

Autoridad, formación y trabajo docente: reflexiones de profesores jóvenes en Chile y Argentina

**Authority, formation and teaching work:
reflections of young teachers in Chile and Argentina**

Escobar-González, Sebastián

Universidad Finis Terrae, CIPEF, Chile

sescobar@uft.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-2786-1487>

Muñoz-Silva, Ignacio

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, Chile

iomunoz@uc.cl

 <https://orcid.org/0009-0008-6754-8958>

Di-Leo, Pablo Francisco

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

pfdileo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9362-1399>

Resumen

El siguiente artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de jóvenes profesores en formación y recién empleados respecto a la autoridad pedagógica en Chile y Argentina. Para ello, se realizó un diseño de investigación de carácter cualitativo, anidado en un

paradigma interpretativo. Respecto a la producción de información, se utilizó la técnica de entrevistas en profundidad, utilizando elementos del enfoque biográfico. En cuanto a la muestra, esta fue intencionada: participaron 29 jóvenes profesores, de los cuales 15 eran de Santiago de Chile y 14 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Todos fueron contactados por medio del mecanismo de bola de nieve y cumplieron con criterios de inclusión y exclusión fijados anticipadamente. El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada. Finalmente, los resultados apuntan a la construcción de la autoridad a partir de cinco categorías emergentes: no garantizada, no tradicional, basada en el diálogo, basada en el afecto y basada en escenarios seguros.

Palabras clave: autoridad del docente, práctica pedagógica, educación ciudadana, docencia.

Abstract

The objective of this article is to analyze the perceptions of trainee and newly employed teachers regarding pedagogical authority in Chile and Argentina. A qualitative research design, nested within an interpretive paradigm, was employed. For data collection, in-depth interviews were conducted using elements of the biographical approach. The sample was purposive: 29 young teachers participated, of whom 15 were from Santiago, Chile, and 14 from the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. All were contacted through the snowball sampling method and met predetermined inclusion and exclusion criteria. Data analysis was carried out following the guidelines of grounded theory. Finally, the results indicate the construction of authority based on five emerging categories: non-guaranteed, non-traditional, dialogue-based, affection-based and safe environments-based.

Keywords: teacher authority, pedagogical practice, citizenship education, teaching.

Recibido: 18 de junio de 2024 - **Aceptado:** 10 de enero de 2025

1. Introducción

La noción de *autoridad*, especialmente en el contexto pedagógico, ha sido objeto de estudio e interés en la sociología de la educación (Bernstein, 1977; Bourdieu, 1977; Dubet, 2006; Weber, 1997). La autoridad se vincula con la capacidad de influir, dirigir y guiar a otros dentro de un entorno específico (Weber, 1997). En todas las sociedades se desarrollan un conjunto variado de formas de gestión de las asimetrías de poder presentes en las relaciones e interacciones cotidianas entre los individuos: la cortesía, el respeto, la sociabilidad, los usos de la violencia y, especialmente, la autoridad. Así, en cada sociedad se producen figuras de autoridad: posiciones establecidas socialmente para cumplir con ciertas tareas fundamentales (enseñar, gobernar, curar, organizar). Sin embargo, el ejercicio de la autoridad no es homogéneo ni estructuralmente determinado, sino que implica elasticidades, grados variables de contingencia y de agencia individual (posibilidades de actuar de otra manera). Cuando ejercen la autoridad los actores producen una escena condicionada por cuatro componentes centrales y articulados: a) la dotación diferencial

de poder entre los individuos que ejercen la autoridad y aquellos a los que va dirigida; b) los medios y soportes mediante los cuales se sostiene la posición de autoridad; c) los dispositivos o instrumentos que las personas que ejercen la autoridad utilizan para lograr sus objetivos; d) el entramado estructural —factores condicionantes con mayor grado de estabilidad— y las lógicas sociales —principios que subyacen a las dinámicas relacionales entre los individuos— de una sociedad histórica determinada (Araujo, 2022).

En el ámbito educativo, la autoridad pedagógica se convierte en un aspecto fundamental que implica tanto la legitimidad como la eficacia en el ejercicio del poder dentro del aula y la comunidad educativa. Así, una de las teorías más influyentes en el análisis de la autoridad en la educación es la de Max Weber (1997), quien distingue entre tres tipos de autoridad: *tradicional*, *carismática* y *legal-racional*. La autoridad tradicional se basa en la legitimidad de las costumbres y la herencia, mientras que la autoridad carismática radica en las cualidades personales del líder. Por otro lado, la autoridad legal-racional se deriva de normas y

reglas establecidas. En el contexto educativo, estas formas de autoridad se entrelazan y se manifiestan de diferentes maneras, dependiendo del sistema educativo, la cultura y las relaciones sociales presentes (Noel, 2009).

En esta línea, Bowles y Gintis (1976) argumentan que las instituciones educativas reflejan y perpetúan las desigualdades sociales existentes, reproduciendo así las relaciones de poder en la sociedad. Según su análisis, la autoridad en la escuela sirve para mantener el orden y la disciplina, pero también para inculcar valores y normas que benefician a las élites dominantes. Por otro lado, para Bourdieu (1977), el sistema educativo actúa como un mecanismo de reproducción cultural que privilegia ciertas formas de conocimiento y competencias. En ese contexto, la autoridad pedagógica opera como un mecanismo mediante el cual se legitiman y perpetúan ciertas estructuras de poder y desigualdades en la educación. En contraposición a estas perspectivas críticas, autores como Bernstein (1977) han destacado la importancia de la autoridad pedagógica para el proceso de socialización y formación de los individuos. Bernstein sugiere que la

autoridad del maestro en el aula es crucial para establecer un ambiente de aprendizaje efectivo, donde se puedan transmitir conocimientos y valores de manera adecuada.

Desde el campo sociológico y focalizando su mirada en las transformaciones de las instituciones educativas contemporáneas, Dubet (2006) analiza las principales mutaciones en la autoridad: el pasaje de formas sostenidas por instancias exteriores autorizadas —valores universales, normas, posiciones consagradas— a otras basadas en la personalidad de las y los docentes. En este sentido, la autoridad pedagógica proviene más de la ejecución personal de una performance determinada que de un rol inmerso en una trama institucional y sostenido por ella. Esto genera formas de autoridad más singularizadas, inciertas y sujetas a la negociación de las partes involucradas. Estas mutaciones se articulan con otro fenómeno contemporáneo: la digitalización y la globalización han planteado nuevos desafíos para la autoridad pedagógica. Autores como Selwyn (2011) y Bayne (2015) han examinado cómo las tecnologías digitales han transformado las dinámicas de autoridad en el aula,

dando lugar a nuevas formas de participación y empoderamiento de los estudiantes, pero también a nuevas tensiones y desafíos para los educadores.

En resumen, la autoridad y la autoridad pedagógica son conceptos fundamentales en la sociología de la educación, que han sido abordados desde diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos: desde las obras clásicas de Weber (1997) y Bourdieu (1977) hasta los análisis contemporáneos sobre las transformaciones en las instituciones educativas y la influencia de la tecnología, la construcción de poder y autoridad, y la relación del conocimiento y la educación en las sociedades contemporáneas.

En el caso de América Latina, la discusión sobre autoridad y autoridad pedagógica ha sido objeto de atención por parte de académicos e investigadores en los últimos años. La intersección entre poder, educación y cultura en la región ha generado una serie de enfoques teóricos y análisis empíricos que merecen consideración en esta revisión de literatura. Uno de los enfoques destacados

en América Latina es el de Paulo Freire, cuya obra *Pedagogía del oprimido* (1970) sigue siendo influyente en la región. Freire propone una concepción de autoridad pedagógica basada en la dialéctica entre educador y educando, donde el maestro actúa como facilitador del proceso de aprendizaje y empoderamiento de los estudiantes, en lugar de imponer su autoridad de manera unilateral. En la misma línea, Escobar (2013) aborda la autoridad pedagógica desde una perspectiva crítica, argumentando que las prácticas educativas deben cuestionar y desafiar las estructuras de poder dominantes en la sociedad latinoamericana. Según su análisis, la autoridad en el aula no debe basarse en la imposición de normas y reglas, sino en la construcción de relaciones de igualdad y respeto mutuo entre docentes y estudiantes.

Otro autor relevante es García-Huidobro (2017), quien examina la autoridad pedagógica en el contexto de la formación docente en América Latina. Destaca la importancia de desarrollar una autoridad basada en la reflexión crítica y la capacidad de adaptarse a las necesidades y realidades específicas de los estudiantes

y las comunidades educativas en la región. Por otro lado, autores como Puiggrós (2011) y Dussel (2016) han explorado la relación entre autoridad pedagógica y proyecto político en América Latina, planteando que la autoridad del maestro en el aula no solo implica la transmisión de conocimientos, sino también la promoción de valores democráticos y la lucha por la justicia social en la región. En el ámbito de la educación indígena, autores como Bartolomé (2015) han analizado cómo las concepciones de autoridad y poder difieren en las comunidades indígenas de América Latina, destacando la importancia de reconocer y valorar los saberes y prácticas educativas propias de estas comunidades, en lugar de imponer modelos occidentales de autoridad pedagógica. En conclusión, la discusión sobre autoridad y autoridad pedagógica en América Latina ha generado una serie de enfoques teóricos y análisis críticos que destacan la importancia de construir relaciones de igualdad, respeto y diálogo en el contexto educativo de la región. En síntesis, la literatura existente ofrece una amplia gama de perspectivas para comprender la complejidad de la autoridad en la educación en América Latina.

En el contexto particular de Chile y Argentina, la discusión sobre autoridad y autoridad pedagógica ha sido objeto de atención, especialmente en relación con las transformaciones políticas, sociales y educativas que han experimentado estos países en las últimas décadas. A continuación, se ofrece un resumen de algunos aspectos relevantes en este tema en ambos países:

1.1 Reformas educativas y cambio de paradigmas

Chile ha experimentado diversas reformas educativas que han impactado en la concepción y ejercicio de la autoridad pedagógica (Toro Blanco, 2019). Desde la década de 1990, con la transición democrática, se han implementado políticas orientadas a descentralizar la gestión educativa, promover la participación de la comunidad escolar y fortalecer la autonomía de los establecimientos (Contreras y Contreras, 2015). Estos cambios han generado debates sobre el rol de la autoridad en el aula y la relación entre el Estado, los docentes, los estudiantes y las familias. También se traducen en nuevas tensiones en el ejercicio de la autoridad pedagógica: la municipalización

y los regímenes neoliberales deterioraron el reconocimiento social de las y los docentes; la masificación del nivel medio y la creciente demanda de profesoras/es contribuyeron a la precarización de sus procesos formativos (Neut Aguayo, 2022).

En Argentina, durante la década de 1980, en los primeros años del retorno del régimen democrático, gran parte de los debates e investigaciones en el campo educativo giraron en torno a la instalación de una convivencia democrática y participativa. Desde estas posiciones discursivas se consideraba que la escuela podría convertirse en una institución estratégica para revertir las estructuras autoritarias construidas por años de regímenes dictatoriales (Gentili, 2006). Desde la década de 1990 se desarrollan diversas reformas educativas, que contribuyen simultáneamente a un proceso de masificación (especialmente en el nivel medio) y fragmentación del sistema (Tiramonti, 2011). En este contexto, desde comienzos del siglo XXI diversos estudios señalan que la convivencia en escuelas a las que asisten jóvenes de sectores populares se encuentra marcada por una conflictividad

permanente. También identifican como una de las principales fuentes de la conflictividad escolar la permanente impugnación de la autoridad (Kessler, 2002; Di Leo, 2010; Noel, 2009; Giacobbe, 2016).

Si bien el sistema educativo argentino es federal —lo que conlleva importantes diferencias en las normativas de sus 24 jurisdicciones—, se pueden citar tres grandes hitos a nivel nacional que impactaron en la convivencia y la participación estudiantil desde comienzos del siglo XXI: la Ley de Educación Nacional de 2006, que establece la obligatoriedad del nivel secundario, el fomento de la participación de las/os estudiantes y de la cultura democrática en la escuela; la Ley de Ciudadanía Argentina de 2012, que habilita el voto optativo desde los 16 años; la Ley de Centros de Estudiantes de 2013 —a partir de la cual se creó el Programa Nacional de Organización Estudiantil y Centros de Estudiantes—, que incentiva la institucionalización y reconocimiento de dichas organizaciones como órganos democráticos de representación estudiantil en todas las escuelas del país. Estos hitos legales, si bien tuvieron diversos

grados de institucionalización en las distintas jurisdicciones y escuelas del país, generaron impactos relevantes en las experiencias, las demandas, los vínculos intergeneracionales y las trayectorias formativas de estudiantes y docentes noveles de Argentina (Núñez y Litichever, 2015; Núñez, 2023).

1.2 Crisis de legitimidad y desafíos de la autoridad

Tal como sintetiza Araujo (2022: 19), a partir de diversas investigaciones empíricas, en el caso de Chile: «una nueva promesa de igualdad se extendió a partir de la década de 1990 como efecto combinado del discurso de la ciudadanía, la noción de derechos y el principio de igualdad». En este marco, las movilizaciones estudiantiles en Chile y las demandas por una educación más inclusiva y de calidad han puesto en cuestión las formas tradicionales de autoridad en la educación chilena (Aguilar, 2017). Para las y los docentes, estos cuestionamientos e impugnaciones centrados en la figura de los derechos generan nuevas tensiones, desafíos y dificultades a la hora de encarnar y ejercer cotidianamente la autoridad pedagógica. El carácter relacional

de la misma configura un escenario aún en formación compuesto por dos grandes escenas: por un lado, la desautorización, conformada por diversas prácticas y demandas dirigidas a impugnar toda manifestación de la autoridad tradicional; por otro lado, se presenta la escena de la autorización, en la que las/os docentes buscan construir formas interactivas de autoridad pedagógica que habiliten la generación de un espacio común (Neut Aguayo, 2022).

De acuerdo con Zamora Poblete et al. (2020), la autoridad tradicional ha experimentado un debilitamiento en las sociedades contemporáneas, lo que ha llevado a que las nuevas generaciones de docentes redefinan su significado, orientándola hacia el reconocimiento y los valores democráticos. Este enfoque se ve enriquecido por investigaciones como la de Acuña (2022), quien destaca la relevancia de abordar la construcción de la autoridad pedagógica desde una perspectiva relacional y horizontal. En este contexto, se consideran esenciales factores como la empatía, la atención a las emociones del otro, la diversidad de estilos de aprendizaje y la promoción de la autonomía en las y los estudiantes. Así, se

refuerza la idea de que la autoridad no es estática, sino que se «gana» y construye mediante interacciones significativas en la relación entre el profesor y el estudiante.

En esa línea, Carrasco Aguilar y Luzón (2019), en un estudio donde participaron 64 actores educativos de escuelas chilenas, reportan que la devaluación del reconocimiento al rol docente ha derivado en una pérdida de respeto y una crisis de autoridad. Frente a esa situación, los profesores acuden a diferentes estrategias para recuperar el respeto, que van desde la imposición autoritaria hasta la valoración y cercanía con el estudiantado. Meza et al. (2017), también plantean un problema similar, y en un estudio exploratorio con docentes experimentados reconocen tres formas de autoridad que estos profesionales desarrollan en su interacción con los alumnos: explícita, compartida y como misión moral. Zamora et al. (2020), centran su investigación en docentes principiantes e identifican el conocimiento de la disciplina impartida y la claridad en la enseñanza como aspectos que favorecen el reconocimiento de la autoridad pedagógica. Además, caracterizan la autoridad como una

competencia profesional construida en el tiempo y con el respaldo de la comunidad de profesionales de la escuela.

En diversos estudios sobre participación política de estudiantes en escuelas medias públicas en Argentina se identifican a las demandas por mejoras en las condiciones edilicias como una de las principales que movilizan a jóvenes —cortando calles, organizando marchas, sentadas y tomas de escuelas, elevando peticiones a los gobiernos de cada jurisdicción— en defensa de la educación pública (Núñez y Litichever, 2015). En ambos países, los reclamos de estudiantes dirigidos a que las personas adultas argumenten las decisiones y las normas institucionales se enmarcan en el proceso de declinación de los fundamentos prepolíticos de la autoridad en la modernidad (Arendt, 2003; Greco, 2007; Di Leo, 2010). La crisis de legitimidad de las instituciones educativas y el cuestionamiento de las jerarquías establecidas han abierto un espacio para reflexionar sobre nuevas formas de ejercicio de la autoridad pedagógica, basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la participación democrática.

En este sentido, diversas investigaciones analizan el progresivo distanciamiento en las percepciones de personas jóvenes y adultas en escuelas secundarias de Argentina en torno a diversas dimensiones centrales de la cotidianidad educativa: lo que se considera digno de ser transmitido, el uso y valoración de las TIC, la justicia o injusticia de las normas escolares y los modos de entender el respeto. Estos desacuerdos cotidianos entre estudiantes y docentes/autoridades tienen dos grandes efectos en la convivencia y la autoridad en las escuelas secundarias: por un lado, corroen los consensos que definen los marcos de interacción, generando tensiones inter e intrageneracionales; por otro lado, genera una devaluación en las expectativas de futuro, ya que al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y valores morales escolares garantizarían una mejora personal (Southwell, 2019).

Ante este corrimiento o debilitamiento de la autoridad de las personas adultas en las escuelas, la violencia emerge como uno de los medios más eficaces para imponer la voluntad entre las y los jóvenes. Para ser reconocidos/as

dentro del grupo, muchas/os jóvenes recurren a diversas formas de violencia física o verbal para demostrar que son lo suficientemente duros/as para ser respetadas/os (Paulín, 2019). De esta manera, este vacío de autoridad —justificado muchas veces por la preservación de la autonomía de las personas jóvenes— es llenado en muchas ocasiones por la ley del más fuerte, lo que provoca que las/os estudiantes deban enfrentar una serie de riesgos: por un lado, los que provienen de un mundo social crecientemente agresivo e individualista; por otro lado, la lucha cotidiana con los pares por establecer las relaciones de dominio al interior de sus grupos (Patierno, 2020).

1.3 Formación docente y desarrollo profesional

La formación de los docentes y su capacitación para ejercer una autoridad pedagógica efectiva han sido temas centrales en la discusión educativa en Chile. Si bien tiene un origen normalista (Núñez Prieto, 2010), sus fundamentos fueron desarticulados durante la dictadura, mediante una serie de políticas que contribuyeron a descentralizar el sistema educativo y desregular su funcionamiento (Bastías Bastías y Iturra Herrera, 2022). Durante los

últimos años se han implementado políticas de formación continua y desarrollo profesional docente, con el objetivo de fortalecer las habilidades de los profesores para gestionar el aula, promover el aprendizaje significativo y fomentar la participación activa de las y los estudiantes en su propio proceso educativo (Mineduc, 2019).

En Argentina también se desarrollan desde comienzos del siglo XXI diversos marcos legales, lineamientos y programas de formación docente dirigidos a fortalecer la participación estudiantil y a promover la horizontalidad en los vínculos intergeneracionales en los distintos niveles del sistema educativo. Por ejemplo, el Plan Nacional de Formación Docente de Argentina (Ministerio de Educación y Deportes, 2019) propone renovar la enseñanza de las/os profesoras/es a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con el objetivo de hacer más eficaces sus prácticas en función de dos grandes factores estructurales: por un lado, las demandas crecientes de la sociedad del conocimiento hacia las escuelas y, por otro lado, el cuestionamiento permanente de la autoridad tradicional en las instituciones

educativas. Por ende, dicha renovación busca incorporar las nuevas TIC y, principalmente, transformar las experiencias escolares a través de prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión y la exploración.

En ese sentido, diversos estudios sobre las experiencias estudiantiles en educación superior identifican una compleja convergencia entre la admiración y la aceptación de la superioridad de las/os profesoras/es sobre la base de la transmisión del conocimiento; modos de resistencia a la autoridad a través del rechazo de ciertas manifestaciones de jerarquía; demandas de reconocimiento y de politización del trato personal, en tanto se convierten dimensiones central para la participación, continuidad de las trayectorias educativas y legitimación de los vínculos pedagógicos asimétricos (Pierella, 2014; Paulín, 2019; Patierno, 2020; Di Leo y Arias, 2021).

1.4 Desafíos en contextos de diversidad y desigualdad

La diversidad cultural, social y económica presentes en los sistemas educativos chileno y argentino plantea desafíos adicionales en el

ejercicio de la autoridad pedagógica. En Chile, las desigualdades más denunciadas —por todos los sectores socioeconómicos y rangos de edad— son aquellas que provienen de las interacciones: «Lo que se exige no es el reconocimiento de una identidad ni un reclamo a la intersubjetividad, sino ser ‘bien’ tratados en las interacciones ordinarias» (Araujo, 2019: 20). En Argentina, el proceso de masificación del acceso a la escuela media se combina con procesos contrapuestos que mantienen o profundizan las desigualdades en el sistema educativo —calidad de la educación, cantidad de horas y días de clase, presupuestos educativos provinciales, salarios docentes— (Kessler, 2014). Además, la incorporación de un alumnado cultural, social y económicamente muy diverso a las escuelas pone en tensión la exclusividad de la misión educativa de la escuela, vinculada a la transmisión, con la emergencia de nuevos mandatos orientados a la contención, lo que genera una pérdida de autoridad desde la perspectiva de algunos docentes (Giacobbe, 2016).

En estos escenarios sociales, la capacidad de los docentes para reconocer y valorar

la diversidad de sus estudiantes, adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de cada contexto y promover la equidad en el acceso y la calidad de la educación son aspectos fundamentales en la construcción de una autoridad pedagógica inclusiva y democrática. En resumen, en los casos chileno y argentino, la discusión sobre autoridad y autoridad pedagógica se enmarca en un contexto de transformaciones educativas y sociales, donde se han puesto en cuestión las formas tradicionales de ejercicio del poder en la educación y se han abierto espacios para la reflexión y la innovación en este ámbito. En estos escenarios, el principal desafío de la autoridad pedagógica actual es «construir, desde las interacciones cotidianas, los soportes para la adhesión y el reconocimiento estudiantil» (Neut Aguayo, 2022). Considerando lo anterior, el objetivo trazado para el presente artículo es analizar las percepciones de profesores en formación y recién empleados respecto a la autoridad pedagógica en Chile y Argentina.

En síntesis, la autoridad pedagógica en Chile y Argentina se configura como un fenómeno

dinámico, atravesado por transformaciones educativas, tensiones socioculturales y desafíos derivados de la diversidad y las desigualdades estructurales. Las reformas educativas en ambos países han redefinido los roles de docentes y estudiantes, generando escenarios donde la crisis de legitimidad de la autoridad tradicional demanda nuevas formas de interacción basadas en el respeto, el diálogo y la participación democrática. Este contexto resalta la importancia de una formación docente que promueva estrategias innovadoras y reflexivas para afrontar la masificación educativa y las tensiones propias de los entornos escolares heterogéneos. En este marco, la autoridad no se impone, sino que se construye desde relaciones significativas que reconozcan las particularidades culturales, sociales y emocionales de las/os estudiantes, al tiempo que fortalezcan los principios de equidad y justicia social en el aula. Así, este artículo explora las percepciones de profesoras/es en formación y noveles respecto a cómo la autoridad pedagógica puede resignificarse para responder a las complejidades contemporáneas.

2. Método

La presente investigación se enmarca en un estilo cualitativo insertado en un paradigma interpretativo, en línea con la propuesta de Vain (2012), ya que el propósito principal radica en la comprensión de la percepción de jóvenes profesores en relación con la autoridad, considerando sus miradas, reflexiones y experiencias. Para realizar esto, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con un enfoque biográfico, siguiendo la perspectiva de Meccia (2019).

La muestra estuvo conformada por 29 individuos jóvenes, distribuidos en 15 en Santiago de Chile y 14 en CABA. Dentro de los criterios de selección, incluyeron: a) tener entre 20 y 29 años; b) estar cursando estudios de profesorado/pedagogía básica/media o haber sido empleados en una escuela o liceo en los últimos 3 años. La conformación de la muestra buscó la diversidad en contextos institucionales y personales, posibilitando un análisis comparativo de las experiencias individuales y sociales, sin perder de vista las condiciones socioeconómicas y políticas de

cada país, según lo planteado por Vasilachis de Gialdino (2007). Así, en el caso de Santiago de Chile participaron profesoras/es recientemente empleadas/os en escuelas de distintas dependencias (municipales, subvencionadas y particulares pagadas) y estudiantes de último año de pedagogía de diversas instituciones de educación superior, de alta y baja selectividad y distintos años de acreditación. Respecto a los participantes de Buenos Aires, las/os estudiantes de profesorado provenían de 5 instituciones distintas, unas con mayor prestigio y tradición que otras, mientras que en el caso de las/os docentes recientemente empleadas/os también desarrollaban sus tareas profesionales en escuelas de distinta dependencia, al igual que el caso chileno. Sin embargo, como se observa a continuación, la muestra quedó conformada principalmente por personas del género femenino, tanto en Chile como en Argentina, cuestión que se relaciona con la feminización de la carrera docente en ambos contextos (Alu, Bonelli & Nistal, 2023; Centro de Estudios Mineduc, 2022):

Tabla 1. Características de los participantes

		Chile	Argentina	Subtotales
Ocupación	Estudiante de pedagogía/ profesorado (último año)	7	7	14
	Profesor/a joven recién empleado	8	7	15
Género	Femenino	12	11	23
	Masculino	3	3	6
Totales		15	14	29

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo la estrategia de muestreo teórico de la teoría fundamentada (*grounded theory*), la definición final de la muestra se basó en las distintas etapas de análisis de las entrevistas, en un proceso iterativo entre los datos y la teoría, tal como lo propuesto por Strauss y Corbin (2006). A continuación, se detalla la caracterización de la muestra:

Para abordar el análisis de las percepciones sobre autoridad en docentes jóvenes de Chile y Argentina, se empleó el enfoque biográfico, que consiste en narrar las vivencias individuales a lo largo del tiempo con el fin de generar una narrativa que refleje tanto los eventos como las valoraciones personales de la existencia, según lo descrito por Pujadas Muñoz (1992). Este enfoque reconoce tres formas interrelacionadas de manifestación de los intermundos sociales; la existencia de individuos que interactúan en diversos niveles sociales y están inmersos en un contexto sociohistórico específico, como resumido por Meccia (2019).

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 a 90 minutos. Previamente a su

realización, se informó a los participantes sobre la naturaleza voluntaria de su participación, la confidencialidad de los datos, la muestra, y se obtuvo su consentimiento informado, avalado por el comité de ética de la institución patrocinadora. Además, se grabaron las sesiones en audio para su posterior transcripción y análisis con fines académicos. Para el análisis del *corpus* de datos se siguieron los lineamientos generales de la teoría fundamentada y se utilizó como auxiliar el *software* Atlas.ti (Strauss y Corbin, 2006; Vasilachis de Gialdino, 2007). En las sucesivas etapas de la codificación —abierta, axial y selectiva—, se realizó la comparación constante entre datos, personas entrevistadas —que se agruparon según sus ocupaciones y países de residencia— y herramientas conceptuales. De esta manera, siguiendo los criterios de parsimonia y alcance, se alcanzó un mayor nivel de abstracción y se identificaron las siguientes categorías centrales en torno a la autoridad pedagógica: no garantizada, no tradicional, basada en el diálogo, basada en el afecto y basada en escenarios seguros. A partir del despliegue analítico de dichas categorías, se construyeron proposiciones teóricas de alcance

intermedio (Merton, 1980) que responden a las preguntas-problema de investigación.

3. Resultados

3.1. «Creo que no hay una fórmula ahora»: una autoridad no garantizada

En primer lugar, gran parte de las/os jóvenes entrevistadas/os reconoce la presencia de una crisis de autoridad y la necesidad de construir relaciones con las/os estudiantes en donde la asimetría constitutiva de dicho vínculo encuentre soportes de legitimidad que la sostengan en el largo plazo. En esa línea, las/os participantes reflexionan respecto a las jerarquías, los límites y la influencia de su condición juvenil en estos aspectos.

Por una parte, se visualiza un consenso respecto a la asimetría de la relación pedagógica. Para algunas/os participantes esta situación va a derivar en la existencia de una autoridad latente, que va más allá de la decisión del docente. Así lo manifiesta uno de los jóvenes: «los estudiantes van a reconocer en nosotros una autoridad independiente de si uno quiere hacerlo o no quiere hacerlo o tenga

como reflexiones distintas con respecto al concepto de la autoridad» (Ernesto, profesor joven, Chile).

Para otros participantes, en cambio, la asimetría se debe hacer explícita mediante el establecimiento de normas o límites. Este proceso se caracteriza como un imperativo, necesario para asumir el rol del docente, diferente al de los estudiantes. Además, esta necesidad surge con fuerza cuando los participantes reflexionan respecto a su propia condición juvenil: adoptar la posición de un adulto exige plantear límites claros que eviten la confusión entre ser un docente o ser un amigo-par. En el contexto chileno, llama la atención que varios participantes coincidan en la necesidad de marcar las distancias, para evitar un desborde de las confianzas:

[...] se pueden pasar para la punta. Entonces como que uno les da la mano y te agarran el brazo completo, siento que no está bien, porque igual como que te ven o te observan como una compañera más, eso no está bien, siento que uno igual hay momentos donde necesita respeto, necesita que te escuchen

y si te ven así siento que es muy complicado (Karina, profesora joven, Chile).

Se dibuja, así, un desafío complejo. La asimetría en el aula se entiende como inevitable, ya sea porque se constituye de forma latente en el quehacer docente o porque es preciso explicitarla mediante el establecimiento de límites. Sin embargo, esta situación no necesariamente garantiza una relación de autoridad sustentable y sólida: «está como difícil, creo que no hay una fórmula ahora, precisamente de cómo trabajar, este tema de la autoridad» (Victoria, estudiante de pedagogía, Chile).

Frente a ese panorama, son los mismos docentes quienes tienen que salir a construir sus propias maneras de vincularse con los estudiantes. La autoridad, entonces, se vuelve un asunto contingente que se trabaja casi artesanalmente en el quehacer cotidiano de la escuela. En ese marco, y vinculado a la cuestión juvenil previamente tratada, destacan algunos testimonios de Argentina que asocian esta construcción a una actividad performática. Esta perspectiva teatral del ejercicio de la autoridad devela las incomodidades que experimentan algunos

jóvenes, cuando sienten que deben adoptar actitudes impostadas para imponerse:

Y siento que al principio era re difícil porque me quería comer un personaje que, que no era ¿No? Porque es como que, vos ves a los profes, o en las, mismo en la facultad y te hablan de esto, de la distancia y el respeto y la autoridad. Entonces era como que me reprimía lo que yo quería ser o como yo quería hacer las cosas... No che, no, no voy a hablar de esta manera porque esto no es correcto, trataba como de repetir lo que yo había vivido. Y no la pasaba bien, no estaba cómoda porque es como que trataba de, de poner distancias o de que me respetaran a partir de eso (Laura, estudiante de profesorado, Argentina).

3.2. «Ser autoridad no significa ser autoritario»: una autoridad no tradicional

Como se planteaba antes, frente al desafío abierto de construir autoridad en la actualidad, se constata la dificultad de no contar con recetas o fórmulas claras que orienten esta búsqueda. Sin embargo, a través de las entrevistas sí es posible fijar una coordenada

clara: el docente autoritario como un punto del cual hay que tomar distancia. En esa línea, los jóvenes reconocen que la relación autoritaria está lejos de agotar las posibilidades del ejercicio de la autoridad: «creo que cuando ya estás dentro siendo profe, vas comprendiendo que no necesariamente por ser una autoridad te tienes que plantar como una figura autoritaria dentro de la sala» (Andrea, profesora joven, Chile); «[...] uno puede hablar desde el ideal, pero siempre, o sea, nunca hay que olvidarse que el docente es una autoridad, y ser autoridad no significa ser autoritario» (Tiago, estudiante de profesorado, Argentina).

Durante las entrevistas, los participantes van trazando un perfil de este tipo de docente autoritario. Para esto, enumeran aquellas características o acciones que corresponden al profesor que nos les gustaría ser. En cuanto al plano actitudinal y afectivo, el docente autoritario se caracterizaría por ser alguien lejano, que mantiene un trato vertical y se comunica «a punta de grito» (Andrea, profesora joven, Chile). Además, se plantea como un estilo de relacionarse al cual estarían acostumbrados los estudiantes y que, por lo mismo, en ocasiones

se ven forzados a adoptar las personas jóvenes. Así, surgen también otros rasgos como el fastidio, el enojo y la imposición unilateral de las normas:

Sí, al inicio como que al verme joven toda la confianza del mundo como aquí igual yo tuve que colocar muchos límites que ser pesada en algún momento tuve lamentablemente y tuve que subir el tono de voz porque están acostumbrados y muy normados, hay que cuando suban el tono de voz. Ah, recién ahí tomen en cuenta lo que uno está diciendo (Isidora, profesora joven, Chile).

Las/os participantes vinculan al docente autoritario a un estilo de enseñanza tradicional, marcado por la distancia entre el/la docente y las/os estudiantes: «es la forma de dar la clase de docente [...] docente se pone adelante del pizarrón y como, por un lado está el docente y por otro lado están los alumnos, eso más que nada hablaba de la forma más autoritaria» (Andrés, estudiante de profesorado, Argentina). En el contexto chileno, algunos participantes identifican estos rasgos en docentes con quienes trabajan o hacen su práctica. De este modo, se

genera una tensión marcada por los distintos abordajes de la enseñanza y el aprendizaje:

[...] he observado que hay muchos profes que odian el trabajo en grupo, porque dicen que genera pura chacota, puro desorden. Por ejemplo, a mí no me molesta que mientras estemos en clase, ellos conversen con su compañero de al lado, porque, puede ser que están hablando de otra cosa o puede ser que están hablando de lo mismo de la clase. Hay dos posibilidades y estás matando una. Si le decís: «oiga cállese», quizá estás matando la posibilidad de que estén comentando algo sobre la clase que sea interesante y que después lo van a compartir (Karina, estudiante de pedagogía, Chile).

Hasta aquí, los jóvenes dan cuenta de la necesidad de construir relaciones de autoridad pedagógica sostenibles a largo plazo, pero marcan sus distancias con el referente más tradicional del docente autoritario. Surge, entonces, el complejo desafío de buscar alternativas que mantengan la asimetría constitutiva de su rol, al tiempo que ofrezcan la formación de

un vínculo más horizontal y dialogante. Una de las participantes sintetiza esta inquietud:

Yo trato, bueno... de ser más docente guía, no docente autoritario ¿No? Una cosa es, sí, como que hay una diferencia de, de autoridad, una diferencia de poder, no es lo mismo ser docente que ser estudiante, o sea es inevitable. Pero yo trato de bajarlo lo más posible. Trato a ver, no somos pares claramente, pero bueno con esto de, el diálogo y la reflexión a ver, yo no voy a estar diciéndote «no uses el celular»; es «¿podés guardar el celular? Esto te va a servir a vos» (Ana, estudiante de profesorado, Argentina).

En las entrevistas realizadas se destacan principalmente tres soportes principales para la construcción y la legitimación de la autoridad pedagógica: el diálogo, el afecto, escenarios seguros. Es importante precisar que estas fuentes no son excluyentes entre sí. Al contrario, muchas veces se combinan y emergen de manera articulada en el discurso de las/os participantes.

3.3 «Lo armamos entre todos»: una autoridad basada en el diálogo

En primer lugar, como alternativa a la figura del docente autoritario que impone unilateralmente su visión en la sala de clases, los jóvenes proponen una relación basada en el diálogo con los estudiantes. En este ámbito, surgen conceptos como *consenso*, *negociación*, *acuerdo*, *democracia*, entre otros. Se trata de una vía que busca darle espacio a la participación de los estudiantes para llegar a una construcción mediada por el profesor. La alternativa del diálogo surge con fuerza cuando se trata de establecer las normas de la clase y regular la conducta de los estudiantes.

Esto, además, se plantea en fuerte contraste con la imposición autoritaria. Como se planteó más arriba, es el docente el encargado de construir artesanalmente su autoridad y, en algunos casos, la búsqueda del consenso se expone como una estrategia práctica para trabajar con ciertos cursos. En esa línea, el diálogo se concibe como una herramienta que puede ser útil para ciertas circunstancias, pero sin dejar de lado la opción de regresar a una figura más autoritaria:

soy muy de armar acuerdos cuando el curso lo permite... de conciliar cuando no cuando hay una situación de mala conducta; ahí no, hay que ponerse firmes. Y, particularmente en cursos más chicos, se hace más viable la posibilidad de que haya acuerdos de que, como yo digo, bueno momento de democracia y todos votamos qué queremos hacer o levantamos la mano, eso me, me parece que es interesante, no siempre imponer yo todas las cosas. Obviamente cuando hay una situación de problemática de conducta eso se resuelve de otra forma que es con diálogo, pero siendo un poco más taxativos. Y, bueno, con grupos numerosos también se puede hacer, es un poco más difícil, pero bueno, también podemos armar acuerdos ahí y lograr que, nada, no, no sientan que el docente siempre está imponiendo algo (Olivia, estudiante de profesorado, Argentina).

Sin embargo, en otros casos, el diálogo no se concibe solamente como estrategia práctica y se manifiesta una intención de involucrar activamente a los alumnos en el establecimiento de las normas. Así, por ejemplo, las reglas ya no se imponen, sino que se explican:

«[...] cuando vos les explicas el porqué de las cosas, creo que también es mucho más fácil» (Tamara, profesora joven, Argentina). En esa línea, algunas/os participantes apuntan a razonar en conjunto con los estudiantes y llegar al sentido de las normas, a través de un diálogo mediado con preguntas:

Había uno que se colgaba arriba del otro y lo ahorcaba, yo le decía, y mira, yo le, lo hacía como razonar. Yo le digo: «vos te estás tirando arriba de él, lo estás ahorcando, él hace un mal movimiento, se cae, vos caes arriba, y como que le daba el fin de lo que estaban haciendo». Yo le decía: «te parece, o sea ¿Es normal esto? ¿Le va a hacer bien o vas a lastimar a tu compañero?» Y así esa vuelta. [...] porque aprendí mucho de no darle un no, sino explicarle el porqué, las consecuencias. Porque hay mucha gente que con el 'no', es decir 'no y lo vuelvo a hacer' y darle el porqué de las cosas (Lorena, profesora joven, Argentina).

Muchas veces, a la base de esta alternativa, opera una mirada particular en torno a los estudiantes y su condición de sujetos capaces

de reflexionar respecto a su comportamiento. Se trata de una perspectiva que busca darle espacio y validez a la voz de los menores:

Creo que me gustaría ser una docente que busque consensos, [...] porque con los pequeños pasa mucho que se deja mucho de lado su visión y como lo que ellos creen o cómo ellos sienten que podrían ser abordadas mejor las situaciones y ellos tienen opinión al respecto, entonces darles esa posibilidad también les va a permitir yo creo si es que uno se conversan estas cosas, se sienten más representados en la sala y toman decisiones y acciones al respecto (Victoria, estudiante de pedagogía, Chile).

De este modo, la vía del diálogo como fuente de autoridad es muchas veces asociada al propósito de formar niños y niñas autónomas y con seguridad y confianza en sí mismos. La *confianza* emerge aquí como un concepto fundamental para pensar la relación entre docentes y estudiantes. Y esta es, de hecho, la base de la segunda alternativa que se expone a continuación.

3.4. «A veces te va a escuchar solo porque sos vos»: una autoridad basada en el afecto

La generación de vínculo afectivo con los alumnos como fuente de autoridad se repite con fuerza en las entrevistas:

Y también hay otra herramienta que usaba un profe acá en esta escuela que es mi compañero ahora, que es la emocional, no sé cómo decirlo. De que, si vos al otro le caes bien, esto está chequeado porque a mí en la facultad, cuando un profe me cae mal, yo ya no tengo ganas de escucharlo, me chupa todo un huevo. Puede que traiga la mejor actividad de la vida y si es un boludo. Eh... Si vos al otro le caes bien, que eso es difícil porque nunca les vas a caer bien a todos, y el otro te quiere o te estima un poco, a veces te va a escuchar solo porque sos vos (Laura, estudiante de profesorado, Argentina).

Como lo ilustra la cita, se trata de recursos aprendidos mediante la experiencia, ya sea de estudiantes o de maestros. Además, se constata la complejidad de esta estrategia, en tanto depende solamente del carisma de la persona.

En otros casos, la confianza y la cercanía también se plantean de manera más profunda: como los fundamentos de una relación que se construye desde la reciprocidad. En esa línea, se evidencia el contraste con la figura autoritaria, caracterizada por un trato más frío y distante con los estudiantes. Las/os participantes entienden que la construcción de la confianza no es inmediata y que requiere de tiempo y trabajo. Así, vuelve a emerger la importancia de la condición juvenil, esta vez como un factor importante para generar el trato cercano con el alumnado. Aunque esta situación implica un mayor cuidado con los límites:

Y ahora últimamente la verdad que dejo que todo fluya más y aprovecho eso; si te ven cercano, ¿por qué no aprovecharlo? ¿No? Porque la realidad es que yo siento que me respetan, pero de otra manera. Quizá me ven como una amiga, bueno, no está mal que me vean así, no entiendo quién dijo que estaba mal si yo, [...] si yo puedo poner límites eh... Obviamente a veces igual me cuesta, no es que, ohh soy re buena, pero lo veo re bueno o que me vengan y me cuenten

cosas, che está re bueno porque también me acuerdo de profes, profes que tuve que tenía esa relación y estaba bueno. Siento que está bueno tener un balance entre gente joven y gente más grande (Laura, estudiante de profesorado, Argentina).

Este «balance» explicado por la entrevistada también es abordado por otro participante, aunque desde un ángulo distinto. La cercanía etaria con los estudiantes y la posición de un adulto formador se conjugan para generar la posibilidad de asumir un papel de intermedio intergeneracional:

A los chicos les sirve que, que la persona que está enfrente de ellos sea un poco más cercana [...] estoy en un mundo donde por ahí estoy con la posibilidad de adoptar lo más, lo mejor de los dos ¿No? Tanto de, de los docentes que me están formando como de, de entender el contexto de una juventud que, que bueno tiene un poco los mismos problemas que o va a tener los mismos problemas que yo digo, una persona que se acaba de recibir el secundario y un chico de dieciocho años, eh... Y yo un denominador

común que tenemos es, eh... que no podemos alquilar, que podemos acceder a, a, a trabajos muy precarios, eh... El rol de una sociedad es un poco el mismo (Silvio, estudiante de profesorado, Argentina).

3.5. «Si la vida es mala, que este lugar esté bueno»: una autoridad basada en escenarios seguros

Por último, otro aspecto importante que emerge con fuerza en las entrevistas al pensar las relaciones de autoridad es la construcción de espacios o escenarios seguros para el aprendizaje. De manera transversal, las/os participantes manifiestan la intención por lograr que sus aulas se conviertan en ambientes que, mediante el diálogo y la confianza, permitan sostener la relación entre docente y estudiante. Se convierte en el principal soporte para legitimar una forma distinta de concebir las asimetrías.

En coherencia con lo planteado respecto al diálogo, una característica que se repite respecto a la construcción de estos espacios es la apertura de la palabra. Las/os participantes coinciden en pensar sus aulas como lugares

donde las/os estudiantes pueden hablar y ser escuchados. Así lo describe una entrevistada, al relatar una acción realizada en su curso:

[...] que al final de cada mes tengamos una reunión, un debate, en donde cada uno escriba cómo se sintió, qué aprendió, qué siente que debería cambiar; que es una crítica constructiva, en cuanto a la clase, en cuanto al profesor y en cuanto al sentimiento del chico. [...] Formar espacios en donde el alumno pueda hablar y en donde también el profesor pueda hablar. [...] O lo mismo plantear situaciones que no estuvieron buenas, por ejemplo, no sé, que alguien se burló sobre la sexualidad de alguien y decir, bueno, esto pasó en este mes. Bueno esto que pasó, a ustedes ¿Les parece bien? ¿Les parece mal? ¿Cómo deberíamos ayudar a esta persona que fue agredida? Cómo ayudar al agresor también. Porque decís: «¿Por qué hiciste eso? ¿Por qué estás todo el tiempo insultando a alguien? ¿Qué es lo que te beneficia?» Está bueno escuchar ambas versiones y poner en, eh... ahí en el espacio cómo se siente cada persona (Lorena, profesora joven, Argentina).

Como se puede desprender del final de la cita anterior, estos espacios seguros también se caracterizan por la expresión de los afectos. En esa línea, se refuerza la idea del docente como una figura cercana en quien los/as estudiantes pueden confiar. De este modo, el aula, además de ser el escenario para la transmisión de conocimiento, se torna en un espacio protegido; un refugio separado del mundo que puede *contener* a estudiantes y docentes. El diálogo y la confianza resultan fundamentales para generar un trato más respetuoso y cercano que sea recíproco y se sostenga en el tiempo:

[...] como trabajo en la secundaria me gustaría tener, lograr, un trato bastante de una, o sea, como no tan jerárquico. Porque siento que ya las personas merecen ser escuchadas, siempre merecieron ser escuchadas, pero es como que ya son sujetos: doce, trece años, quince, dieciséis, ya tienen ideas. Me parece que, me gustaría, en un mundo ideal, como un trato así bastante cercano como en el que yo tengo en el profesorado, que a mí me gustó y me hizo sentir cómoda que del otro lado me tomaran como persona. Y

eso por sobre todo. Y que para esta red, no sé, o sea, me gustaría que esté establecido sobre la base del respeto al otro; y de que, así como yo los respeto, que ellos también me respeten. Y el cariño: y yo siento que si la vida es media mala como que sea un lugar lindo. No, no sé, tranquilo, no sé cómo decirlo, de contención, de que esté bueno; que venga la hora esa de esa materia y que, aunque no quieras hacer nada porque nadie quiere leer, estudiar todo el tiempo. Pero bueno, por lo menos qué bueno a nivel de cómo nos tratamos (Laura, estudiante de profesorado, Argentina).

Si bien se propone un vínculo más horizontal, la asimetría constitutiva del vínculo pedagógico no desaparece. La/el docente es quien debe encargarse activamente de construir y mediar estos espacios seguros. La autoridad pedagógica, entonces, ya no se configura mediante una separación jerárquica y vertical, sino a través de una interacción cotidiana y cercana, con el aula como soporte.

Por último, llama la atención que estos escenarios seguros son conformados entre el docente

y sus estudiantes en el espacio del aula. En esa línea, durante las entrevistas no se alude al papel que podría desempeñar el resto de la comunidad educativa en la construcción de la autoridad pedagógica. Solamente una participante se refiere a este aspecto y lo hace para advertir la ausencia de más actores involucrados:

[...] creo yo que ya no es algo que se deba trabajar solo en el aula, creo se ha dejado este tema de la autoridad solamente los docentes, como ya ustedes vean cómo lo trabajan en la sala de clases, pero no hay un consenso a nivel de comunidad educativa de cómo vamos a trabajar las cosas dentro de la sala de clases, entonces, y comunidad educativa refiriéndome a directivos, a docentes y apoderados y a estudiantes, yo creo que si existiera como un trabajo como entre estas cuatro partes en el que se conversara realmente bien todos estos temas, yo creo que se podría llegar a algo, porque el dejarle solamente la varita al profesor o profesora hace que se generen estos temas (Victoria, estudiante de pedagogía, Chile).

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha tenido como resultado cuatro puntos que vienen a develar la mirada que jóvenes profesores en Chile y Argentina tienen en cuanto a la autoridad pedagógica y su respectiva construcción y despliegue. En primer lugar, hay una preocupación por lo que se ha denominado como autoridad no garantizada; en segundo lugar, la aprensión de que ser autoridad no significa convertirse en un docente autoritario; un tercer resultado apunta a la construcción de una autoridad basada en el diálogo; en cuarto lugar, la centralidad de los afectos en los vínculos pedagógicos; finalmente, se ha propuesto también la importancia que tiene para estos docentes jóvenes la construcción de espacios seguros en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, a partir de estos resultados es posible establecer un diálogo con otros trabajos que tratan el tema. En primer lugar, los hallazgos refuerzan lo planteado por otros autores respecto al escenario de crisis de legitimidad de la autoridad pedagógica, en

el marco de una sociedad que se rige por un horizonte más igualitario e inclusivo (Aguilar, 2017; Araujo, 2022; Neut Aguayo 2022). Las/ los jóvenes participantes reconocen la complejidad del desafío de sostener un vínculo de autoridad en estos tiempos y, en coherencia con los trabajos citados, intentan construirlo en el plano relacional, mediante la interacción cotidiana con sus estudiantes. Esto último, además, coincide con lo reportado por Zamora et al. (2020), quienes caracterizan la autoridad pedagógica como un saber situado que se desarrolla con el tiempo.

Estos esfuerzos, incomodidades y trabajos de las personas jóvenes se enmarcan en las transformaciones de la condición moderna en las formas de construcción de las identidades y los roles analizadas por Erving Goffman (2001). En la modernidad, los individuos de distintas sociedades se definen cada vez más por una distancia con respecto a las figuras y los roles tradicionales, por lo cual desarrollan un creciente dominio reflexivo sobre sus modos de presentación en público en la vida cotidiana (Martuccelli, 2014). Las complejidades y malestares narrados por

las/os jóvenes docentes frente al desafío de construir y sostener las interacciones y la autoridad pedagógica cobran sentido si se sitúan en un marco relacional democrático, analizado por Goffman en la sociedad norteamericana del siglo XX y cada vez más presente en las sociedades latinoamericanas (Araujo y Martuccelli, 2020).

En segundo lugar, como ya se planteó, una primera coordenada para orientar esta construcción es la del docente autoritario tradicional. Esta figura también emerge en otros estudios sobre el mismo tema. Por una parte, este tipo de profesor se ha identificado en trabajos empíricos asociado a profesionales agobiados y pesimistas (Giacobbe, 2016) y a una imagen estratégica utilizada para imponer respeto en el aula (Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo, 2019). Por otra parte, la crítica a este tipo de docente coincide con las opiniones de estudiantes secundarios documentadas en otras investigaciones respecto a la construcción de autoridad y a las relaciones de poder en el contexto escolar (Neut Aguayo, 2016; Escobar González, 2020).

En relación con lo anterior, las vías alternativas expuestas por las/los participantes también son coherentes con lo reportado en otros trabajos. Con relación a la centralidad del diálogo, podemos retomar los clásicos trabajos críticos de Freire (1970), para quien dicho concepto ocupa un lugar central por su potencialidad para establecer un encuentro entre diversas personas que, simultáneamente, posibilita la desnaturalización y transformación —no solo desde los discursos, sino también desde las prácticas concretas— de los vínculos y las formas de autoridad pedagógica dominantes (Di Leo, 2010). Respecto a la importancia de los afectos, Carrasco Aguilar y Luzón Trujillo (2019) reconocen una estrategia basada en la valoración, el reconocimiento y la cercanía, que surge de profesores críticos con la figura autoritaria. Estos aspectos también son señalados por Neut Aguayo (2016) como una fuente de autoridad pedagógica percibida por los estudiantes.

Respecto a la construcción de espacios seguros, resulta interesante destacar un aspecto llamativo. De acuerdo a Giacobbe (2016), el reforzamiento de la contención y los cuidados

como parte de los roles de la escuela es percibido por algunos docentes como un factor que erosiona su autoridad. Sin embargo, para las/los participantes de este estudio constituyen un soporte fundamental para legitimar las relaciones con sus estudiantes. En esa línea, a diferencia de otros trabajos (Carrasco Aguilar y Luzón Trujillo, 2019; Zamora et al., 2020), en esta investigación solo emergió en una de las entrevistas la importancia de la participación de la comunidad educativa o profesional más amplia como factor importante en la construcción de la autoridad. Según Martuccelli (2009), para que este problema no siga siendo un desafío personal —especialmente para las/os docentes noveles—, las escuelas deben reconocer y abordar institucionalmente este problema, ya que las/os estudiantes en las sociedades latinoamericanas demandan de manera creciente ser respetadas/os de manera igualitaria, lo que genera una creciente politización del trato en las instituciones educativas (Di Leo y Arias, 2022).

Los resultados reportados en este trabajo dan cuenta de cómo el ejercicio de la autoridad pedagógica se constituye como un desafío

relevante para los/las entrevistados/as en el contexto actual. La ausencia de fórmulas o referentes, junto con la intención de construir relaciones más horizontales y centradas en los/as estudiantes, llaman a reflexionar respecto a la formación y trabajo docente en ambos países y la manera en que se aborda este tema. En esa línea, la evidencia aquí presentada puede contribuir a la generación de estrategias y contenidos para los sistemas de formación docente de Argentina y Chile, tendientes a problematizar y democratizar la autoridad pedagógica desde la perspectiva de los/las docentes jóvenes y también encontrar nuevos sentidos para su legitimación, su despliegue y su ejercicio en las escuelas.

El presente estudio tiene también algunas limitaciones que son relevantes de explicitar. Por un lado, carece de una muestra equilibrada en términos de género, por lo que se podría abrir una interrogante respecto a si existen o no diferencias entre las miradas de autoridad entre varones y mujeres. Asimismo, las miradas de autoridad que se han fijado son sostenidas en los discursos y opiniones pesquisadas en instancias conversacionales, y no

necesariamente cotejadas con lo que realmente pasa en la práctica pedagógica de estos jóvenes profesores de Chile y Argentina, por lo que allí también podría existir una distancia entre el tipo ideal de construcción relacional y lo que realmente opera en la realidad pedagógica de los y las participantes. En esa línea, es posible plantear que las afirmaciones de los/las entrevistados respecto al autoritarismo coinciden con lo que se considera deseable en la actualidad. Sin embargo, al contrastar estos discursos con la práctica en el aula, se podrían encontrar contradicciones. Existen pocas investigaciones que aborden el ejercicio de la autoridad pedagógica en el aula y que puedan otorgar pistas sobre esto. En el contexto chileno, Cox *et al.* (2022), a partir de entrevistas y observaciones de clases de profesores principiantes, reportan la presencia de estrategias verticales y horizontales, aunque con una tendencia hacia relaciones de carácter horizontal. Por otro lado, Joinel Alvarez y Lussi Borer (2023) analizan las clases de docentes noveles en Suiza y en general encuentran que estos se preocupan por las características de sus estudiantes y son conscientes de su autoridad y la ejercen de

manera efectiva, pero también reportan la presencia de estrategias que caen dentro de un autoritarismo encubierto.

Finalmente, y en cuanto a proyecciones de este estudio, es pertinente pensar en formas más complejas de estudiar la autoridad, esto desde las propias instancias conversacionales, pero en cruce con la observación de las performance pedagógicas en espacios educativos formales: ¿cómo se construye la autoridad pedagógica en términos de la acción docente y de las distintas interacciones que se despliegan en el aula? A esto se suma la idea de estudiar la construcción de la autoridad en los contextos educativos en vinculación con las perspectivas intergeneracional e interseccional, con la idea de complejizar esta construcción intersubjetiva.

Agradecimientos: El trabajo de investigación que sustenta este artículo fue realizado bajo el proyecto «Experiencias de profesores jóvenes en contextos de encierro e hibridez: un análisis comparativo entre Chile y Argentina», correspondiente al Concurso de Investigación con

Colaboración Internacional de la Universidad
Finis Terrae, Chile.

Referencias Citadas

Acuña, C. C., Parra Cisterna, J. A., Aguayo Cisternas, G. R., & Diaz Larenas, C. (2022): «La autoridad pedagógica: una visión desde la formación inicial docente», *Páginas de Educación*, 15(1), pp. 93-111. DOI: <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2687>

Aguilar, L. (2017): «Autoridad y participación en la educación chilena», *Revista de Educación*, (376), pp. 102-126.

Alu, M., Bonelli, S. y Nistal, M. (2023): «Características y condiciones de trabajo de las y los docentes de primaria». *Observatorio de Argentinos por la Educación*. Buenos Aires.

Alvarez, V. J. y Borer, V. L. (2023): «Breaking in the black box of pedagogical authority. Combined analysis of video and think-aloud protocols». *Teaching and Teacher Education*, 134, 104310. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104310>

Araujo, K. (2022): «Introducción. Las figuras de autoridad y el vendaval», en K. Araujo (ed.) *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos*, Santiago de Chile, LOM.

Araujo, K. (2019): «La percepción de las desigualdades: interacciones sociales y procesos sociohistóricos. El caso de Chile», *Desacatos*, (59), pp. 16-31.

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2020): «Problematizaciones del individualismo en América Latina», *Perfiles latinoamericanos*, 28(55), pp. 1-25.

Arendt, H. (2003): *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península.

Bartolomé, M. (2015): *La educación indígena en América Latina: entre la resistencia y la adaptación*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bastías-Bastías, L. S. y Iturra Herrera, C. (2022): «La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros», *Revista Electrónica Educare*, 26(1), pp. 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

Bayne, S. (2015): «Teacherbot: interventions in automated teaching», *Teaching in Higher Education*, 20(4), pp. 455-467.

Bernstein, B. (1977): *Towards a theory of educational transmissions*. Vol. 3 de *Class, codes and control*, 1a ed, Londres, Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*. 1a ed, Cambridge, Cambridge University Press.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976): *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, 1a ed. Nueva York, Basic Books.

Carrasco Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019): «Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas», *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>

Contreras, M. F. y Contreras, D. (2015): «Descentralización y gestión escolar en Chile: entre la autonomía y el control», *Revista de Educación*, (367), pp. 64-91.

Cox-Vial, M. del P., Sabat-Donoso, G. B., Zamora Poblete, G. y Meza Pardo, M. (2022): «Profesores principiantes: estrategias para establecer una relación de autoridad pedagógica», *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, pp. 1-22. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ppee>

Di Leo, P. F. (2010): «Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre la lucha por el reconocimiento y la confianza instituyente», *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 56(3), pp. 183-191.

Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (2021): «Singularidades y vida en común: las (in)justicias y lo público en instituciones de educación superior no universitaria», *Kairos*, 25(48), pp. 364-396.

Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (2022): «Tratame bien. La (re)construcción de lo común y lo público estatal en clave singularizada», *Argumentos. Revista de crítica social*, 26, pp. 186-218.

Dubet, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, 1a ed. Barcelona, Gedisa.

- Dussel, I. (2016): *Pedagogía de la liberación y educación popular*, Madrid, Morata.
- Escobar, D. (2013): *Reconstruir la autoridad pedagógica*, Madrid, Ediciones AKAL.
- Escobar González, S. (2020): «Las relaciones de poder desde la perspectiva juvenil: Continuidades y rupturas con el liceo/ Power relationships from the youth perspective: Continuities and breakdowns with the school», *Revista de Ciencias Sociales*, 260, pp. 190-205. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34122>
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, México D.F, Siglo XXI.
- García-Huidobro, J. E. (2017): *La autoridad pedagógica en la formación docente*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Gentili, P. (2006): *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires, CEDAL.
- Giacobbe, C. D. (2016): «La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina)», *Cuestiones de Sociología*, (15), p. e016. Disponible en web: <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe016> (Acceso: 28 junio 2024).
- Goffman, E. (2001): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Greco, M. B. (2007): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario, Homo Sapiens.
- Kessler, G. (2002): *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2014): *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, FCE.
- Meccia, E. (ed.) (2019): *Biografías y Sociedad Métodos y Perspectivas*. Santa Fe, EUDEBA.
- Meza Pardo, M., Zamora Poblete, G. y Cox Vial, P. (2017): «Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile», *Estudios pedagógicos*, 43(2), pp. 221-235. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200012>

Martuccelli, D. (2009): «La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción», *Diversia*, 1, pp. 99-128.

Martuccelli, D. (2014): *Sociologías de la modernidad*, Santiago de Chile, LOM.

Merton, R. K. (1980): *Teoría y estructura sociales*. México D. F, Fondo de Cultura Económica

Mineduc (Ministerio de Educación de Chile). (2019): *Documento de trabajo: Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2022): «Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (Con datos 2021)». *Evidencias* 55. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación y Deportes. (2019): *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Buenos Aires.

Neut Aguayo, P. (2016): «La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes», *Revista De La Academia*, (19), pp. 59-96. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.17>

Neut Aguayo, P. (2022): «La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual», en K. Araujo (ed.) *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos*, Santiago de Chile, LOM.

Noel, G. (2009): *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*, Buenos Aires, UNSAM Edita.

Núñez, P. (2023): *Hoy es mañana. Reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*, Buenos Aires, AIQUE.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015): *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven en la escuela*, Buenos Aires, Grupo Editorial Universitario.

Núñez Prieto, I. (2010): «Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)», *Pensamiento Educativo*, 46(1), 133–150. Disponible en web: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25527> (Acceso: 8 de enero 2025).

Paulín, H. L. (2019): *Ganarse el respeto. Jóvenes y conflictos en la escuela*. Córdoba, Argentina, UNL.

- Patierno, N. (2020): «Violencia y autoridad en la escuela secundaria ¿Jóvenes ‘violentos’ o adultos ausentes?», *Perfiles educativos*, 42(168), pp. 10-27.
- Pierella, M. P. (2014): «La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil», *Revista Brasileira de Educação*, 19, pp. 893-912.
- Puiggrós, A. (2011): *La educación popular en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992): *El Método Biográfico: El Uso De Las Historias De La Vida En Ciencias Sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Selwyn, N. (2011): *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Londres, Continuum International Publishing Group.
- Southwell, M. (2019): «Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria». En P. Núñez, L. Litichever y D. Fridman (comp.) *Escuela secundaria, convivencia y participación*, Buenos Aires, EUDEBA, OEI.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquía, CONTUS, Universidad de Antioquía.
- Tiramonti, G. (2011): La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile, *Educação & Sociedade*, (329), pp. 857-875.
- Toro Blanco, P. (2019): «Entre modulaciones de afecto y autoridad en episodios de la historia de la educación chilena (C.1820-C.1950)», *História da Educação*, 23, e88795. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/88795>
- Vain, P. D. (2012): «El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas», *Revista de Educación*, 4(4), pp. 37-45. Disponible en web: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146 (Acceso: 28 junio 2024).
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007): *Estrategias De Investigación Cualitativa*, 1a ed. Barcelona, Gedisa.
- Weber, M. (1997): *Economía y sociedad*, 2a ed. México D.F., FCE.

Zamora, G., Meza, M. y Cox, P. (2020): «¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen?», *Educação e Pesquisa*, 46, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046222650>

Zamora Poblete, G., Madrona, P. G., Hinojosa, L. M. M., Leal, P. G. y Carrillo, J. T. M. (2020): «Significados de la autoridad pedagógica en futuros profesores y profesoras de Iberoamérica. Comprensiones en estudiantes de pedagogía de Chile, Colombia, Venezuela y España», *Culture and Education, Cultura y Educación*, 32(2), pp. 256-271.