se ha ido instalando en la esfera de la educación y cuáles han sido sus transformaciones.

4.1.1 Un acercamiento hacia la comprensión de la creatividad

De acuerdo al Diccionario de La Real Academia Española, *creatividad* se define como la facultad de crear o la capacidad de creación, donde *crear* implica novedad, es decir, supone producir, establecer o introducir algo por primera vez. Sin embargo, el término *creatividad* no tiene una definición definitiva ni una técnica estandarizada de medición (Lassig, 2009). Según el estudio meta-analítico de Long (2014), dependiendo del enfoque que se utilice, la creatividad puede ser entendida como “un rasgo mental medible, [...] como un proceso cognitivo que requiere que los individuos resuelvan problemas, o como rasgos neurológicos y psicológicos de los individuos durante el proceso de resolución creativa de problemas” (Long, 2014, p. 427) entre otras comprensiones.

La mayoría de las investigaciones en la última década que buscan medir las habilidades creativas descansan sobre pruebas de pensamiento divergente, seguidas por pruebas de elaboración de productos y realización de tareas (Long, 2014). Para Anderson y Krathwohl (2001), crear requiere poner las partes de un todo juntas en una nueva manera, o sintetizar las partes en algo nuevo y diferente, una nueva forma o producto. De acuerdo a Chen y Chen (2012), la creatividad “es un proceso humano complejo percepción-acción que se transforma no sólo en una idea nueva,

sino que además útil en una acción práctica que los otros aún no han concebido o no han alcanzado” (Chen y Chen, 2012, p. 1627). Según Csikszentmihalyi (1996), la creatividad involucra la producción de una novedad y parece ser una de las actividades más agradables para el ser humano, aun cuando no haya una recompensa extrínseca, siempre y cuando los desafíos sean los adecuados (Csikszentmihalyi, 1996). Para Gürdal (2006), la creatividad es aquella habilidad que requiere la asimilación de conocimientos previos, reflexión y curiosidad que se desarrollan en un marco de relaciones horizontales.

En síntesis, si bien es posible advertir recurrentemente la idea de *novedad* al aproximarnos a la conceptualización de la creatividad, también es posible afirmar que resulta complejo definirla por sí misma, pues la creatividad consistiría en el resultado de un proceso donde distintas habilidades –curiosidad, reflexión, pensamiento divergente- se combinan en un ambiente que consta de ciertos elementos –relaciones horizontales, desafíos adecuados, tareas que llevan a la acción- que propician su expresión.

4.1.2 Las dimensiones individual y social de la creatividad

De acuerdo a Sagiv, Arieli, Goldenberg & Goldschmidt (2010), es posible advertir dos grandes perspectivas para el estudio de la creatividad. Por una parte, encontramos la perspectiva *individual*, la cual se enfoca en los atributos personales y, por otra, está la perspectiva *situacional*, la cual se enfoca en factores sociales -externos a los individuos- que afectan la creatividad, tales como los sistemas de premiación, valores y normas. Ambas perspectivas se interrelacionan y, por lo tanto, es importante comprender la interacción entre ambos factores para estudiar la creatividad (Sagiv et al, 2010).

(i) La creatividad desde una perspectiva individual

La creatividad ha sido tradicionalmente pensada como la generación de ideas, productos, soluciones o procesos nuevos y apropiados, es decir, como resultados. Esta comprensión, históricamente arraigada en las tradiciones de la psicología, consiste en esfuerzos por entender por qué algunos individuos son más creativos que otros, enfocándose en los procesos cognitivos y

motivacionales que puedan explicar tal discrepancia (Perry-Smith, 2006). Es decir, tal como Diakidoy y Kanari (1999) lo comprueban, la creatividad es primeramente conceptualizada como diferencias individuales: características de la personalidad, habilidades y procesos cognitivos.

Esta idea sugiere que las diferencias individuales pueden facilitar u obstruir su expresión. Entre los aspectos individuales de la personalidad que facilitan la creatividad se encuentran “la inclinación a tomar riesgos, la curiosidad y búsqueda, la independencia de pensamiento, la persistencia y perseverancia, el coraje, la independencia de juicio, la iniciativa, el sentido del humor, hacerse preguntas sobre cosas misteriosas e intentar cosas difíciles” (Shaughnessy y Torrance, 1998, p. 444). En cambio, entre los aspectos obstaculizadores tenemos

la arrogancia y la auto-satisfacción, la actitud controladora y dominante, el negativismo y la resistencia, el miedo y la aprehensión, la búsqueda de defectos y la objeción, la crítica hacia los otros, el conformismo, la sumisión a la autoridad y la timidez (Shaughnessy y Torrance, 1998, p. 444).

De este modo, se construyen comprensiones en torno a la creatividad poniendo en el centro las condiciones individuales. Un claro ejemplo de ello es la comprensión que ofrece la OCDE, en tanto la creatividad sería

Una capacidad individual para involucrarse en un proceso cognitivo para entender y resolver situaciones problemáticas donde un método de solución no es inmediatamente obvio. Incluye la disposición para involucrarse en tales situaciones para alcanzar el potencial propio como ciudadanos constructivos y reflexivos (OCDE, 2014, p. 30).

Es decir, el potencial individual jugaría un rol fundamental al momento de explicar las posibilidades de expresión de la creatividad y, por lo tanto, la información que investigaciones con este enfoque proveen es útil para comprender la predisposición individual hacia la creatividad (Houtz et al, 1994).

(ii) La creatividad desde una perspectiva sociológica

A pesar de que algunas personas puedan tener un elevado nivel de creatividad innata, factores externos como el contexto, el tipo de enseñanza y entrenamiento pueden alterar el proceso creativo (Torrance, 1962). Es decir, el estudio de la creatividad desde una perspectiva sociológica es útil para comprender por qué ciertos comportamientos no pueden ser explicados únicamente por las diferencias individuales de los sujetos (Collares, 2007). Luego, la dimensión sociológica de la creatividad es entendida como un conjunto de interacciones dentro de un marco sociocultural que van más allá del individuo y que inciden en sus posibilidades de expresión o inhibición.

Para abordar aspectos sociológicos de la creatividad, es importante comenzar por comprender la implicancia de la comunidad a la que los individuos pertenecen. De acuerdo a Gibson (2005), la preocupación por la libre expresión presupone la existencia de una comunidad donde la creatividad de los individuos pueda florecer, ya que “la creatividad es, en efecto, un juicio hecho por una comunidad, cultura o campo, ya sean los dueños de una galería, artistas, críticos o profesores” (Gibson, 2005, p. 164).

En la tradición del pensamiento sociológico clásico, George H. Mead se ocupó de forma detenida de los procesos de individuación y socialización. Ya en 1898, afirmaba que la relación del ambiente con la forma en desarrollo debe ser la de la oportunidad. Es decir, la comunidad debe representar los resultados esperados, para ser puestos a disposición del niño sin esfuerzo de su parte. De lo contrario, se fuerza al niño al trabajo cuando el sentido de éste no está presente. Es decir, se dispone del simbolismo en vez de la realidad (Mead, 1898).

En el contexto escolar, esta idea se confirma con el estudio de Chang, Hsu & Chen (2013), en el cual se evidencia que existe una correlación significativamente positiva entre el clima del aula y la creatividad: “el clima más altamente juguetón indica una creatividad gráfica y lingüística más elevada en estudiantes” (Chang et al, 2013, p. 1506). Es decir, cuando se promueve una atmósfera creativa en la clase, hay un mayor desempeño creativo por parte de los estudiantes. Luego, los contextos a los que pertenecen los sujetos son fundamentales en los procesos de

fomento o inhibición de la creatividad. Esto se explicaría más fácilmente con la afirmación de Mead (1973), quien plantea que los sujetos no están dados desde el nacimiento, sino que resultan del desarrollo que emerge con la experiencia y actividad social: “[la persona] se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con ese proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso” (Mead, 1973, p. 167). Luego, las interacciones que se establecen entre los individuos de una comunidad juegan un papel esencial para explicar diversas conductas y, entre ellas, la expresión de la creatividad.

4.1.3 La creatividad y los contextos educativos

Cualquiera que tenga el interés por la creatividad, puede desarrollarla a través de la educación y entrenamiento, por lo que dicha habilidad no es exclusiva de aquellos que tienen un talento especial (Kwon et al, 2016). Es más, en un estudio longitudinal, Torrance (1962) comprueba que contar con un mentor hace una diferencia estadística significativa en el logro creativo de los participantes, en tanto que dicho actor alienta y apoya a los individuos a reflexionar, expresar y evaluar sus ideas. Además, el mentor protege a los individuos de sus pares para que se atrevan a probar o modificar sus ideas, puesto que ser creativo requiere habilidades complejas para tolerar y considerar ideas diversas y divergentes:

Aquel que expresa una idea nueva, es una minoría [...]. Esto hace al originador muy incómodo. Para ser verdaderamente creativo, hay que resistir a esto y permanecer honesto. [...] Los grupos más creativos tienen una disposición y tolerancia a la discrepancia (Shaughnessy y Torrance, 1998, p. 445).

De este modo, el mentor puede mantener la situación abierta para la originalidad y el descubrimiento (Shaughnessy y Torrance, 1998).

En un contexto educacional, Shaughnessy y Torrance (1998) sostienen que es fundamental considerar las habilidades creativas como un *proceso*. Esta mirada identifica tres grandes etapas: (i) percatarse de problemas, dificultades, vacíos de información, o elementos ausentes, (ii) formular, testear y evaluar hipótesis sobre tales deficiencias y (iii) comunicar los resultados. Así,

el proceso creativo invita a responder constructivamente sobre situaciones nuevas o existentes más que a adaptarse a ellas (Shaughnessy y Torrance, 1998). Este planteamiento se complementa con Gürdal (2006), quien sostiene que en el contexto educacional, “[la creatividad] madura a través de la adquisición de conocimiento, producido por la más temprana creatividad de otros progresos vía aprendizaje, pensamiento crítico y asimilación, y termina en una transformación intelectual para pavimentar el camino a nuevos inicios” (Gürdal, 2006, p. 140). Es decir, en el contexto educacional, el fomento de la creatividad en los estudiantes requeriría de la asimilación de conocimientos previos, para luego reflexionar sobre éstos y, en una actitud curiosa y reflexiva, plantear interrogantes¹⁵ que originarían ideas nuevas: “el principio básico en el proceso de la creación de valor es investigar, para evitar duplicaciones en caso que la pregunta ya haya sido hecha, conocer cuál fue su respuesta y bajo qué circunstancias” (Gürdal, 2006, p. 143).

4.1.4 Recorrido histórico de la creatividad en el ámbito de la educación

La presencia de la creatividad en el ámbito educativo cuenta con hitos históricos que han dado forma a la comprensión actual. En primer lugar, los aportes del psicólogo educacional Benjamín Bloom son ampliamente considerados como de los más importantes al momento de clasificar y jerarquizar una variedad de habilidades que se promueven en la escuela, a través de la creación de una taxonomía. El objetivo de dicha taxonomía era ser un apoyo para una comprensión más precisa de estas habilidades al momento de tomar decisiones pedagógicas: “la definición y clasificación de términos vagamente definidos como “pensar” y “resolver problemas” permitirían a las escuelas discernir las similitudes y diferencias entre los objetivos de diferentes programas instruccionales” (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956, p. 10). Para esto, son abordados aquellos aprendizajes esperados como productos de las experiencias educacionales: “Lo que estamos clasificando es el comportamiento intencional de los estudiantes –las formas en que los individuos han de actuar, pensar o sentir como resultado de su participación en una instrucción” (Bloom et al, 1956, p. 12).

¹⁵ Para la autora, hacer preguntas presupone reflexionar cuáles son las preguntas adecuadas y definir el planteamiento de preguntas apropiado requiere pensamiento crítico (Gürdal, 2006).

Para desarrollar dicha taxonomía, se debieron seleccionar los símbolos (conceptos) apropiados que permitirían establecer una clasificación representativa de los mayores logros tipo de la experiencia escolar. Se definieron los siguientes seis símbolos en orden jerárquico de menor a mayor complejidad cognitiva: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, y evaluación (Bloom et al, 1956). En esta taxonomía, la creatividad no se concebía como una categoría constitutiva de la educación, al no ser uno de los conceptos claves dentro de la jerarquía. Sin embargo, la habilidad *síntesis* la aborda parcialmente, pues contempla combinar y unir partes para formar un todo, un patrón o estructura que antes no existía o no estaba claramente expresada (Bloom et al, 1956). Éstos, por lo tanto, serían los primeros acercamientos de la integración de la creatividad en los procesos de educación.

Paralelamente, la creatividad y la educación de alumnos dotados han estado estrechamente relacionadas históricamente. Esto se comprueba con el hecho que “la revista *Gifted Child Quarterly* es de las pocas revistas educacionales que publica sobre creatividad tan tempranamente como en 1965” (Long, 2014, p. 430). De este modo, la creatividad fue entendida como una capacidad de los talentosos y la educación estaba puesta al servicio de éstos.

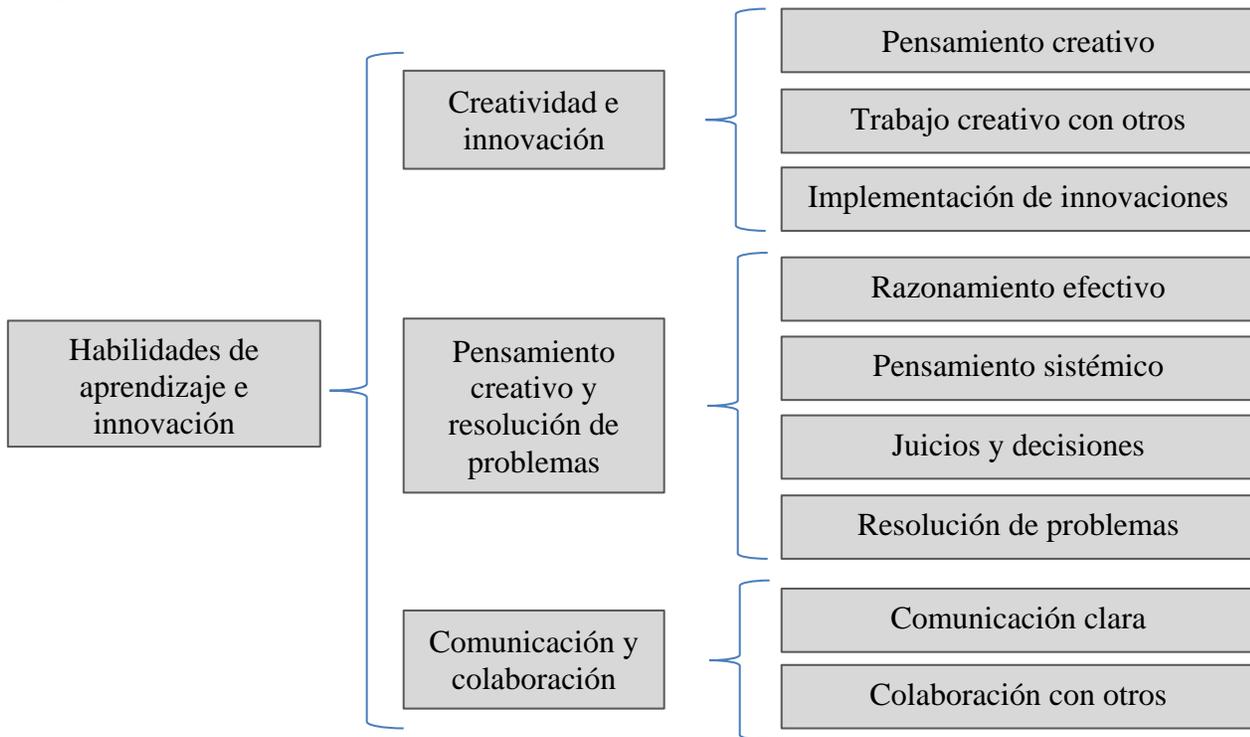
Con el paso del tiempo, la creatividad e innovación comienzan a ser conceptos recurrentes ya en los setenta (Fullan, 1998). Sin embargo, dicho autor da cuenta de un problema: el foco de interés de entonces soslayaba a los usuarios. Es decir, en el contexto de la educación, los profesores, padres y estudiantes son concebidos como usuarios o consumidores de las nuevas creaciones, adoptando un papel limitado -como de “adoptantes pasivos”- frente a los hallazgos e innovaciones más recientes. “En otras palabras, en lugar de considerar la innovación como parte de un universo de significados, las escuelas se interpretan como un mundo de adoptantes” (Fullan, 1998, p. 4). El autor explica que esto es consecuencia de que no se considere un aprendizaje de los nuevos roles en el sistema una vez que se generan los cambios, teniendo como consecuencia el fracaso de innovaciones. Entonces, para que la reestructuración educacional se pudiera llevar a cabo, integrando habilidades propias de cada época, el autor afirma que es indispensable considerar un proceso de “reculturización” (Fullan, 1998).

Ya entrando en el cambio de milenio, Anderson y Krathwohl (2001) desarrollaron actualizaciones a los aportes de Bloom (1956) inicialmente señalados. Dichos autores consideran la *creatividad* -crear, producir algo nuevo- como la habilidad más compleja en la jerarquía, desplazando la *evaluación* -juzgar, chequear-. Con sus aportes, se consolida, por lo tanto, la creatividad como una habilidad cognitiva fundamental y la más compleja dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, se comprende que los símbolos deben ser verbos en vez de sustantivos, ya que se refieren a procesos cognitivos. Por ejemplo, el proceso cognitivo del primer nivel ya no es *comprensión*, sino que *comprender*, seguido por *recordar* y así sucesivamente (Anderson y Krathwohl, 2001).

En la actualidad, se han llevado a cabo múltiples investigaciones que buscan identificar las habilidades más importantes para nuestra época. Entre dichas investigaciones cabe mencionar el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2005). Dicho proyecto considera que “en la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, autodirigidos y automotivados” (OCDE, 2005, p. 7). Esto quiere decir que, frente a los desafíos actuales, se requieren habilidades para resolver tareas complejas y no tanto para reproducir conocimiento acumulado. Luego, “las competencias claves involucran la movilización de destrezas prácticas y cognitivas, habilidades creativas y otros recursos psicosociales” (OCDE, 2005, p. 7).

Por otra parte, de acuerdo al marco de la Asociación para el Aprendiz del Siglo XXI (P21 por su sigla en inglés) (2015), la creatividad también ocupa un lugar protagónico en tanto forma parte del grupo de habilidades de la categoría “Aprendizaje e innovación”, como se aprecia en el siguiente esquema:

Esquema 1: Marco de habilidades del siglo XXI según la Asociación para el Aprendiz del Siglo XXI



Fuente: Adaptación de la Asociación para el Aprendiz del Siglo XXI (2015).

Del mismo modo en que el proyecto DeSeCo busca proporcionar un marco de nuevos dominios de competencias de estudiantes, encontramos los aportes de Pellegrino y Hilton (2012). De acuerdo a los autores las competencias actualmente más deseadas son conocidas por distintas denominaciones, tales como “aprendizaje profundo”, “habilidades del siglo XXI”, “aprendizaje centrado en el alumno”, “pensamiento de orden superior” y “aprendizaje para la próxima generación” entre otras. Como se observa en la tabla 5, la creatividad se constituye como una de las tres competencias cognitivas –la cual está asociada a la capacidad de resolver problemas complejos a través de la generación de ideas novedosas- (Pellegrino y Hilton, 2012).

Tabla 5: Competencias cognitivas “Habilidades del siglo XXI” según Pellegrino y Hilton (2012)

Competencias cognitivas	Procesos cognitivos y estrategias	Pensamiento crítico, resolución de problemas, análisis, racionalización, argumentación, interpretación, toma de decisiones, aprendizaje adaptativo, función ejecutiva	Habilidades de sistema, habilidades de proceso, habilidades de resolución de problemas complejos
	Conocimiento	Alfabetización informacional (investigar usando evidencia y reconociendo deficiencias en las fuentes), alfabetización TICs, comunicación oral y escrita, escucha activa	Habilidades de contenido
	Creatividad	Creatividad, innovación	Habilidad de resolución de problemas complejos (generación de ideas)

Fuente: Adaptación de Pellegrino y Hilton 2012, p. 41.

En síntesis, la creatividad ha sido pensada como una habilidad propia de los procesos educativos a lo largo de la historia, aunque con comprensiones diversas. Luego de la sistematización realizada, es posible afirmar que, a lo largo de distintas épocas, la creatividad aparece cada vez con mayor frecuencia como una habilidad clave dentro de los aprendizajes esperados de la escuela, sugiriendo que ésta ya no es únicamente propia de aquellos que poseen ciertas cualidades innatas, sino que puede expresarse en tanto es entrenada en estos espacios.

4.2 Discusiones en torno a la autoridad

En los contextos de aula, la creatividad implica superar el enfoque convencional de los procesos de enseñanza-aprendizaje donde el profesor aparece como la figura central, evidenciando una relación asimétrica con los estudiantes. Esto, puesto que el proceso creativo, al basarse sobre todo en la novedad, requiere de la capacidad crítica, cuestionamiento y de pensamiento alternativo por parte de los estudiantes, lo que supone relaciones más democráticas y horizontales. La creatividad

de los estudiantes, por lo tanto, podría representar una amenaza potencial al mantenimiento del orden en el aula, desafiando la autoridad del profesor cuando ésta se comprende desde el control del curso. En efecto, en aquellos contextos donde se da mucho énfasis a la figura de la autoridad del profesor, los estudiantes creativos pueden ser vistos como disruptivos y mal comportados y pueden generar antipatía y resistencia en el profesor (Cropley, n/a).

El enfoque más tradicional de enseñanza y aprendizaje [...] se enfoca en la adquisición de hechos existentes, la aplicación de métodos tradicionales, dominio de herramientas e instrumentos convencionales, el uso de lógica convencional, velocidad, precisión, y conduce a productos ortodoxos. Implica que los niños estén quietos, arreglados y ordenados, memorizando contenido prescrito y regurgitarlo de acuerdo a la demanda, aprendiendo y repetidamente reaplicando métodos estándar, permaneciendo dentro de normas de comportamiento aceptadas y produciendo productos que están dentro de las líneas esperadas por el profesor y otros estudiantes [...]. En contraste, la enseñanza y el aprendizaje orientados hacia la creatividad en el aula están basados en la *generación de la novedad*. Esto supone procesos como reconocer problemas y discrepancias en contenido aceptado, mirar las cosas de un modo diferente, hacer conexiones inesperadas entre elementos de información aparentemente discrepantes, o desarrollar nuestras propias soluciones a problemas, lo que lleva a productos no convencionales (Cropley, n/a, p.74).

En consecuencia, en el centro de la problemática de la expresión/inhibición de la creatividad de los estudiantes, encontramos relaciones profesor-estudiante donde el profesor tiende hacia una posición asimétrica –lo que inhibiría la creatividad- u horizontal –lo que facilitaría la expresión de la creatividad- con los estudiantes. Por lo tanto, detenernos en una comprensión de autoridad parece fundamental.

4.2.1 Una aproximación hacia la comprensión de la autoridad

De modo similar a como ocurre con la creatividad, pareciera no existir un consenso respecto de qué se entiende por autoridad: “tanto en la práctica como en la teoría, ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad” (Arendt, 1996, p. 102). De acuerdo al

Diccionario de la Real Academia Española, autoridad se define como el *poder* de quien gobierna o ejerce el mando. Desde una perspectiva etimológica, no obstante, autoridad no se define por una idea de dominación o poder. Su origen – del latín *auctoritas*- más bien hace referencia a la idea de aumentar, hacer crecer o prosperar. A continuación se señalan cinco aproximaciones distintas en torno a la(s) comprensión(es) de autoridad.

Por una parte, Max Weber (1964) identifica tres tipos de autoridad: la racional, la tradicional y la carismática. Todos estos tipos de autoridad descansan sobre la noción de legitimidad de la dominación, cuyo origen es justamente lo que al mismo tiempo los diferencia. Esto es, la legitimidad de la autoridad racional descansa en la creencia de la legalidad de la dominación, mientras que la legitimidad de la autoridad tradicional descansa en la creencia de las tradiciones que se remontan a tiempos lejanos, y la legitimidad de la autoridad carismática descansa en la creencia del heroísmo o ejemplaridad de una persona (Weber, 1964).

Para Kojève (2006), la autoridad puede ser comprendida desde la fenomenología, la metafísica y la ontología. Desde su análisis fenomenológico, la autoridad consta de un agente y un destinatario(s), donde el primero tiene la posibilidad de actuar sobre el segundo sin que éste reaccione en su contra, aun cuando pudiera hacerlo. Luego, la autoridad cuenta necesariamente con carácter legítimo: “toda autoridad es necesariamente una autoridad *reconocida*; no reconocer a una autoridad es negarla y, por eso, destruirla” (Kojève, 2006, p. 38). Por lo tanto, autoridad y fuerza (violencia) son excluyentes, en tanto recurrir a la fuerza prueba que no existe autoridad.

Para otros autores, la autoridad no necesariamente descansa sobre la legitimidad, sino que todo lo contrario. Es el caso de Bourdieu y Passeron (1996), para quienes la autoridad se vincula con el ejercicio de la fuerza, a pesar de que dicha fuerza se manifieste “bajo la forma de un derecho de imposición legítima” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 53). Esto quiere decir que la autoridad (pedagógica) se comprende como aquella violencia simbólica que impone un arbitrario cultural a través de una fuerza disimulada.

Para Luhmann (1995), la idea de poder y comunicación son centrales. Por una parte, el principal interés de aquel que ejerce el poder (*alter*) es la transmisión de selección, es decir, el límite de

una gama de selecciones posibles de otro (*ego*): “Y precisamente en esto consiste la función del poder: asegurar las cadenas posibles de efectos” (Luhmann, 1995, p. 18). Luego, el poder supone apertura a otras acciones posibles por parte de quien es afectado por el poder y, por lo tanto, se transmitiría efectivamente cuando es capaz de influenciar la selección de las acciones u omisiones de otro(s)¹⁶.

Por otra parte y junto con lo anterior, el autor destaca la importancia de la comunicación ya que todos los sistemas sociales se forman a través de ésta. La comunicación se relaciona con poder en tanto se comprende como un código de símbolos que guían la transmisión de selecciones. Luego, “la comunicación influyente se refiere a un compañero que va a ser dirigido para hacer sus selecciones” (Luhmann, 1995, p. 12).

Finalmente, para Adent (1996) la autoridad demanda obediencia, lo que no se homologa con poder o violencia. Esto, porque entiende que se recurre a la fuerza cuando la autoridad fracasa, lo que coincide con la reflexión de Kojève (2006). Luego, una relación de autoridad no descansa en el poder, sino que en una jerarquía legitimada y reconocida por el que manda y el que obedece:

La relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; lo que tienen en común es la jerarquía misma, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable (Arendt, 1996, p. 103).

Para la realización de la presente investigación, se adoptará una comprensión de autoridad (*pedagógica* para el contexto del estudio) que acoge distintas comprensiones en tanto:

- (i) La autoridad pedagógica es social

Es decir, la autoridad pedagógica no puede ser comprendida desde los atributos personales de un profesor (sexo, edad, carácter, etc.), sino que se comprende como un fenómeno relacional entre

¹⁶ Es preciso diferenciar poder de coerción. Para el autor, coerción significa renunciar a la selectividad del compañero. Luego, ésta se ejerce donde hay carencia de poder.

éste y otro(s), los estudiantes. Luego, fuera de un contexto de enseñanza-aprendizaje donde participan profesores y estudiantes, no existiría autoridad pedagógica.

(ii) La autoridad pedagógica es legítima

Es decir, los estudiantes obedecen a las demandas del profesor no por la existencia de una fuerza coercitiva, sino que por un reconocimiento de su autoridad. Luego, cuando el profesor recurre a la fuerza (o violencia) para que los estudiantes obedezcan, en realidad no existe una relación de autoridad pedagógica propiamente tal.

(iii) La autoridad pedagógica reconoce el derecho a la autonomía de los estudiantes

La autoridad pedagógica consiste en la posibilidad del profesor de actuar sobre los estudiantes a través de demandas, limitando las selecciones de los estudiantes. Esto supone apertura a otras acciones (u omisiones) posibles por parte del estudiante. Luego, la autoridad pedagógica da cabida al consentimiento de acción de los destinatarios, reconociendo la capacidad de los estudiantes de tomar decisiones autónomas.

(iv) La autoridad pedagógica se expresa mediante interacciones comunicativas

Las demandas provenientes del profesor se transmiten a través de la comunicación, esto es, el lenguaje principalmente. Sin embargo, también es posible advertir otros medios de comunicación -como un sistema de códigos o símbolos- que transmiten las selecciones posibles. Luego, encontramos autoridad pedagógica cuando los profesores influyen en el campo de acciones posibles de los estudiantes durante las interacciones entre éstos.

En síntesis, es posible advertir una variedad de aproximaciones frente a la comprensión de autoridad. Por ello, es pertinente hablar de autoridades, dependiendo del enfoque que se tome y del momento histórico en que nos encontremos. Por lo tanto, en toda sociedad existiría autoridad –a pesar de la evidente crisis de autoridad en que las sociedades contemporáneas se encuentran (Arendt, 1996)-, aunque con formas diferentes respecto de los modos en que ésta se entiende y se

ejerce. Por ello, es relevante profundizar cómo las sociedades constituyen su idea de autoridad. En el siguiente apartado, se pretende proporcionar los lineamientos generales que han constituido la comprensión y ejercicio de autoridad en el contexto nacional.

4.2.2 La constitución de la autoridad en Chile, una mirada histórica

Si bien el fomento de las competencias creativas es clave para las sociedades contemporáneas, resulta ingenuo pensar que podemos educar a las nuevas generaciones del modo que deseamos, pues “existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos” (Durkheim, 1989, p. 29). Si las costumbres, hábitos e ideas que se incorporan a través de la educación son fruto de la vida comunitaria y de las generaciones que nos anteceden, es relevante comprender de qué modo el pasado ha contribuido a edificar las relaciones de autoridad y subordinación que observamos hoy en día en las escuelas. “Así pues, aun cuando no fuese más que para constituir la noción preliminar de la educación, para determinar qué es lo que así se denomina, la observación histórica se nos antoja como imprescindible” (Durkheim, 1989, p. 29).

En el caso particular del contexto chileno, primó un modelo de autoridad que privilegió estrategias para conseguir la obediencia, ya sea por la fuerza o la mediación de las dependencias desde los inicios de la construcción cultural del país. De este modo, encontramos dos grandes modelos nacionales de autoridad en la conformación de nuestras sociedades: el modelo portaliano y el modelo hacendal, los cuales han configurado los modos en que nos relacionamos hasta el presente (Araujo, 2016).

(i) El modelo portaliano de autoridad

Por una parte, el modelo portaliano se caracteriza por haber logrado fundar el orden como valor social, exigiendo una obediencia incondicional, sin necesariamente pasar por el consentimiento de los subordinados. Bajo este entendido, los subordinados se representan como carentes de virtudes cívicas:

la cuestión central no es solamente saber si el pueblo es o no depositario de la soberanía, sino la consideración de que el pueblo al que se debe gobernar no posee la virtud adecuada para efectuar históricamente los valores movilizadas por el liberalismo político (Araujo, 2016, p. 41).

Dado que este modelo se hace presente a través de la convicción generalizada de la necesidad de recurrir al abuso, sería posible observar vestigios en la actualidad en el ejercicio de la fuerza coercitiva y en el aminoramiento de los subordinados por parte de la autoridad (Araujo, 2016).

(ii) El modelo hacendal de autoridad

Por otra parte, el modelo hacendal se caracteriza por sentar sus bases en la propiedad de la tierra y en la construcción de jerarquías:

Muchos [...] españoles o criollos pobres que huían del sur se fueron al centro del país buscando alternativas de vida. Los nuevos estancieros les ofrecieron facilidades para que les “arrendaran” tierras en sus dominios. Muchos de ellos lo hicieron, siendo la base sobre la que se constituyó el inquilinaje y la población del Valle Central en los siguientes siglos (Bengoa, 2015, p.58).

La permanencia de la legitimidad de la autoridad hacendal requirió recursos que permitieran el logro de la obediencia de los inquilinos. La principal herramienta que se utilizó es el sentido de protección del patrón, como un recurso que ofrece una mejora en la situación material de los inquilinos a cambio de su subordinación voluntaria (Bengoa, 2015; Araujo, 2016)¹⁷. Luego, la autoridad hacendal está directamente relacionada con (i) “la capacidad de “dar” que tiene quien busca ejercerla” (Araujo, 2016, p. 54) y (ii) la subordinación ascética¹⁸ por parte de los inquilinos

¹⁷ El mecanismo hacendal consistió en la “aceptación de arrendatarios en la hacienda, a los que se entregaba un pedazo de tierra para que sembraran y tuvieran animales. En retribución, el arrendatario, “debía pagar un canon de arriendo” y realizar ciertas faenas convenidas, ligadas principalmente a la ganadería” (Bengoa, 2015, p. 88).

¹⁸ La *subordinación ascética* es considerada uno de los elementos centrales de la cultura popular chilena. Ésta consiste en la aceptación de la servidumbre y sacrificio a cambio de la seguridad que otorga la integración en la hacienda, es decir, se cambia la libertad por la obediencia (Bengoa, 2015).

(Bengoa, 2015). De este modo, la hacienda era vista como una propiedad en la cual todos constituían una gran familia, donde unos mandaban y otros obedecían. Así,

Había nacido el hacendado junto con el inquilino, ambos al mismo tiempo. Surgió así la oligarquía aristocrática, no por sus antepasados, que por lo general no eran de nobleza castellana alguna, sino por la nueva estructura de poder territorial y social que habían logrado construir (Bengoa, 2015, p. 95).

La consolidación de esta relación de poder y subordinación nos permite interpretar la sociedad actual “como una gran hacienda en la que todos conviven en el mismo espacio, con un acuerdo tácito o explícito respecto del lugar que a cada uno le corresponde ocupar en el sistema social, con funciones diferenciadas y altamente jerarquizadas” (Araujo, 2016, p. 47).

Considerando los modelos portaliano y hacendal de autoridad, es posible afirmar que lo problemático en el contexto nacional está en el ejercicio de la autoridad:

El gran problema para las personas no reside, así, en que no exista autoridad sino en el tipo de ejercicio de la autoridad con el que se topan y que ellos mismos tienden a desarrollar: un tipo de ejercicio de la autoridad que tienden a designar, masivamente, como de tipo autoritario (Araujo, 2016, p. 23).

De este modo, encontramos una ambivalencia en cómo se comprende el ejercicio de la autoridad en Chile, pues mientras que se rechaza y condena el autoritarismo, encontramos la convicción de que sólo un ejercicio autoritario garantiza la función de autoridad (Araujo, 2016).

4.2.3 Evolución de las relaciones de autoridad en los contextos escolares

Para Arendt (1996), el mundo moderno ha puesto en crisis una forma de autoridad que había sido válida durante un largo tiempo en las sociedades occidentales. Dicha forma de autoridad, caracterizada por el autoritarismo y que dio origen a modos autoritarios de gobierno, ya no puede ser aceptada con la naturalidad que solía serlo en nuestras relaciones sociales. Esto significa que

las relaciones autoritarias son inadmisibles en todas las esferas de las sociedades modernas contemporáneas y, entre ellas, la esfera de la educación:

El síntoma más significativo de la crisis, el que indica su hondura y gravedad, es su expansión hacia áreas previas a lo político, como la crianza y educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural, obviamente exigido tanto por las necesidades naturales (la indefensión del niño) como por la necesidad política (la continuidad de una civilización establecida que sólo puede perpetuarse si sus retoños transitan por un mundo preestablecido, en el que han nacido como forasteros). Por su carácter simple y elemental, a través de la historia del pensamiento político, esta forma de autoridad sirvió de modelo para una gran variedad de formas autoritarias de gobierno, de modo que el hecho de que aun esta autoridad prepolítica que rige las relaciones entre adultos y niños, profesores y alumnos, ya no sea firme significa que todas las metáforas y modelos antiguamente aceptados de las relaciones autoritarias perdieron su carácter admisible (Arendt, 1996, p. 102).

En los contextos escolares, la idea de una crisis de autoridad también es advertida por distintos autores. En este sentido, es posible señalar que el ejercicio de la autoridad ha ido mutando en el tiempo debido a dos principales razones: (i) la institución escolar ha perdido su legitimidad basada en la tradición y (ii) ha habido una creciente legitimación de la cultura juvenil.

En primer lugar, la escuela solía formar parte de una sociedad cuya autoridad se legitimaba por la tradición. Por consiguiente, la obediencia de los alumnos era incuestionable y esencial para mantener el orden en las aulas del siglo XIX (Martuccelli, 2009).

Esta idea es coincidente con el pensamiento de Dubet (2010), para quien las relaciones entre profesores y estudiantes han sufrido profundas transformaciones producto del declive de la institución escolar. Es decir, la autoridad del maestro era obedecida porque ésta descansaba en principios que trascendían su persona en el programa institucional. Es decir, “al obedecer al maestro, el alumno obedece primeramente a todo lo que éste representa y encarna” (Dubet, 2010, p. 17). En consecuencia, la institución confería al profesor una fuerte legitimidad y el

consentimiento de los estudiantes. Sin embargo, ha sido posible advertir un deterioro del programa institucional, el cual respondería a un proceso endógeno, inducido por la modernidad: la modernidad, a través de su proceso de democratización, ha erosionado el principio de que la escuela vela por la construcción de una sociedad homogénea, pues las diversas minorías exigen ser reconocidas, intensificando la presión por la igualdad de oportunidades y participación (Dubet, 2010).

Consecuentemente, en el escenario actual, es evidente un cambio en el tipo de intervenciones permitidas para el profesor:

un énfasis en las relaciones ha sido aparente en la última década o más, lo que se evidencia a través del énfasis en los derechos del niño, el ethos escolar, la participación estudiantil, aspectos socioemocionales del aprendizaje e intervenciones del tipo restaurativas (Macleod, MacAllister & Pirrie, 2012, p. 497).

En segundo lugar, se percibe una fuerte legitimación de la cultura juvenil adolescente. Históricamente se ha instalado una cultura adultocéntrica, la cual ha naturalizado una relación de dependencia y subordinación de los menores hacia los adultos. Dicha relación ha legitimado el ejercicio del poder en el adulto y negado las posibilidades de una construcción democrática y colectiva de relaciones entre generaciones, lo que ha organizado a las sociedades bajo el autoritarismo (Duarte, 2016).

Dicha relación se evidencia en los espacios escolares, en tanto

las y los adultos-docentes son todo aquello que las y los jóvenes-estudiantes no son. El mundo adulto se presenta como responsable, con identidad definida, saben lo que quieren, pragmáticos, etc., mientras que el mundo joven es visto como irresponsables, sin identidad, no saben lo que quieren, idealistas, etc. (Duarte, 2002, p.103).

Luego, se espera que los jóvenes estudiantes se muestren adaptables, dóciles, disciplinados y con respeto a la autoridad educadora adulta.

En tal escenario histórico, algunos autores observan un desplazamiento desde la legitimación adulta hacia la cultura juvenil. Martuccelli (2009) sostiene que este fenómeno implica un cambio en las relaciones de fuerza, donde el joven está más empoderado en la relación profesor-estudiante que décadas atrás. La cultura juvenil ya no se resiste ni adhiere a la lógica escolar. Más bien pretende construir un espacio paralelo a la escuela, el cual se articula alrededor de la comunicación horizontal:

La comunicación se ha convertido en una verdadera exigencia para los adolescentes, una fuente de placer, que desestabiliza a muchos profesores, pero que produce sobre todo un seísmo en una institución escolar que no ha sabido reconocerle la importancia que merece (Martuccelli, 2009, p. 120).

Esta idea se comprueba con los resultados de la investigación de Harjunen (2011), llevada a cabo en Finlandia, los cuales revelan que la primera demanda de los estudiantes a sus profesores es ser escuchados: “la experiencia de ser escuchado no sólo afecta el estudio y el aprendizaje sino que también afecta los sentimientos de ser aceptado, cuidado y tratado de un modo amigable, respetuoso y como compañero” (Harjunen, 2011, p. 413).

Luego, los jóvenes ya no aceptan una posición de inferioridad frente al adulto, exigiendo reciprocidad, es decir, donde la cultura juvenil pueda ser legitimada como una distinta y válida:

A la cultura de la abnegación y el sacrificio, el patriotismo y el deber, la disciplina y el esfuerzo aún presentes en los manuales escolares se le oponen los valores del éxito, el consumo, el placer, la creatividad, la expresión y la comunicación propios de la cultura juvenil (Martucceli, 2009, p. 122).

Como afirma Baurelein (2015), tal vez no se trata de que los jóvenes hayan elevado su estatus o cultura al nivel del profesor, pues existe cierto reconocimiento –aunque débil- en la autoridad formal de éste por su posición y experiencia. Más bien, podría tratarse de que el estatus del

profesor ha bajado al nivel de los estudiantes, “quien ya no tiene la autoridad para disciplinar ni corregir a sus “pares”” (Baurelein, 2015, p. 35).

Entonces, la fuerza que se aplica sobre los estudiantes no implica necesariamente su consentimiento ni obediencia, sino una confrontación entre el poder del profesor y el de los estudiantes¹⁹. El objetivo de la fuerza estudiantil se traduce en una demanda de compartir el poder, viendo a los pares, a sí mismo y la comunidad como importantes fuentes de autoridad y conocimiento (Perumal, 2008), “las y los jóvenes [...] les recuerdan que existe la posibilidad de hacer distinto, de creer en otras cosas, de soñar con vidas distintas a las que se les intenta imponer” (Duarte, 2002, p. 109). Luego, lo que hace falta es que profesores y estudiantes encuentren instancias de acercamiento para generar espacios de colaboración e intercambio de experiencias (Duarte, 2002).

4.2.4 Caracterización de las formas de autoridad pedagógica en las aulas chilenas contemporáneas según estudiantes secundarios

El estudio de Zamora y Zerón (2010), llevado a cabo en Chile, se propone identificar y caracterizar distintos elementos que constituyen la autoridad pedagógica al interior del aula chilena. Entre sus hallazgos, los autores exponen cinco formas de comprender la autoridad pedagógica desde el punto de vista de estudiantes secundarios: (i) la autoridad como la aplicación justa de la norma, (ii) la autoridad como oportunidad para el aprendizaje, (iii) la autoridad como poder discrecional, (iv) la autoridad como vínculo afectivo y (v) la autoridad como exigencias morales. Las distintas formas se explican a continuación.

(i) Autoridad pedagógica como la aplicación justa de la norma escolar

Los estudiantes encuestados aluden a un tipo de autoridad que se relaciona con la implacabilidad e imparcialidad del profesor al momento de aplicar el reglamentos escolar, sobre todo cuando

¹⁹ Esto, porque los estudiantes, al estar más empoderados como cultura juvenil, cuentan con una variedad de técnicas para ejercer poder al interior de la sala de clases, las que les sirven para legitimar o deslegitimar la autoridad del profesor (Harjunen, 2011).

éste está referido a las evaluaciones y normas de convivencia escolar (como las demandas por respeto y orden). Por lo tanto, el profesor que presenta esta forma de autoridad en el aula se debe a la ley y no a las diferencias individuales que los estudiantes pudieran presentar. Esto produce seguridad y tranquilidad en los estudiantes porque, a su vez, las demandas de los profesores no se perciben como abusivas de poder, sino como coherentes con la institución escolar.

(ii) Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje

Los estudiantes encuestados también comprenden la autoridad pedagógica desde las oportunidades de aprendizaje que el profesor ofrece. Esta forma de autoridad alude a la calidad de experto del profesor en cuanto al dominio de su disciplina y la claridad y rigurosidad con que expone los contenidos. Es decir, hace referencia al desarrollo académico de los estudiantes. Aquí, las demandas del profesor se centran en la dedicación y compromiso de los estudiantes en las actividades escolares que éste propone.

(iii) Autoridad pedagógica como poder discrecional

Junto con lo anterior, los estudiantes consideran que la autoridad de sus profesores se funda en la capacidad que éstos tienen para diferenciar roles en una relación de poder profesor-estudiante evidentemente asimétrica. Los estudiantes obedecen a los profesores que presentan esta forma de autoridad porque sienten temor a la reacción del profesor y porque quieren evitar conflictos.

(iv) Autoridad pedagógica como vínculo afectivo

Los estudiantes además comprenden la autoridad del profesor desde el cariño y afecto. Dado que aquí las demostraciones de estima son centrales tanto para el profesor como los estudiantes, las demandas de los profesores con esta forma de autoridad se basan en retribuciones de cariño y atención. Por otra parte, los estudiantes aceptan las demandas del profesor, principalmente porque el carácter de éste les parece agradable, transformándose en un referente emocional para los estudiantes, y porque desean responder lealmente al buen trato que éste ha tenido con ellos.

(v) Autoridad pedagógica como exigencias morales

Finalmente, un porcentaje importante de estudiantes secundarios dice obedecer a sus profesores cuando presentan un tipo de autoridad que se relaciona con los procesos de socialización. Esto es, la interiorización de normas y valores para desenvolverse adecuadamente en interacciones sociales. Luego, los estudiantes perciben las correcciones de estos profesores como beneficiosas para su desarrollo personal, así como ven en ellos modelos coherentes con los comportamientos que exige.

Los tipos de autoridad aquí descritos son pertinentes para esta investigación, porque nos permiten identificar los elementos en torno a los cuales giran las demandas de los profesores durante los procesos de interacción con los estudiantes. Esto, además, nos posibilita reconocer desde dónde se funda la autoridad de los profesores en los espacios de aula.

4.3 Macrocategorías de interacción profesor-estudiante donde la creatividad y la autoridad se intersectan en el aula

Al comprender la autoridad como aquella realidad que emerge de la interacción social, es posible afirmar que, en los contextos de aula, “para que se presente la autoridad se requiere de profesores y estudiantes en situación de interacción que construyan una realidad social por medio de comunicaciones” (Meza et al, 2015, p. 732). En la presente investigación, nos interesa estudiar particularmente aquellas interacciones profesor-estudiante donde se entremezclan las formas de autoridad pedagógica por un lado y la expresión/inhibición de creatividad de estudiantes por el otro.

Para llevar a cabo ello, ha sido necesario revisar estudios que dan cuenta de procesos de expresión/inhibición de la creatividad durante interacciones profesor-estudiante en los espacios de aula. Entre dichos estudios, se encuentran: (i) el de Kathard, Pillay & Pillay (2015), el cual describe cómo profesores y estudiantes interactúan en términos de participación durante una instrucción en aulas de Sudáfrica; (ii) el estudio de Amabile (1984), el cual aborda los efectos de

la evaluación en la expresión de la creatividad a través de dos experimentos llevados a cabo en EEUU; (iii) los aportes de Csikszentmihalyi (1996), los cuales hacen referencia al tipo de motivación que comparte un grupo de personas consideradas creativas en EEUU; el estudio de Hierbert y Stigler (1997), a través del cual se analizan los tipos de tareas que facilitan la expresión de la creatividad en aulas japonesas, para luego compararlas con tareas que la inhiben en contextos de aulas alemanas y estadounidenses; y, finalmente, está el estudio de Houtz et al (1994), a través del cual se evidencia una correlación entre la expresión de creatividad y la habilidad para posponer juicios de valor o estar abierto a un rango más amplio de estímulos en contextos de aulas estadounidenses.

A partir de dicha revisión, ha sido posible sistematizar cuatro macrocategorías donde la autoridad del profesor se vincula con los procesos creativos de los estudiantes en los contextos de aula: la participación, la motivación para el trabajo, las tareas o actividades y la respuesta frente a la novedad. Dichas categorías son explicadas a continuación.

4.3.1 La participación

Los procesos de enseñanza-aprendizaje requieren que profesores y estudiantes participen de un proceso de comunicación sobre un conocimiento especializado. Al respecto, Kathard et al (2015) identifican al menos dos tipos de interacción: monológica y dialógica.

En la interacción de tipo monológica, el profesor predomina en las intervenciones dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje, limitando las oportunidades de participación y comunicación de los estudiantes. Luego, en su ejercicio de autoridad, las demandas del profesor giran en torno a que los estudiantes presten atención y tomen nota de lo que éste les transmite. Por lo tanto, aquí nos encontramos con una relación asimétrica, donde el docente es el gran comunicador que se impone y controla las oportunidades de participación en el aula.

Por el contrario, cuando el profesor establece relaciones más democráticas con sus estudiantes y promueve la creatividad, mantiene una comunicación *dialógica*. Ésta se caracteriza por interacciones dinámicas profesor-estudiante: se toman turnos flexiblemente para co-crear una red

de significados en un proceso donde ambas partes aprenden. Luego, en su ejercicio de autoridad, las demandas del profesor giran en torno a la colaboración, puesto que tanto los puntos de vista del profesor como el de los estudiantes son importantes en la construcción de conocimiento nuevo.

4.3.2 La motivación para el trabajo

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en general requieren que profesores motiven a sus estudiantes a interesarse por los contenidos y trabajo que les presenta. Para lograr dicho objetivo, los docentes pueden recurrir a diferentes estrategias. Sin embargo, cuando se trata de inhibir o facilitar los procesos creativos, los aportes de Amabile (1984) y Csikszentmihalyi (1996) nos ayudan a identificar dos: una estrategia donde la motivación está fundada en la evaluación y otra donde la motivación se funda en el interés intrínseco de los estudiantes.

Por una parte, cuando el profesor controla el orden en el aula mediante la valoración de la evaluación, socava la creatividad, pues la presencia de la evaluación se entremezcla con la coacción, estableciendo además una relación asimétrica profesor-estudiante. De esta forma, el ejercicio de la autoridad del profesor gira en torno a demandas de disciplina y trabajo bajo la amenaza de una calificación.

Por otra parte, cuando el profesor fomenta el interés intrínseco de los estudiantes, facilita la expresión de la creatividad de éstos. Esto, porque la persona creativa se caracteriza por hacer cosas que son intrínsecamente gratificantes, es decir, donde el individuo se percibe a sí mismo involucrado en una actividad por su propio bien. Así, el ejercicio de la autoridad del profesor se percibe dentro de una jerarquía menos pronunciada, puesto que los intereses de los propios estudiantes son incorporados en las experiencias de aula a través de demandas del profesor vinculadas con éstas.

4.3.3 Las tareas o actividades

Los procesos de enseñanza-aprendizaje suponen el diseño de tareas o actividades por parte de los profesores, las cuales los estudiantes deben desarrollar para adquirir el nuevo conocimiento. De esta forma, nos encontramos con una gran variedad de tareas que apuntan al desarrollo de diversas habilidades. Los aportes de Hierbert y Stigler (1997) nos señalan que ciertas tareas dificultan los procesos creativos mientras otras los estimulan. En este sentido, encontramos tareas algorítmicas y heurísticas respectivamente.

Por una parte, las tareas algorítmicas son aquellas que tienen un camino claro y directo hacia una única solución posible. Por lo tanto, las habilidades que este tipo de tareas potencia guardan relación con la capacidad de los estudiantes para replicar un método modelado por el profesor. Luego, el ejercicio de la autoridad del profesor se basa en demandas de imitación de métodos enseñados previamente. Esto supondría una relación asimétrica profesor-estudiante, puesto que el profesor es el modelo del método enseñado por una parte y, por otra, posee la respuesta a la que los estudiantes deben llegar.

Por el contrario, las tareas heurísticas son aquellas donde el camino a la solución requiere exploración por parte del estudiante, dando espacio a la flexibilidad en las respuestas, puesto que el profesor no modela un método directo para llegar a éstas. A través de este tipo de tareas, el profesor, con una autoridad más democrática, prefiere preguntas abiertas para que sus estudiantes construyan sus propios significados a partir de un contenido tratado a través de la reflexión. Esto supone que el profesor ejerce una autoridad en tanto sus demandas de exploración y reflexión son aceptadas por los estudiantes.

4.3.4 La respuesta frente a la novedad

En los procesos de enseñanza-aprendizaje surgen instancias donde los estudiantes aportan con ideas nuevas o inesperadas. Frente a estas situaciones, los aportes de Torrance (1962), Cropley (n/a) y Houtz et al (1994) nos ayudan a identificar dos tipos de respuesta de los profesores que guardan relación con la autoridad y creatividad: la respuesta sancionadora y la respuesta abierta.

Por un lado, los autores consideran un potencial inhibidor de la creatividad la sanción hecha por un profesor cuando el/los estudiante(s) presentan un tipo de pensamiento alternativo o divergente. Luego, cuando el profesor homologa la divergencia de los estudiantes con mala conducta, establece una relación asimétrica a través de la sanción. En estos casos, la autoridad del profesor se funda en demandas relacionadas con productos, acciones o ideas convencionales.

Por otro lado, cuando el profesor está abierto a una variedad más amplia de estímulos provenientes de los estudiantes y posterga su juicio, se generan más ideas inusuales y originales por parte de éstos, lo que facilitaría la expresión de la creatividad. En estos casos, el profesor mantiene relaciones más horizontales con los estudiantes, en tanto acepta sus acciones, ideas y puntos de vista como igualmente válidos. Por lo tanto, frente a este tipo de respuestas encontramos una autoridad del profesor fundada en demandas que giran en torno a aportar con los pensamientos propios de los estudiantes.

En síntesis, para cada uno de las categorías señaladas, la autoridad del profesor puede tender hacia relaciones más jerárquicas o democráticas, lo que afectaría directamente la expresión de creatividad de los estudiantes. Esto quiere decir que, en el primer caso, ésta sería obstruida, mientras que en las relaciones más horizontales ésta podría ser fomentada. La siguiente tabla lo detalla según los tipos de interacción descritos:

Tabla 6: Sistematización de las categorías de interacción profesor-estudiante donde las relaciones de autoridad se intersectan con la expresión de creatividad de estudiantes.

Categoría de interacción	Tipo de interacción según autoridad jerárquica	Tipo de interacción según autoridad democrática
Participación	Monológica	Dialógica
Motivación	Evaluativa	Intrínseca
Tareas	Algorítmicas	Heurísticas
Respuesta frente a la novedad	Sancionadora	Abierta

Fuente: Elaboración propia

5 CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Objetivos

Para reconocer eventuales relaciones entre creatividad y autoridad, es preciso comprender que dicha habilidad se facilita dentro de un marco de relaciones democráticas, donde el ejercicio de la autoridad tiende hacia la horizontalidad es decir, donde la participación, la novedad y la diversidad puedan ser estimuladas y aceptadas. Por lo tanto, cuando las relaciones tienden hacia un ejercicio de la autoridad con jerarquía pronunciada, la creatividad se vería negativamente afectada. El objetivo de la presente investigación, por lo tanto, es establecer asociaciones entre el tipo de autoridad pedagógica que se ejerce y la expresión de la creatividad de los estudiantes en los contextos de aulas de Chile. Luego, la pregunta de investigación que se intenta responder es ¿qué asociaciones se pueden establecer entre el ejercicio de la autoridad pedagógica y la expresión de la creatividad de estudiantes en los contextos de aulas de Chile?

5.2 Hipótesis

La hipótesis que aquí se sostiene es que los estudiantes de Chile cuentan con escasas oportunidades para expresar su creatividad, en tanto se evidencia un ejercicio de la autoridad pedagógica de tipo jerárquico y altamente pronunciado en las aulas, perjudicando el fomento de la creatividad y favoreciendo la reproducción del conocimiento acumulado. Dicha hipótesis tiene su fundamentación en los recientes hallazgos de Araujo (2015), los que señalan que, como sociedad, tenemos una tendencia hacia el autoritarismo, aun cuando lo rechazamos. Esto, porque posiblemente los modelos portaliano y hacendal de autoridad se fueron asentando históricamente en nuestras relaciones sociales (Araujo, 2015).

En unión con el carácter jerárquico de la autoridad pedagógica, también se sostiene que ésta se manifestaría a través de un ejercicio de autoridad basado en la calidad de experto del profesor -

aun cuando nos encontramos en un periodo histórico informacional²⁰-, ya que (i) la comprensión que genera el Estado sobre el rol docente a través del Marco para la Buena Enseñanza se fundamenta sobretodo en su rol de *enseñar*, luego, es el gran responsable de la transmisión de saberes; (ii) los profesores afirman que la asimetría entre profesores y estudiantes se basa en el dominio de un área y, por lo tanto, la labor del docente consiste sobre todo en la enseñanza de contenidos curriculares; y (iii) los estudiantes secundarios de Chile afirman reconocer más la autoridad de aquellos profesores que presentan un claro dominio en su disciplina, lo cual alentaría a los profesores a recurrir a estrategias relacionadas con su área de conocimiento para que su autoridad sea aceptada por los estudiantes.

En el marco de las interacciones profesor-estudiante que encontramos en el aula y que guardan relación con el ejercicio de la autoridad y la expresión de la creatividad, ha sido posible sistematizar cuatro categorías: la participación, la motivación, las tareas y la respuesta frente a la novedad. En cada uno de dichas categorías de interacción, la autoridad del profesor puede oscilar hacia un ejercicio más jerárquico o democrático. Luego, siendo coherentes con nuestra hipótesis, se esperaría que la tendencia sea de tipo jerárquica para cada categoría y que se manifieste a través del control de los contenidos. Esto quiere decir que suponemos que nos encontraremos con una participación más bien de tipo monológica, una motivación evaluativa, preferencia hacia las tareas algorítmicas y un tipo de respuesta sancionadora frente a la novedad, en tanto los profesores mantienen relaciones asimétricas pronunciadas con sus estudiantes, mediadas por el control de los saberes.

5.3 Enfoque de la investigación

Para llevar a cabo la presente investigación, se ha preferido el enfoque cualitativo, dado que “la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales” (Flick, 2007, p. 15), y este estudio se interesa por los procesos creativos dentro del marco de las relaciones de autoridad profesor-estudiante. Así mismo, como se tomará en cuenta el contexto que profesores y estudiantes comparten durante los procesos de aprendizaje –el aula-, un enfoque cualitativo es también adecuado en tanto permite “comprender y profundizar los fenómenos,

²⁰ Lo que implica que hoy los estudiantes tienen acceso a fuentes de conocimiento alternativas (Stan, 2011).

explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 364). Luego, a través de este enfoque pretendemos aproximarnos a la relación autoridad-creatividad en el aula chilena, desde las relaciones que allí se manifiestan.

5.4 Técnicas de producción de información

En específico, se han considerado dos técnicas de producción de información: observaciones de clases y entrevistas a los profesores que realicen las clases observadas. Por una parte, a través de las observaciones, se pretende observar a profesores y estudiantes en sus actividades cotidianas, para comprender los tipos de interacción que se manifiestan en concreto durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Durante el proceso de observación, se han tomado notas detalladas, tomando en cuenta que: (i) dado que la autoridad se comprende como un fenómeno relacional, el registro de campo comienza cuando hay interacciones entre profesores y estudiantes y (ii) dado que la autoridad consiste en la posibilidad de actuar sobre otro, el foco de atención será en base a las demandas o prohibiciones que el profesor realice (Meza et al, 2015). Específicamente, se ha puesto el acento en aquellas interacciones profesor-estudiante donde la autoridad y la creatividad se intersectan. La siguiente tabla detalla los focos de interacción que se desean observar para cada macrocategoría, en función de las dimensiones del análisis conceptual esbozado con anterioridad.

Tabla 7: Instrumento de observación de clases

Ámbito	Indicadores según tipo de autoridad		Registro
	Monológica	Dialógica	
Participación	El profesor(a) es el principal presentador/transmisor de la información nueva	El profesor(a) y estudiantes co-crean una red de significados nuevos	
	Existe un dominio de parte del profesor(a) en los tiempos de habla	El profesor(a) y estudiantes comparten tiempos de habla similares	

	El profesor(a) comprende a los estudiantes como formas inanimadas de recepción de información	El profesor(a) comprende a los estudiantes como receptores críticos y colaborativos de la información	
Motivación	Evaluativa	Intrínseca	Registro
	El profesor(a) valoriza las evaluaciones para motivar el trabajo de los estudiantes	El profesor(a) motiva a los estudiantes a través de la generación de interés personal	
Tareas	Algorítmicas	Heurísticas	Registro
	El profesor(a) facilita ejercicios/actividades donde encontramos sólo un tipo de respuesta correcta	El profesor(a) facilita ejercicios/actividades de respuestas flexibles y variables	
	El profesor(a) modela un método de solución para que los estudiantes encuentren una respuesta	El profesor(a) fomenta la exploración de los estudiantes para encontrar una o varias soluciones	
Respuesta frente a la novedad	Sancionadora	Abierta	Registro
	El profesor(a) sanciona/restringe la actitud experimentadora de los estudiantes.	El profesor(a) posterga su juicio frente a diversos estímulos provenientes de los estudiantes, facilitando la generación de ideas inusuales	

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, a través de las entrevistas post-observación de clases se pretende conectar las prácticas docentes referidas al ejercicio de la autoridad y posibilidades de expresión de creatividad de los estudiantes con las percepciones que los profesores tienen. Esta técnica de producción de información es consistente con el objetivo de investigación ya que nos permite

acceder a los significados e interpretaciones que los docentes hacen de la creatividad de los estudiantes en los contextos de aula.

Para ello, se ha desarrollado una pauta flexible de preguntas que permiten una variedad de respuestas abiertas por parte de los entrevistados (ver cuadro 1 en anexo). Las entrevistas han tenido una duración de aproximadamente 20 minutos, las que fueron registradas con una grabadora y luego transcritas.

5.5 Procedimiento de análisis

Para analizar el material cualitativo obtenido, se ha recurrido al método de comparación constante, propio de la teoría fundada (Glaser y Strauss, 1967). Para ello, fue necesario inspeccionar los datos para la búsqueda de patrones y categorías.

Para la elaboración de categorías, se ha recurrido a un proceso deductivo-inductivo, pues se han definido cuatro macrocategorías de interacción profesor-estudiante a partir del marco teórico – participación, motivación para el trabajo, tareas o actividades y respuesta frente a la novedad- y luego se han identificado coincidencias y contra ejemplos para cada macrocategoría, elaborando listas de rasgos afines y opuestos.

Esta herramienta de análisis es coherente con los objetivos de la investigación porque, a través de la comparación de los datos, ha sido posible construir relaciones entre las distintas categorías encontradas en cada macrocategoría de interacción profesor-estudiante y las implicancias de éstas con las relaciones de autoridad y expresión de creatividad.

5.6 Descripción de la muestra

Para llevar a cabo este proceso, las oportunidades empíricas nos permitieron acceder a dos escuelas subvencionadas de la región Metropolitana, observando y entrevistando a un total de siete clases y profesores de enseñanza media. Dado que la creatividad no es una habilidad

exclusiva de una disciplina, sino que es transversal a todas las áreas del conocimiento, se ha hecho un esfuerzo por observar y entrevistar a profesores de variados subsectores de aprendizaje. La muestra obtenida se ha caracterizado en la siguiente tabla:

Tabla 8: Caracterización de la muestra

Caso	Comuna	Tipo de establecimiento	Curso	Subsector de aprendizaje	N° de estudiantes	Profesor/a
Escuela 1	Providencia	Subvencionado, laico, mixto	1° medio	Lenguaje y comunicación	25	Mujer, 42 años
			3° medio	Inglés	30	Mujer, 37 años
			1° medio	Física	32	Mujer, 27 años
Escuela 2	Ñuñoa	Subvencionado, laico, mixto	1° medio	Matemática	20	Mujer, 46 años
			3° medio	Filosofía	24	Hombre, 56 años
			1° medio	Física-laboratorio	31	Mujer, 39 años
			4° medio	Historia	29	Mujer, 48 años

6 CAPÍTULO 5: HALLAZGOS

Mediante las entrevistas realizadas a los distintos profesores de enseñanza media, es posible sostener que existe un consenso respecto de algunas ideas en torno a la creatividad. En primer lugar, todos los profesores participantes declaran que ésta es una habilidad fundamental a desarrollar en nuestros días, independientemente del área del conocimiento que éstos enseñan. La creatividad, por lo tanto, aparece como una habilidad deseable de modo transversal. En segundo lugar, es relevante señalar que los profesores entrevistados tienen una comprensión análoga del término, en tanto conceptualizan la creatividad como aquello que involucra novedad y originalidad, y que requiere de la expresión de otras habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión.

Además, se observa que tanto los profesores de la Escuela 1 como la Escuela 2 recurren a estrategias similares para ejercer su autoridad dentro del marco de las interacciones que inciden en la expresión de la creatividad de los estudiantes. De este modo, ha sido posible hallar algunas categorías respecto de cada una de las macrocategorías de interacción profesor-estudiante donde la creatividad y la autoridad se intersectan: participación, motivación para el trabajo, tareas o actividades y respuesta frente a la novedad.

6.1 Participación

En general, el tipo de interacción profesor-estudiante que se observa en las aulas es de tipo *monológica*. Es decir, el profesor asume el rol del comunicador principal, quien se impone para la transmisión de la información. Esto, porque el profesor se percibe a sí mismo como el principal responsable en la construcción de significados nuevos. El estudiante, por su parte, encuentra escasas oportunidades para establecer una conversación horizontal. Aquí, por lo tanto, los roles están claramente definidos en un adulto que enseña y un estudiante que aprende, desplazando la colaboración en los procesos de construcción de conocimiento nuevo. La autoridad que los profesores ejercen, por lo tanto, tiende hacia relaciones asimétricas con los estudiantes, demandando atención en lo que éste les transmite.

Lo anterior podría deberse a una variedad de creencias que van instalando un modo de hacer durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, ha sido posible identificar tres creencias que aparecen reiteradamente en el discurso de los profesores y que favorecen a las interacciones monológicas. Éstas se detallan a continuación:

(i) Los profesores son los expertos

En las observaciones realizadas, los profesores se posicionan como los grandes responsables en la transmisión de conocimiento nuevo, de modo que se percibe un claro dominio por parte de éstos en cuanto a la posesión de la información. Esto quiere decir que, independientemente del subsector de aprendizaje al que nos refiramos, los profesores son los encargados de presentar los contenidos y asegurarse de que los estudiantes los aprendan. Por ejemplo, en Lenguaje y comunicación y en Historia las profesoras cuentan con una presentación Power Point para *entregar* los contenidos, donde se espera que los estudiantes tomen nota. En Matemática y Física no se observó la presentación de un contenido nuevo, sino que la ejercitación de uno ya revisado para una posterior evaluación. A pesar de encontrarnos en una etapa del aprendizaje distinta a la anterior, el profesor sigue manteniendo el rol de experto, ya que en ambos casos los adultos son los encargados de presentar los ejercicios y luego revisar que si se haya llegado a las respuestas por ellos esperadas.

“Nosotros creemos que una clase expositiva es la mejor clase para trabajar con alumnos”
(Profesora de Física).

(ii) Los estudiantes son receptores pasivos

Los profesores expresan que los estudiantes presentan una actitud pasiva frente a sus propios procesos de aprendizaje, de modo que no perciben iniciativa por parte de éstos para interesarse ni investigar sobre los contenidos trabajados:

“Ellos siempre esperan que uno haga la clase y les explique todo como bien masticado para no tener que complicarse con nada. No son el tipo de estudiantes que llega a la casa a investigar en

internet o a buscar algo si no lo entendieron, sino que se quedan con lo que uno les dice” (Profesora de Historia).

Por lo tanto, la baja participación de los estudiantes se explicaría porque, de acuerdo a sus profesores, tienen una actitud pasiva frente a su aprendizaje, lo que posiciona al docente como el principal comunicador en los procesos de construcción de conocimiento nuevo. Esta percepción acentúa la jerarquía del profesor y su autoridad es reconocida en tanto los estudiantes ponen atención o, simplemente, permanecen en silencio.

(iii) La participación depende de la procedencia sociocultural de los estudiantes.

Para algunos profesores, los contextos de los que provienen los estudiantes son cruciales a la hora de definir el tipo de participación en el aula. Esto sugiere que aquellos estudiantes que provienen de contextos más vulnerables no contarían con las herramientas necesarias para que se genere el diálogo. Luego, el profesor se ve en la obligación de intervenir y convertirse en el principal comunicador durante los procesos de aprendizaje:

“Depende mucho del alumno. Depende del alumno y del background que tengan. Porque hay alumnos que tienen un apoyo familiar súper fuerte y tienen una situación cultural muy fuerte. Entonces, a esos tú les puedes ir hilando, como ir alimentando el bichito para que ellos vengán con el contenido nuevo; para que ellos lo vayan estructurando y ellos vayan, en el fondo, como armando la clase. Pero como a estos alumnos les falta eso, tú no puedes pedirles mucho, sino que somos los profesores quienes tenemos que ir como presentándoles todo” (Profesora de Lenguaje).

Es decir, bajo este entendido, participarían menos aquellos estudiantes cuya procedencia sociocultural es baja y cuyos padres hacen pocos esfuerzos por inculcarles el valor de cultivarse. Desde esta perspectiva, la autoridad del profesor se sitúa dentro de una jerarquía pronunciada y prefiere interacciones monológicas, puesto que los estudiantes cuentan con menos herramientas sociales que fomenten su participación.

A pesar de la tendencia descrita hacia una interacción monológica, es posible advertir dos contra ejemplos, es decir, donde predomina la interacción dialógica. El primer caso corresponde a la clase de Física-lab, donde se lleva a cabo un trabajo de laboratorio. En este caso, la autoridad del profesor gira en torno a demandas de exploración por parte de los estudiantes para que éstos, a través de sus observaciones, descubran el nuevo contenido. La participación de los estudiantes, por lo tanto, es fundamental en tanto ellos dominan las interacciones y recurren al profesor únicamente cuando necesitan orientación.

El segundo caso corresponde al contexto de una asignatura de filosofía analizada, donde los estudiantes son alentados por el profesor a construir sus propios significados a partir de los contenidos estudiados. Para lograr esto, el profesor demanda la participación de los estudiantes en actividades tales como de discusión oral, debates o redacción de ensayos.

En ambos casos los estudiantes adquieren mayor protagonismo en la construcción de conocimiento nuevo, logrando una mayor cantidad de intercambios comunicativos en sus clases. Los profesores, por lo tanto, ejercen una autoridad con jerarquías menos pronunciadas en tanto éstos aparecen como una figura facilitadora del aprendizaje y no como una central.

En síntesis, las tres creencias mencionadas tienen por efecto una acentuación de las relaciones jerárquicas profesor-estudiante, lo que desencadena una baja participación de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje en tanto el profesor es el principal comunicador al momento de construir conocimientos nuevos. En este ámbito de la interacción profesor-estudiante, la autoridad del profesor parece provenir de su carácter de experto, potenciando una interacción monológica. Los estudiantes, por lo tanto, no cuentan con oportunidades para fomentar sus capacidades creativas a través de la participación, pues las aulas carecen de relaciones horizontales que faciliten la colaboración y el diálogo en la construcción de conocimientos nuevos.

6.2 Motivación para el trabajo

La motivación intrínseca es un pilar importante para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes, pues ésta se fomenta cuando los estudiantes se encuentran desarrollando actividades que son intrínsecamente gratificantes. En contraposición, es un potencial inhibidor de la creatividad la motivación evaluativa, pues se percibe como coercitiva.

En los contextos de aula observados, los profesores en general tienden a usar elementos extrínsecos para motivar a sus estudiantes. Entre éstos, el que más destaca es la evaluación sumativa (o calificación):

“Todo lo que Uds. van a hacer hoy será evaluado. Veinte minutos antes del fin de la clase va a haber una evaluación con nota. Todo lo que hagan en esta clase les va a servir para esa evaluación, así que espero verlos trabajar” (Profesora de Física-lab).

A pesar de ser una estrategia comúnmente utilizada para motivar a los estudiantes a trabajar en clases, algunos profesores reconocen que la presencia de una evaluación no siempre es efectiva para que desarrollen las actividades:

“Hay algunos [estudiantes] que, incluso sabiendo que los voy a evaluar, no estudian y les da lo mismo” (Profesora de Inglés).

Paradójicamente, frente a estos casos se observa un énfasis aún mayor en la evaluación, acentuando una relación vertical profesor-estudiante. Cuando a los profesores se les pregunta por qué no integran los intereses de los estudiantes, las explicaciones que ofrecen giran en torno al carácter inaceptable (o inapropiado) de sus intereses para los contextos escolares:

“Da la impresión de que nada les interesa, como que no tienen intereses. Sus únicos temas son las drogas, la coca, la marihuana y el trago, el carrete. Entonces, no es que uno no quiera integrar sus intereses a la clase, sino que uno ve que lo que les interesa no tiene nada que ver con las clases, son niños que no tienen ambiciones” (Profesora de Inglés).

Otro elemento extrínseco hallado, además de la evaluación, es la premiación. Es decir, se recurre a la premiación cuando, por ejemplo, el docente lleva presentes a los estudiantes si éstos aciertan en responder a sus preguntas:

“Yo compro juguetes que son, por ejemplo, gomitas, caritas o gomas de borrar, o corazones con colores, o juguetes también de esos de sorpresa. Entonces, por ejemplo, yo les digo: por una carita feliz, ¿quién me dice esto? Entonces los chiquillos quieren participar” (Profesora de Matemática).

También se recurre a la premiación cuando el docente alienta a los estudiantes, por ejemplo, a competir, obteniendo a cambio el reconocimiento de un triunfo.

“Yo consigo motivar a los estudiantes dándoles puntos base en un cuestionario, cuando hacen una presentación o cuando a veces hacemos competencias entre hombres y mujeres” (Profesora de Física-lab).

A estos tipos de premiación los llamaremos premiación material e inmaterial respectivamente. En ambos casos, la expresión de la creatividad de los estudiantes es anulada en tanto la autoridad de los profesores gira en torno a demandas de motivación hacia el aprendizaje mediante elementos extrínsecos.

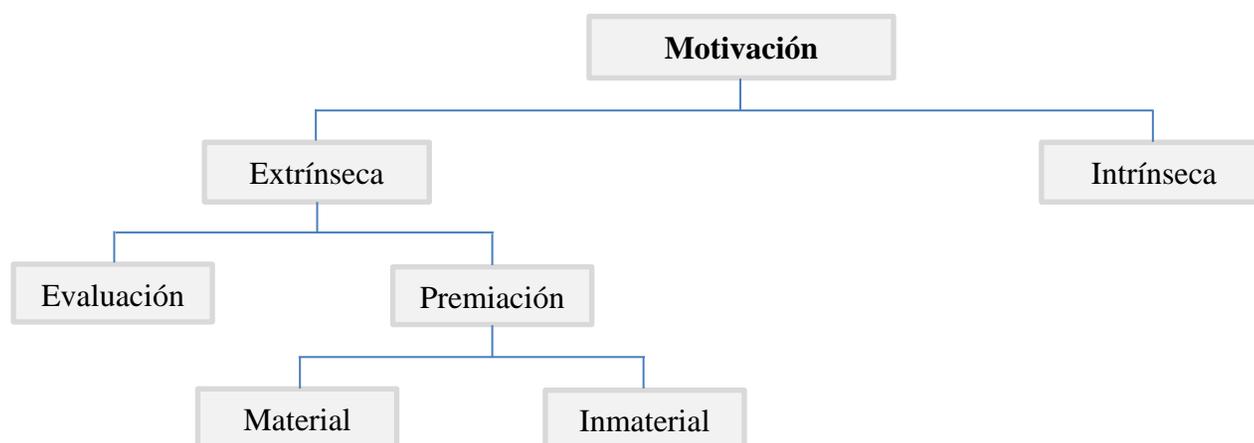
Por el contrario, fue posible presenciar una clase donde los estudiantes eran intrínsecamente motivados por su profesor: Filosofía. En dicha clase, los estudiantes se ven involucrados en sus aprendizajes porque son motivados a través de sus propias experiencias. En este sentido, el profesor sostiene que es fundamental acercar las nociones filosóficas a las realidades de los estudiantes para que puedan motivarse y aprender de los contenidos a partir de sus propias realidades:

“Si yo me pongo en el plano de una filosofía demasiado elevada o muy densa, lo más probable es que no me entiendan o que no lo resignifiquen. La idea es que, en la medida en que se les

presenta cercano, lo puedan resignificar en su propia experiencia de vida. Entonces, es vital relacionar la clase con sus propias experiencias” (Profesor de Filosofía).

En síntesis, es posible afirmar que en general los profesores tienden a motivar extrínsecamente a sus estudiantes, lo que inhibe el desarrollo de la creatividad. Esto, ya que la motivación se sustenta en tratar de acertar a las preguntas del profesor a modo de entrenamiento para una eventual calificación o premiación. Luego, la motivación extrínseca responde a un proceso de alineación donde se evidencia una relación jerárquica profesor-estudiante. Por el contrario, cuando la motivación es intrínseca, se logran abordar distintas vivencias de los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje, de tal modo que la autoridad que el profesor ejerce se caracteriza por relaciones más horizontales con los estudiantes, facilitando la creatividad en tanto da espacio a la novedad. El siguiente esquema sintetiza las categorías halladas.

Esquema 2: Categorías de los tipos de motivación hallados



Fuente: Elaboración propia

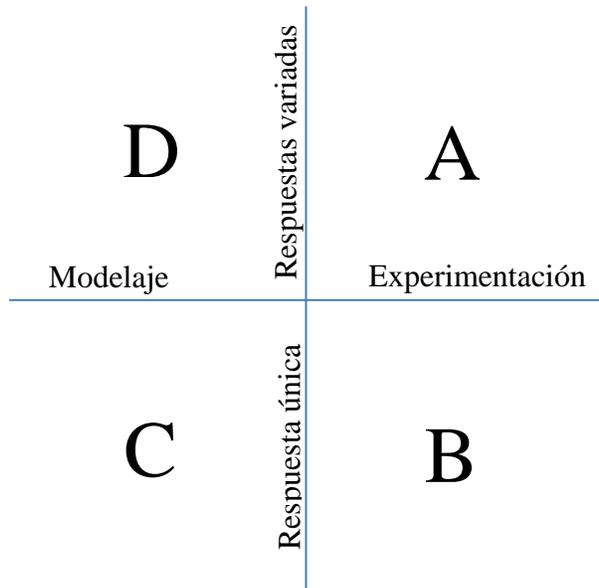
6.3 Las tareas o actividades

El profesor tiene la posibilidad de potenciar la creatividad de sus estudiantes si el tipo de tareas que les presenta son heurísticas, es decir, les permite construir conocimiento desde la exploración y descubrimiento, dando espacio para una diversidad de respuestas posibles. Para lograr este tipo

de tareas, el preciso que la autoridad del profesor se base en una relación simétrica. Por el contrario, limitaría la capacidad creativa de sus estudiantes si el docente les presenta tareas del tipo algorítmicas, es decir, donde éstos deben imitar un método o fórmula modelado por el profesor que conduce a una única solución correcta. En estos casos, la relación profesor-estudiante se caracterizaría por ser jerárquica.

Luego de las observaciones y entrevistas realizadas, es posible identificar cuatro tipos de tareas, cada una perteneciente a cada cuadrante del siguiente esquema:

Esquema 3: Tareas tipo según presencia o no de modelaje del profesor y diversidad de respuestas



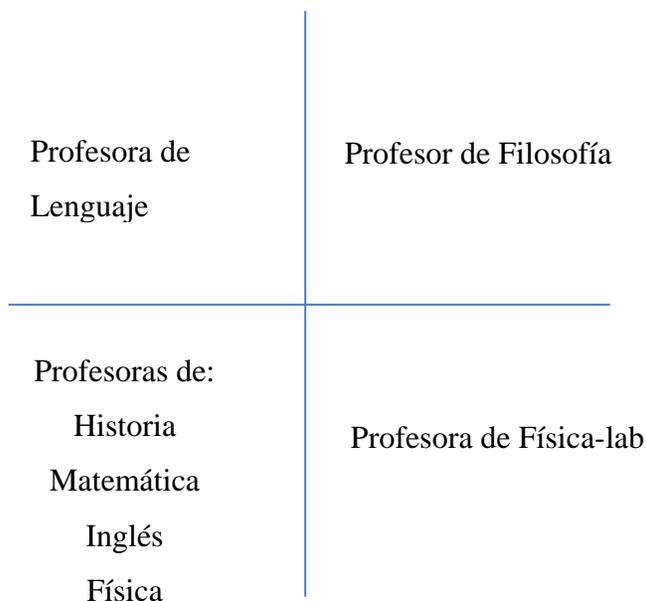
Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al esquema 3, en el cuadrante A encontramos tareas que promueven la creatividad en gran medida, ya que son tareas que abordan el aprendizaje desde la experimentación y que permiten una variedad de respuestas posibles. Los cuadrantes B y D representan tareas que promueven la creatividad parcialmente, puesto que las experiencias de aprendizaje se ven limitadas, ya sea por contar con una única respuesta correcta (cuadrante B), o porque suponen el modelaje del profesor en vez de la exploración de los estudiantes (cuadrante D). Finalmente,

encontramos tareas que inhiben la creatividad cuando éstas son modeladas por el profesor y persiguen una única respuesta correcta, lo que queda representado por el cuadrante C.

Es posible establecer la siguiente distribución respecto de las aulas observadas:

Esquema 4: Distribución del tipo de tareas presentes en las aulas observadas según cuadrante



Fuente: Elaboración propia

Como se observa, existe una concentración de aulas en el cuadrante C, donde se privilegia el modelaje del profesor y respuestas únicas. También fue posible observar que las aulas del cuadrante C privilegian la capacidad de memorización de los estudiantes, ya que el aprendizaje consistía en gran medida en reproducir el conocimiento acumulado. Por ejemplo, en el caso de Historia, los alumnos deben memorizar eventos y personajes relacionados con la Revolución Industrial. Dichos datos eran primero presentados por la profesora y luego repasados en un cuestionario. Como segundo ejemplo, tenemos el caso de Matemática, donde los estudiantes eran alentados a memorizar fórmulas para la resolución de ecuaciones algebraicas. En el caso de Inglés, los estudiantes debían memorizar un diálogo que les dejaba un pequeño margen para hacer modificaciones, como la edad y nombre. Y, finalmente, en el caso de Física, los estudiantes debían memorizar conceptos y propiedades referidos al sonido para responder un cuestionario:

“Francisca golpea con una barra de metal una copa de cristal y una de plástico. Cada una emite un sonido distinto. ¿Qué propiedad del sonido se observa?”

En el extremo opuesto (cuadrante A) y nuevamente como contra ejemplo se encuentra el aula de Filosofía, donde la capacidad de creación de los estudiantes es lo que se privilegia en los procesos de aprendizaje. En este caso, el objetivo de la clase es que los estudiantes sean capaces de generar una comprensión propia de los conceptos y teorías especificados en el currículo.

“Lo importante es que los estudiantes sepan construir otras respuestas, respuestas nuevas, respuestas distintas, o miradas que van a veces desde la particularidad. O sino, sería un aprendizaje de teorías y conceptos de memoria” (Profesor de Filosofía).

Para lograr dicho objetivo, se requiere que el profesor promueva la exploración y la variedad de respuestas por parte de los estudiantes y, como el conocimiento se construye desde las propias vivencias de los estudiantes, es preciso que la autoridad del profesor sea democrática, dando espacio a las distintas experiencias y reflexiones de éstos.

Finalmente, las aulas de los cuadrantes B y D tienen la potencialidad de contribuir medianamente con las habilidades creativas de los estudiantes. En el caso de Física-lab, los estudiantes tienen la oportunidad de construir significados a partir de la exploración. La limitación yace en que dicha exploración conduce a significados correcta o incorrectamente contruidos y, por lo tanto, existe cierta restricción en el aprendizaje. En concreto, los estudiantes debían identificar las características de la imagen que se proyecta en un espejo convexo a través de la observación:

“Yo no les voy a dar la respuesta, usted tiene que encontrarla. En la guía debe responder de acuerdo a lo que usted está observando” (Profesora de Física-lab).

Al finalizar la clase, la profesora da las respuestas correctas de la guía de trabajo.

En este caso, sobre todo se fortalecen habilidades relacionadas con la investigación²¹: existe *una verdad* que hay que encontrar. Si bien “el principio básico en el proceso de la creación de valor es investigar, para evitar duplicaciones en caso que la pregunta ya haya sido hecha” (Gürdal, 2006, p. 143), es importante comprender que el proceso creativo parte allí y, por lo tanto, la investigación en sí misma no necesariamente significa que estamos en presencia de creatividad.

En este caso, la autoridad que el profesor ejerce lo posiciona en una relación asimétrica con los estudiantes, en tanto éstos deben encontrar las respuestas que el docente determina, quedando nulo espacio para la novedad y diversidad.

Por último, en el caso de lenguaje (cuadrante D), los estudiantes tienen la oportunidad de aportar con diversas ideas en sus procesos de aprendizaje, lo que facilita la expresión de la creatividad. Sin embargo, la limitación yace en que el profesor primero modela el tipo de respuestas que espera de los estudiantes. En concreto, el objetivo de la clase era *conocer y aplicar figuras retóricas*. Para lograr dicho objetivo, en la primera parte de la clase, la profesora explica los conceptos y da ejemplos para cada uno. Luego, pide a los estudiantes que den cuatro ejemplos de cada figura retórica que estén presentes en canciones. Esta actividad les demanda sobre todo ser capaces de aplicar los conocimientos adquiridos sobre figuras retóricas en contextos ya existentes. Luego, las tareas dadas sólo se encuentran a medio camino en el recorrido hacia la creatividad.

En síntesis, es posible afirmar que, de todas las aulas observadas, sólo una facilita la expresión de la creatividad de los estudiantes a través de las tareas o actividades en sus procesos de aprendizaje: Filosofía. Para este caso, se evidencia una relación profesor-estudiante con tendencia hacia la horizontalidad, mientras que una mayoría de aulas se encuentra en el cuadrante opuesto, favoreciendo la reproducción de conocimiento acumulado y fortaleciendo autoridades jerárquicas. La siguiente tabla resume las principales ideas:

²¹ Cabe mencionar que la palabra *investigar* proviene del latín *investigare*, la que deriva de *vestigium*, es decir, que sigue la pista o huella de algo. Luego, indica el paso por un camino que ya ha sido recorrido por alguien más.

Tabla 9: Síntesis de las categorías halladas en tareas

Cuadrante	Aula	Habilidad	Autoridad
A	Profesor de filosofía	Crear	Horizontal
B	Profesora de física-lab	Investigar	Jerárquica
C	Profesoras de historia, matemática, inglés, física	Memorizar	Jerárquica altamente pronunciada
D	Profesora de lenguaje	Aplicar	Jerárquica

Fuente: Elaboración propia

6.4 La respuesta frente a la novedad

El profesor tiene la posibilidad de fomentar la creatividad de sus estudiantes si presenta una respuesta abierta frente a la novedad, es decir, si posterga su juicio frente a los diversos estímulos provenientes de los estudiantes, acogiendo sus ideas como igualmente válidas durante los procesos de aprendizaje. Para facilitar esto, es preciso que el profesor mantenga relaciones horizontales con sus estudiantes. Por el contrario, se inhibiría la creatividad si el profesor sanciona las ideas divergentes o alternativas de los estudiantes, manifestando una autoridad altamente pronunciada.

Dado que para determinar el tipo de respuesta del profesor era necesaria la presencia de la novedad, este ámbito ha sido muy difícil de observar. Esto, ya que en general no se presentan ideas novedosas por parte de los estudiantes, lo que podría explicarse porque suelen ser entrenados a reproducir ideas convencionales y no a crear o construir ideas nuevas, como se ha analizado en los apartados anteriores.

Los discursos de los profesores, sin embargo, retratan situaciones no observadas. En general, encontramos una aceptación a la novedad por parte de los profesores cuando se les pregunta sobre su reacción frente a ideas inusuales de sus estudiantes:

“Eso me alegra mucho, porque quiere decir que están prestando atención y que están pensando en opciones distintas a lo que yo les planteo. Pero no es algo que se vea muy seguido” (Profesora de Inglés).

No obstante, a través de sus discursos también queda claro que en la práctica los estudiantes con ideas novedosas deben ser corregidos, puesto que la novedad se homologa con:

(i) error o equivocación,

“Como la matemática es una ciencia exacta, cuando alguien se sale de esos parámetros es interesante. Por ejemplo, decir que un conjunto finito significa que es delgado. Es divertido. Pero claro, hay que aclararlo porque o sino todos se quedan con esa idea” (Profesora de Matemática).

(ii) mala conducta

“Alumnos como Cristóbal, que son divergentes en general, buscan las sanciones” (Profesora de Lenguaje).

(iii) y desinterés

“Muy rara vez los alumnos intervienen para referirse a algo que uno les está enseñando, porque de intervenir y dar respuestas inusuales, lo hacen todo el tiempo, pero en sus códigos, insultándose o trayendo a la clase situaciones que vivieron en una fiesta o en sus casas con sus amigos. Ahí uno tiene que meterse y llamarles la atención para que paren” (Profesora de Inglés).

De este modo, las ideas novedosas aparecen en el discurso como deseables, pero las respuestas que dan los profesores a las situaciones graficadas denotan una contradicción: la novedad tiende a ser rechazada.

Si bien no siempre hay una sanción de por medio, la novedad, al ser rechazada por el profesor, se controla a través del ejercicio vertical de la autoridad: si se trata de una equivocación, se aclara; si se trata de un mal comportamiento, se sanciona; y si se trata de desinterés, se amonesta. Esto sugiere que los estudiantes encuentran pocas oportunidades para expresar su creatividad, pues en general las respuestas de los profesores los entrenan para comunicar ideas convencionales y no para generar novedad(es).

La clase de Filosofía aparece nuevamente como un contra ejemplo en esta macrocategoría de interacción profesor-estudiante. En este caso, el profesor sostiene que el aprendizaje que los estudiantes construyen a partir de sus propias experiencias es el objetivo principal. Por lo tanto, la novedad aparece como un elemento fundamental. A modo de metáfora, el profesor explica:

“Yo les enseño la técnica del acuarela, pero para que ellos sean capaces de expresar sus propias ideas y emociones a través de ella. O sea que aquí lo que nos importa no es la técnica en sí, sino lo que ellos son capaces de construir con ella y eso significa que podemos encontrarnos con tantas pinturas como estudiantes tengamos en la sala” (Profesor de Filosofía).

En este caso, es fundamental que los estudiantes comuniquen ideas novedosas, pues corresponden a reflexiones a partir de sus vivencias personales, lo que les da el carácter de original:

“La novedad me parece bien. Se acoge y se analiza si es auténtica y no que la hayan leído o se la hayan copiado a alguien” (Profesor de Filosofía).

Para lograr que los estudiantes aporten con ideas nuevas, es necesario que el profesor esté abierto a ellas –en palabras del profesor, *acogiendo* sus reflexiones-. Por lo tanto, la relación de autoridad que éste mantiene con los estudiantes debe tender hacia la horizontalidad durante los procesos de aprendizaje, en tanto está abierto a una variedad de estímulos provenientes de los estudiantes.

En síntesis, los discursos de los profesores nos permiten comprender que, en general, las ideas novedosas de los estudiantes tienden a ser rechazadas, lo que limita sus posibilidades de

expresión de creatividad. Tal rechazo se manifiesta a través de un ejercicio de autoridad jerárquica, donde la corrección por parte del docente es central. Por el contrario, cuando la novedad es acogida por el profesor, las relaciones con los estudiantes tienden a ser más horizontales, en tanto existe una mayor apertura a la diversidad de expresión. Esto fomenta la creatividad de los estudiantes, ya que son alentados a proponer ideas originales.

7 CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

La globalización, considerada en el momento histórico actual, ha enfatizado patrones universales de las sociedades a nivel mundial, los que son reconocidos por las distintas naciones como estándares que permitirían una integración económica y social. Uno de estos patrones es la actualización de las definiciones de las habilidades básicas que se buscan promover en los contextos escolares, dentro de las cuales la creatividad aparece como central. Posiblemente por este motivo sea factible encontrar iniciativas que impulsan la creatividad desde documentos ministeriales en el contexto nacional. Sin embargo, las particularidades locales continúan existiendo, por lo que resulta esencial integrarlas en dichas iniciativas, en tanto configuran los modos en que los patrones universales son interpretados y ejecutados en las distintas sociedades. Tales particularidades se expresan, en el caso de Chile, en una estrecha relación entre el tipo de autoridad que los profesores ejercen y las posibilidades de expresión de la creatividad de los estudiantes.

A lo largo de esta investigación, hemos estudiado la creatividad desde una perspectiva sociológica. Esto sugiere que dicha habilidad, aun cuando suele ser pensada desde el individuo, como un atributo personal, se sostiene de un entramado de interacciones sociales que tienen la capacidad de facilitar o inhibir su expresión. En particular, se ha puesto el foco de atención en aquellas interacciones donde la autoridad del profesor se yuxtapone con los procesos creativos de los estudiantes. De acuerdo a la revisión bibliográfica desarrollada, ha sido posible identificar cuatro macrocategorías de interacción profesor-estudiante donde la autoridad y la creatividad se intersectan en el aula: la participación, la motivación, las tareas o actividades y las respuestas de los profesores frente a la novedad. Para cada uno de dichos ámbitos de interacción, encontramos alternativas opuestas de acción, donde el profesor puede tender hacia relaciones más jerárquicas o democráticas con sus estudiantes, de modo que podría limitar o facilitar la expresión de creatividad de los estudiantes respectivamente.

Dado que estamos en un escenario global donde la creatividad aparece como una habilidad clave para el desarrollo de las naciones, nos encontramos con ánimos que buscan favorecerla. Por lo tanto, se esperarí que las relaciones profesor-estudiante tendiesen hacia la horizontalidad durante

los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a través de las observaciones de clase y entrevistas a profesores realizadas, es posible concluir que, en general, los profesores muestran una preferencia hacia relaciones de autoridad jerárquicas, en tanto se posicionan como los grandes expertos del conocimiento durante los procesos de construcción de significados.

El carácter jerárquico que brinda la comprensión que tiene el profesor de sí mismo como experto se evidencia en las cuatro macrocategorías de interacción estudiadas. En primer lugar, las interacciones profesor-estudiante que giran en torno a la *participación* evidencian una autoridad pronunciada en tanto los profesores notoriamente dominan los intercambios comunicativos. Este fenómeno es el resultado de una autopercepción de los profesores como los responsables en la transmisión de conocimiento nuevo, dejando pocas oportunidades de participación a los estudiantes. De este modo, las interacciones de este ámbito muestran una clara tendencia a ser monológicas: los profesores dominan las interacciones comunicativas al mismo tiempo que demandan atención –o silencio- a los estudiantes. En efecto, las posibilidades de expresión de creatividad de los estudiantes se ven restringidas.

En segundo lugar, las interacciones profesor-estudiante que giran en torno a la *motivación hacia el trabajo* también evidencian una tendencia jerárquica en el modo en que los profesores ejercen su autoridad. Esto, ya que los profesores en general recurren a estrategias de motivación extrínseca, dentro de las cuales la evaluación ocupa un lugar protagónico. Es decir, se infiere que el no-trabajo será sancionado con una baja calificación y viceversa en caso de que los estudiantes desarrollen las actividades. Por lo tanto, los estudiantes se involucran en sus procesos de aprendizaje por el efecto amenazador del tipo de motivación que emplean los profesores. Como resultado, existen pocas oportunidades de que los estudiantes expresen su creatividad, puesto que el trabajo que realizan no necesariamente logran comprenderlo como algo que corresponda con sus intereses o con su propio beneficio, sino con una amenaza o recompensa. Junto con lo anterior, cabe señalar que, en esta macrocategoría, el profesor nuevamente aparece como el experto, en tanto su autoridad se basa en el supuesto de que éste domina un contenido que los estudiantes desconocen, lo que se materializa en la existencia de una evaluación.

En tercer lugar, las interacciones profesor-estudiante respecto del tipo de *tareas o actividades* nuevamente evidencian una tendencia hacia jerarquías pronunciadas en el modo en que los profesores ejercen su autoridad. Si bien ha sido posible identificar al menos cuatro tipos de tareas, en la gran mayoría de las aulas observadas encontramos tareas que son previamente modeladas por el profesor y que tienen una única respuesta correcta. Luego, la capacidad de memorización aparece como una de las habilidades que más se potencia en los espacios de aula observados, lo que apunta a reproducir el conocimiento acumulado. Evidentemente, dicha habilidad atenta directamente en contra de la creatividad, anulando las posibilidades generar novedad(es). En esta macrocategoría de interacción, el tipo de autoridad que los profesores ejercen nuevamente se asienta sobre la comprensión de sí mismos como expertos. Esto, dado que el aprendizaje se concibe como un entrenamiento de contenidos que los estudiantes desconocen y los profesores dominan.

En cuarto y último lugar, las interacciones profesor-estudiante respecto de las *respuestas de los profesores frente a ideas novedosas de los estudiantes* también evidencian una tendencia hacia jerarquías pronunciadas. Si bien este ámbito fue el más difícil de observar por las escasas interacciones de este tipo, los discursos de los profesores nos permiten reconocer que, en general, las ideas novedosas de los estudiantes tienden a ser rechazadas por los profesores. Tal rechazo se materializa mediante al menos tres modos de acción: la corrección o aclaración cuando la novedad se homologa con error; la sanción cuando la novedad se homologa con mala conducta; y la amonestación, cuando la novedad es impertinente con el sentido de la clase y, por lo tanto, se homologa con desinterés. Luego, es posible concluir que no sólo la respuesta sancionadora frente a la novedad limita la expresión de la creatividad, sino que toda respuesta que signifique algún tipo de rechazo por parte del profesor. En consecuencia, el profesor moldea una actitud convergente en los estudiantes y no una divergente, a través de los tres tipos de respuesta identificados.

Finalmente, cabe mencionar que la cualidad de experto de la autoridad del profesor se manifiesta en este ámbito de interacciones en tanto éste no integra estímulos provenientes de los estudiantes que den cuenta de nuevas relaciones, ideas o productos. Es decir, los estímulos que prefieren los

profesores parecen más bien guardar relación con los contenidos revisados en clases del modo que son trabajados en clases.

También es importante señalar que ha sido posible detectar un contra ejemplo dentro de las cuatro tendencias señaladas. Es el caso de la clase de Filosofía. A pesar de que dicha área no presenta el desarrollo de habilidades creativas como parte de sus aprendizajes esperados (ver tabla 1), en el aula se observa una propensión hacia una autoridad notoriamente menos pronunciada y que promueve la creatividad. Naturalmente, y dado que se trata de una investigación acotada a dos colegios y un conjunto de siete asignaturas, este estudio asume que dicho contraejemplo puede deberse a variables o factores no considerados y que pueden ser determinantes, tales como la concepción de la educación del profesor, la escuela en la que fue formado o lisa y llanamente aspectos relativos a su forma de ver el mundo. En tal caso, este contra ejemplo nos sirve de estímulo para ampliar las dimensiones de observaciones en futuras investigaciones de este tipo.

Un elemento central a considerar es que el carácter de autoridad que ejerce el profesor se escapa de la calidad de experto como se ha señalado en los casos anteriores -lo que no quiere decir que el profesor no domina los contenidos que presenta, sino que no se centra en ello-. Es más, pareciera que su autoridad no se funda en ninguna de las categorías caracterizadas por Zamora y Zerón (2010) –la autoridad como la aplicación justa de la norma, la autoridad como oportunidad para el aprendizaje, la autoridad como poder discrecional, la autoridad como vínculo afectivo o la autoridad como exigencias morales-, pues se trata más bien de una autoridad que demanda colaboración en los procesos de construcción de conocimiento nuevo, participación, reflexión y originalidad por parte de los estudiantes. Luego, éstos se ven involucrados en su aprendizaje, en tanto asumen un rol protagónico. Pareciera, por lo tanto, que nos encontramos con una categoría de autoridad distinta a las caracterizadas por los autores, pudiendo tratarse una autoridad más bien de tipo *facilitadora*.

La autoridad facilitadora se caracteriza por desplazar la centralidad del profesor como una figura que está constantemente dirigiendo el proceder de los estudiantes a través de las exigencias curriculares y lo ubica *al servicio* de las necesidades de los estudiantes para que logren construir

sus propios significados. Luego, a través de esta categoría de autoridad, el profesor brinda las herramientas conceptuales mínimas, para que los procesos de aprendizaje se enfoquen en la generación de resignificaciones, interpretaciones y hallazgos por parte de los estudiantes. El objetivo de los aprendizajes, por lo tanto, es lo que los estudiantes son capaces de *crear* a partir de los contenidos curriculares. Al respecto es importante señalar que el tipo de asignatura y, de forma más específica, el tipo de contenidos, posiblemente también sean factores determinantes en las posibilidades de fomento y expresión de la creatividad de los estudiantes, puesto que los procesos de elaboración de resignificaciones e interpretaciones por parte de los estudiantes podrían llevarse a cabo de modo más factible en algunas asignaturas que en otras.

La expresión de la creatividad de los estudiantes, por lo tanto, se evidencia en las cuatro macrocategorías de interacción estudiadas. En primer lugar, la participación de los estudiantes adquiere protagonismo, a través de debates, redacción de ensayos o discusiones grupales. Sus ideas comunicadas son siempre válidas en tanto estén argumentadas, facilitando el diálogo entre los estudiantes y entre éstos y el profesor. En segundo lugar, la motivación aparece como de tipo intrínseca, ya que los estudiantes se ven involucrados en actividades que tienen sentido con sus experiencias, intereses y reflexiones. En tercer lugar, el tipo de tareas tiende a ser heurísticas en tanto demandan exploración por parte de los estudiantes, no son modeladas por el profesor y permiten una gran variedad de respuestas posibles. Finalmente, la respuesta que el profesor tiene frente a la novedad es abierta, en tanto acepta y estimula a los estudiantes para que creen sus propias comprensiones y hagan sus propios descubrimientos durante sus procesos de aprendizaje.

Luego, frente a la pregunta *¿qué asociaciones se pueden establecer entre el ejercicio de la autoridad del profesor y la expresión de la creatividad de los estudiantes en los contextos de aula de Chile?*, desde los hallazgos de esta investigación acotada y específica, podríamos señalar de forma hipotética y con el afán de profundizar e ir más allá con investigaciones más amplias y profundas lo siguiente:

- (i) el ejercicio de la autoridad del profesor estaría directamente asociado con la creatividad de los estudiantes en tanto afecta las posibilidades de su expresión a través de relaciones jerárquicas u horizontales;

- (ii) en los contextos observados, en general existe una tendencia hacia relaciones de autoridad con jerarquías pronunciadas, lo que podría estar relacionado con una matriz autoritaria arraigada en nuestra cultura
- (iii) la expresión de la creatividad de los estudiantes se vería *inhibida* cuando el profesor establece una autoridad jerárquica, lo que se observa a través de una participación monológica, una motivación extrínseca, tareas algorítmicas y una respuesta rechazadora frente a la novedad;
- (iv) la expresión de la creatividad de los estudiantes se vería *fomentada* cuando el profesor establece una autoridad democrática, lo que se observa a través de una participación dialógica, una motivación intrínseca, tareas heurísticas y una respuesta abierta frente a la novedad;
- (v) el tipo de autoridad que se funda sobre la idea del profesor como el experto tendería a controlar las interacciones a través de la preponderancia que atribuye a los contenidos durante los procesos de aprendizaje: su presentación, ejercitación y evaluación;
- (vi) y una categoría de autoridad hallada que tendería hacia la horizontalidad en las relaciones profesor-estudiante y que, por lo tanto, promueve la creatividad es la autoridad facilitadora.

Estas asociaciones nos permiten dar una respuesta positiva a las hipótesis formuladas, en términos tentativos, en tanto se evidencia una tendencia hacia relaciones asimétricas pronunciadas profesor-estudiante en las aulas observadas, menoscabando las posibilidades de expresión de creatividad de los estudiantes. Luego, ante la apremiante necesidad de fomentar las capacidades creativas de nuestros jóvenes, es imprescindible abordar las particularidades locales del contexto nacional, pues la manera en que como sociedad hemos constituido históricamente una comprensión en torno a la autoridad y a su ejercicio podría estar afectando las posibilidades de expresión de creatividad de estudiantes en las aulas chilenas.

Finalmente y a modo de discusión, cabe mencionar que la presente investigación da luces sobre los procesos de expresión de creatividad de estudiantes secundarios, visibilizando la relevancia que adquieren los tipos de autoridad que los profesores ejercen en las aulas, en tanto se explicita una fuerte relación entre la creatividad y la autoridad. Es precisamente en este sentido que surgen nuevas interrogantes.

En primer lugar, resultaría interesante investigar sobre cómo otras naciones han logrado integrar efectivamente la creatividad como una habilidad con valor universal dentro de un marco de particularidades propias de tales sociedades. Esto nos ayudaría a entender de mejor manera cómo el discurso que alienta las habilidades creativas se materializa más efectivamente en las aulas cuando las políticas reconocen las características propias de las culturas donde se instalan.

En segundo lugar, resultaría interesante investigar sobre la problemática creatividad-autoridad desde el punto de vista de los estudiantes, para tener una comprensión más acabada sobre el tema al incluir las percepciones y experiencias de los actores que encontramos en las aulas, profesores y estudiantes. Esto nos permitiría contrastar las distintas miradas, encontrando puntos de coincidencia y de diferenciación, así como descubrir nuevas categorías.

En tercer lugar, resultaría interesante investigar si existen otros tipos de autoridad pedagógica horizontales que fomenten la expresión de la creatividad, como la autoridad facilitadora hallada en este estudio. En este sentido, sería pertinente conocer sobre qué se sustentan tales tipos de autoridad y cuáles son las motivaciones de los estudiantes para reconocer las demandas de sus profesores/as.

Finalmente, resultaría interesante expandir y diversificar la muestra de investigación, llegando a establecimientos con otro tipo de dependencia, a otros niveles de curso y a profesores de otras asignaturas, para encontrar nuevas categorías, identificar patrones que sean más representativos y robustecer la comprensión que tenemos en torno a la relación creatividad-autoridad en los espacios de aula de escuelas chilenas.

8 BIBLIOGRAFÍA

- Amabile, T. (1984). Social Influences on Creativity: evaluation, coaction and surveillance. *Educational Resources Information Center*, 1-28.
- Amos, K., Keiner, E., Proske, M., Radtke, F. (2002). Globalisation: autonomy of education under siege? Shifting boundaries between politics, economy and education. *European Educational research Journal*, Vol 1 (n. 2), 193-213.
- Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R., et al (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados. Una teoría de la autoridad*. Santiago, Chile: Lom.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Bauerlein, M. (2015). When teachers don't matter. Professors don't longer command moral or cultural authority. *First Things*.
- Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central. Tomo I. La construcción del Valle Central de Chile*. Santiago, Chile: Lom.
- Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. London, England: Longmans, Gren and Co.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México, México: Laia.
- Calderón, F. (2015). Navegar contra el viento... O las perspectivas de América Latina en la era de la información. *Revista de Sociología*, (n. 30), 11-29.
- Carnoy, M. y Rhoten, D. (2002). What does globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, Vol 46 (n. 1), 1-9.
- Castells, M. (1999). *Globalización, Identidad y Estado en América Latina*. Santiago, Chile: PNUD.
- Castells, M. (2005). *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago, Chile: Fondo de cultura económica.

- Chang, C., Hsu, C., Chen, I. (2013). The relationship between the playfulness climate in the classroom and student creativity. *Qual Quant*, Vol. 47 (n. 3), 1493-1510.
- Chen, I. y Chen, J. (2012). Creativity strategy selection for the higher education system. *Qual Quant*, (n. 46), 739-750.
- Collares, A. (2007). *Reinforcing school rules: A tool for success or a path towards alienation?* Madison, USA: University of Wisconsin-Madison.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (n. 56), 1-9.
- Cropley, A. (n/a). *Teachers' antipathy to creative students: Some implications for teacher training*. Hamburg, Germany: University of Hamburg.
- Csikszentmihalyi, M., (1996) *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, USA: HarperCollins.
- Dale, R. y Robertson, S. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, Vol. 46 (n. 1), 10-36.
- Dale, R. y Robertson, S. (2008). *Researching education in a globalizing era: beyond methodological nationalism, methodological statism, methodological educationism and spatial fetishism*. Bristol, England: University of Bristol.
- Diakidoy, I. y Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, Vol 25 (n. 2), 225-243.
- Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Duarte, C. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los *puentes rotos* en el liceo. Una Mirada desde la convivencia escolar. *Última Década*, (n. 16), 95-113.
- Duarte, C. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La constitución de n patriarcado adultocétrico. En: Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan. Duarte, C. y Alvaréz, C. (Eds). *Última Década*.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y sociedad*, Vol. 47 (n. 2), 15-25.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. México DF, México: Colofón.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

- Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (eds.): International Handbook of Educational Change, 214-228.
- Gibson, H. (2005). What creativity isn't: The presumptions of instrumental and individual justifications for creativity education. *British journal of educational studies*, (n. 2), 148-167.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). The discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research. USA: Aldine Transaction.
- Gürdal, O (2006). Creativity in Education: clearness in perception , vigorousness in curiosity. *Education for information*, (n. 24), 139 – 151.
- Harjunen, E. (2011). Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian journal of educational research*, Vol. 55 (n. 4), 403-424.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D. F., México: Mc Graw Hill.
- Hierbert, J. y Stigler, J. (1997). Understanding and improving mathematics instruction: An overview of the TIMSS video study. *Phi Delta Kappan*, Vol. 79 (n. 1), 14-21
- Houtz, J., LeBlanc, E., Butera, T. Arons, M. F., Katz, S., Orsini-Romano, C., McGuire, A. (1994). Personality type, creativity and classroom teaching style in student teachers. *The journal of classroom interaction*, (n. 2), 21-26.
- Kathard, H., Pillay, D., Pillay, M. (2015). A study of teacher-learner interactions: A continuum between monologic and dialogic interactions. *Language, speech and hearing services in schools*, Vol. 46, 222-241.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva vision.
- Kwon, H., Lee, E., Lee, D. (2016). Meta-analysis on the effectiveness of invention education in South Korea: Creativity, attitude and tendency for problem solving. *Journal of Baltic Science Education*, (n. 1), 48-57.
- Lassig, C. (2009). Promoting Creativity in Education: from policy to practice: an Australian Perspective. En: Proceedings the 7th ACM Conference on Creativity and Cognition: Everyday Creativity, 27-30 October 2009, University of California, Berkeley.
- Levy, F. (2010). How Technology Changes Demands for Human Skills. OECD Education Working Papers, (n. 45), OECD.

- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creative studies (2003-2012). *Creativity research journal*, Vol. 26 (n. 4), 427-438.
- López, N. (coordinador) (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona, España: Anthropos.
- Macleod, G., MacAllister, J., Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education*, Vol. 38 (n. 4), 493-508.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, (n. 1), 99-128.
- Mead, G.H. (1898). The child and his environment. *Transactions of the Illinois Society for Child-Study*, Vol. 3, 1-11.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Meza, M., Cox, P., Zamora, G. (2015). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, v. 41 (n.3), 729-742.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). *Nuevas bases curriculares*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Morris, O. (1996). Asia's four little tigers: A comparison of the role of education in their development. *Comparative Education*, Vol. 32 (n. 1) 95-110.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo)*. Resumen ejecutivo. OCDE.
- OCDE. (2013). *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE*. España: Santillana.
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems*. Vol. 5. OECD.
- Asociación para el aprendizaje del siglo XXI. (2015). P21 Framework definitions. Recuperado de www.p21.org.

- Pellegrino, J. y Hilton, M. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C., USA: National Research Academy.
- Perry-Smith, J. (2006). Social yet creative: The role of social relationships in facilitating individual creativity. *The Academy of Management Journal*, Vol 49 (n. 1), 85-101.
- Perumal, J. (2008). Student resistance and teacher authority: the demands and dynamics of collaborative learning. *Curriculum Studies*, Vol 40 (n. 3), 381-398.
- Sagiv, L., Arieli, S., Goldenberg, J., Goldschmidt, A. (2010). Structure and freedom in creativity: The interplay between externally imposed structure and personal cognitive style. *Journal of organization behavior*, (n. 8), 1086-1110.
- Shaughness, M. y Torrance, P. (1998). An interview with E. Paul Torrance: About creativity. *Educational Psychology Review*, (n. 4), 441-452.
- Stan, D. (2011). The issue of authority, an obsolete problem? *Journal of educational sciences and psychology*, Vol. 513 (n. 2), 12-17.
- Torrance, P. (1962). Fostering creative thinking during the high school years. *The high school journal*, (n. 7), 281-288.
- UNESCO. (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago, Chile: Idea.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad*. México D. F., México: Fondo de cultura económica.
- Zamora, G. (2014). ¿A qué profesores obedecen más los estudiantes? Perspectivas de la autoridad pedagógica en estudiantes secundarios de Chile. *3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research*.
- Zamora, G., y Zerón, A. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios pedagógicos*, Vol. 35 (n. 1), 171-180.
- Zamora, G., Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica e escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de pedagogía*, Vol. 68 (n. 245), 99-116.

9 ANEXOS

Cuadro 1: Instrumento de entrevista post-observación de clases

a. Sobre algunas consideraciones generales en torno a la creatividad	
¿Qué entiende ud por creatividad de los estudiantes?	
¿A ud le parece que la creatividad de los estudiantes es algo importante a desarrollar en los espacios de aula? ¿Por qué?	
¿Cuáles son los principales impedimentos que encuentra para fomentarla?	
b. Sobre los ámbitos de interacción profesor estudiante	
Participación	¿Cómo se presenta la información nueva? ¿Quién(es) cumplen el rol de aportar nuevos contenidos o significados en clases?
	En general, ¿Cómo se distribuyen los tiempos de habla entre profesor y estudiantes?
	Cuando ud entrega información nueva, ¿Qué tipo de receptor espera que sean los estudiantes?
Motivación	¿Cuáles son las formas más comunes que Ud. utiliza para motivar a sus estudiantes a aprender?
	Anunciar que cierto contenido entrará en la próxima prueba, ¿le es útil para motivar a los estudiantes a aprender o trabajar? ¿Por qué?
	¿Ud. considera efectivo tomar en cuenta los intereses personales de los estudiantes para motivarlos a aprender o trabajar? ¿Por qué?
Tareas o actividades	En general, ¿el tipo de respuesta frente a un ejercicio que espera de los estudiantes tiende a ser una sola correcta o varias respuestas distintas pueden ser aceptables?
	¿Qué estrategias usa para que los estudiantes lleguen a la(s) respuesta(s) que ud. espera?
	¿Existe un proceso de modelación del profesor o es que los estudiantes deben explorar distintas posibilidades para llegar a la(s) respuesta(s)?
Resp frente a la novedad	¿Cómo reacciona Ud. cuando un estudiante da una respuesta inusual frente al contenido que se está trabajando? ¿Por qué?
	¿Existe algún tipo de sanción cuando el estudiante da una respuesta divergente?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7: Instrumento de observación de clases

Ámbito	Indicadores según tipo de autoridad		
Participación	Monológica	Dialógica	Registro
	El profesor(a) es el principal presentador/transmisor de la información nueva	El profesor(a) y estudiantes co-crean una red de significados nuevos	
	Existe un dominio de parte del profesor(a) en los tiempos de habla	El profesor(a) y estudiantes comparten tiempos de habla similares	
	El profesor(a) comprende a los estudiantes como formas inanimadas de recepción de información	El profesor(a) comprende a los estudiantes como receptores críticos y colaborativos de la información	
Motivación	Evaluativa	Intrínseca	Registro
	El profesor(a) valoriza las evaluaciones para motivar el trabajo de los estudiantes	El profesor(a) motiva a los estudiantes a través de la generación de interés personal	
Tareas	Algorítmicas	Heurísticas	Registro
	El profesor(a) facilita ejercicios/actividades donde encontramos sólo un tipo de respuesta correcta	El profesor(a) facilita ejercicios/actividades de respuestas flexibles y variables	
	El profesor(a) modela un método de solución para que los estudiantes encuentren una respuesta	El profesor(a) fomenta la exploración de los estudiantes para encontrar una o varias soluciones	

Respuesta frente a la novedad	Sancionadora	Abierta	Registro
	El profesor(a) sanciona/restringe la actitud experimentadora de los estudiantes.	El profesor(a) posterga su juicio frente a diversos estímulos provenientes de los estudiantes, facilitando la generación de ideas inusuales	

Fuente: Elaboración propia