

# **Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos**

## **Construction and exercise of pedagogical authority:**

## **Seven hypotheses from Chilean teachers' perspective**

Marisa Meza-Pardo<sup>2</sup>, Guillermo Zamora-Poblete<sup>3</sup> y Pilar Cox-Vial<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Profesora de Filosofía. Magister y Doctora en Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. E-mail: [mmeza@uc.cl](mailto:mmeza@uc.cl).

<sup>2</sup>Profesor de Filosofía. Magister y Doctor en Ciencias de la Educación. Académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: [gzamora@uc.cl](mailto:gzamora@uc.cl).

<sup>3</sup>Profesora de Historia. Magister en Educación. Académica del Departamento de Aprendizaje y Desarrollo. Vicedecana de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. E-mail: [pcox@uc.cl](mailto:pcox@uc.cl).

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto FONDECYT N° 1160625, *Ensayos y tentativas en la construcción de la autoridad pedagógica en profesores principiantes de Educación Media: Significados, procesos, dificultades y logros durante los primeros años de ejercicio profesional*, subvencionado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

Los autores agradecen a los profesores Claudia Orellana y Tim Allmark de la escuela secundaria Hereford Sixth Form College del Reino Unido por su colaboración como profesores validadores expertos.

## **Resumen**

El presente estudio plantea siete hipótesis acerca de la autoridad pedagógica en la Enseñanza Media, desde el punto de vista de profesores que fueron reconocidos como autoridades por sus estudiantes. Se trata de un estudio descriptivo, sin intencionalidad normativa, que recoge la experiencia subjetiva de profesores sobre comportamientos y creencias acerca del ejercicio y la construcción de la autoridad. Se realiza un estudio cualitativo que levanta proposiciones acerca de la autoridad docente, basándose en entrevistas a profesores reconocidos como autori-

dades, cuyo contenido es validado a través de un proceso de triangulación que incluye discusiones grupales con profesores participantes en el estudio, además de entrevistas y discusiones con profesores expertos. Los resultados muestran que la autoridad pedagógica es un proceso de construcción permanente y que los primeros cinco años de ejercicio profesional son de especial relevancia ya que los docentes se enfrentan con sus creencias relativas a asumirse como autoridad. Se reconocen tres fuentes de legitimidad: el saber didáctico de la disciplina que se enseña, que marca la asimetría entre docentes y estudiantes; el respeto de los docentes a estudiantes, que evidencia la

simetría fundamental entre los seres humanos y es condición para el reconocimiento de la autoridad docente; y la explicitación de las reglas del juego pedagógico, que constituye el cimiento para la estructuración de la relación. El ejercicio y la construcción de la autoridad pedagógica son percibidos además como un proceso solitario en el que la institución escolar puede visualizarse como una ayuda, pero no como soporte de la autoridad docente. *Palabras clave: autoridad pedagógica; enseñanza secundaria; construcción de la autoridad; formación docente; legitimidad.*

## Abstract

This work exhibits seven hypotheses on teacher's authority in secondary education from the point of view of Chilean teachers which were identified as authorities by their students. The following research is a descriptive study with no prescriptive purpose, that elicits teachers' subjective experience of behaviors and beliefs related to their development and exercise of authority. Through the survey "Conceptions on Pedagogical Authority" (Zamora, Meza & Cox, 2015), 936 second-year high school students from 27 different classes, from schools with diverse socio-economic backgrounds, identified 19 teachers as pedagogical authorities. Then, a qualitative study was conducted with the aim of eliciting propositions on teacher authority from these 19 educators through interviews. The categorization of these interviews' content was validated by means of a triangulation, including group discussions with teachers participating in the study, as well as interviews and discussions with expert educators. The results demonstrate that pedagogical authority is a permanent developing process. Within this process, the first 5 years of professional exercise are especially relevant, since teachers face their own conceptions of their role as educators, as well as assuming their authority. Three legitimacy sources were identified: the depth of the knowledge enabling educators to teach

their discipline, which results in the accepted asymmetry between teachers and students; teachers' respect for students, which reveals the essential symmetry between human beings and which is a condition for students to recognize teacher's authority; and the establishment of the rules of the pedagogical game, which sets the foundations of the relationship, since these guidelines govern both teachers and students, thus making the consistent conduct of the teachers not only a source of legitimacy, but also one of trust, even when these rules are not laid down democratically. Additionally, teachers perceive the development and exercise of pedagogical authority as an individual process, in which schools can be perceived an aid, but not as an actual support for authority. The seven theses and their related findings deepen our understanding about teacher authority in practice and from the subjective experience of those who undergo this process. Also, they allow us to establish some critical points for discussion within teachers' formation and novice teachers' support.

*Keywords: Teacher authority; Secondary education; Authority development; Teacher formation; Legitimacy.*

## Introducción

Tal y como se ha entendido tradicionalmente, la autoridad pedagógica (AP) del profesor en el aula ha llegado a su fin (Arendt, 1996a, 1996b; Dubet, 2006; Guillot, 2006; Martuccelli, 2009). La fuerza y el significado de la autoridad tradicional refería a una experiencia común e indiscutible en la que los miembros de una comunidad podían apoyarse (Arendt, 1996a, 1996b), marcando una asimetría innegable desde todo punto de vista. La escuela tradicional era entendida como una institución encargada de transmitir, mediante conocimientos y relaciones pedagógicas, los valores y las normas generales de un grupo social en el cual niños y jóvenes abandonaban sus mundos particulares para acceder al mundo común que facilitaba la escuela. Por

ello, tradicionalmente se asociaba la autoridad del profesor a la posibilidad de castigo, en presencia de la desadaptación de uno o varios miembros al orden establecido (Esmaili, Mohamadrezai y Mohamadrezai, 2015). Esta concepción de la autoridad pedagógica ha perdido todo su sentido en la actualidad. Por una parte, los crecientes procesos de democratización, propios de nuestras sociedades, sitúan a profesores y estudiantes como iguales, lo cual vuelve cada vez más inadmisibles las justificaciones de asimetrías de poder entre ciudadanos (Jacquard, Manent y Renaut, 2004) y la obediencia sin mayor justificación. Así, una sociedad cada vez más secularizada y democrática sospecha del orden heredado y del sustento tradicional de los valores de la autoridad (Martuccelli, 2009). Por otra parte, la escuela de hoy está lejos de referir a un mundo común e indiscutible, en el cual se podría encontrar un apoyo dentro de todos los miembros de una comunidad (Dubet y Martuccelli, 1998); por el contrario, los estudiantes llegan a las escuelas, como afirma Dubet (2007), esperando que los profesores respeten sus particularidades, que la diversidad de sus valoraciones y los mundos a los que pertenecen sean reconocidos y que se les dé espacio para manifestar su individualidad. No se espera que los estudiantes accedan a valores culturales a través de la escuela, sino que la escuela permita su desarrollo individual. Pero si, como expresa Arendt (1996a, 1996b), uno de los problemas actuales de la educación descansa en la paradoja del debilitamiento cultural de la legitimidad de la autoridad y la incapacidad de la escuela de renunciar a ella, porque el ingreso a la cultura está siempre mediado por otros (Pierella, 2014; Plaza de la Hoz, 2018), cabe preguntarse ¿qué tipo de asimetrías pueden justificarse en la relación profesores-estudiantes? ¿En qué radica la simetría de la relación? ¿Cómo construyen hoy su autoridad los profesores, reconocidos como tales por sus estudiantes?

En Chile y el Cono Sur latinoamericano, diversos estudios evidencian profundas

tensiones en la relación profesores-estudiantes de educación secundaria, lo que muchos han anunciado como una crisis de autoridad (Batallán, 2003; Guillotte, 2003; Flores y García, 2007; Greco, 2007; Osorio, 2009; Zamora y Zerón, 2010; Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2010). La indisciplina en la escuela, que quebranta la posibilidad de realizar procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las expresiones de violencia entre profesores y estudiantes que atentan contra la dignidad de las personas, representan las expresiones más extremas de esta crisis. En el caso de Chile, el Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar (UNESCO, 2005) indica que el 67 % de los profesores considera, como conductas frecuentes, que los estudiantes no les obedezcan y les falten el respeto, situación que reconocen el 25 % de los estudiantes. El estudio muestra también que el 63 % de los profesores admite tener dificultades para hacer clases debido a no tener control sobre el comportamiento de los estudiantes. El Informe PISA 2009 sitúa a Chile como el sexto país, entre los 66 examinados, en que los estudiantes perciben más desorden en clases, sin una intervención exitosa del profesor (OCDE, 2010). La VIII Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2010) señala que el 30.4 % de los docentes considera la indisciplina en el aula como uno de los problemas más frecuentes. A la vez, un estudio a profesores principiantes informa que el 33.2 % considera que el principal problema de su ejercicio docente es el manejo conductual de los estudiantes (Ruffinelli, 2014). Si se considera que la construcción de relaciones interpersonales de calidad es condición de un clima positivo de aprendizaje en el aula (Cohen y Amidon, 2004; Páramo, 2008; Laudadio y Mazzitelli, 2018), parece relevante indagar acerca del proceso de construcción de estas relaciones por parte de profesores reconocidos como autoridad por sus estudiantes.

Este fenómeno se vincula también con la mayor diversidad de estudiantes que se

encuentran hoy en las aulas chilenas. En la actualidad, la cobertura de la educación secundaria en Chile es del 76 %, 10 % más que hace 10 años (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015), y es en los quintiles de la población más pobre en los que se concentra el aumento. Una mayor cobertura, y la capacidad del sistema educativo para retener a los jóvenes en él, ha sido uno de los logros significativos de los últimos años del sistema escolar chileno. Esta buena noticia ha significado un enorme desafío para los profesores. Un mayor número de estudiantes con diversas aspiraciones educativas, múltiples valores socioculturales y disímiles formas de valorar la experiencia escolar han multiplicado las demandas hacia los profesores con respecto a las formas de relacionarse favorablemente con los estudiantes con el fin de generar un clima de aprendizaje. Además, el reconocimiento de la autoridad de los profesores en la actualidad no se presenta de manera espontánea ni automática, dado que los estudiantes esperan ser convencidos de que el profesor puede efectivamente conducir procesos de aprendizaje en el aula, lo que legitimaría una cesión de autoridad (Tenti, 2000; Tedesco y Tenti, 2002; Dubet, 2006; Martuccelli, 2009). Dado que en las escuelas conviven estudiantes que otorgan diversidad de sentidos a los aprendizajes y provienen de contextos culturales diferentes, en los que se espera que la escuela les ayude a su desarrollo individual, cabe preguntarse si aún existen fuentes de legitimación de la autoridad docente reconocibles como comunes.

Así también, las tensiones en la interacción y gestión del aula suelen ser comprendidas por el profesorado como una problemática personal que se agota en la relación profesor-estudiante. Esto conlleva a que los profesores tiendan a la responsabilidad de los conflictos cuando estos aparecen en sus clases. Al respecto, Martuccelli (2009) advierte la necesidad de avanzar hacia un enfoque comunitario en el que el colectivo de trabajo o la comunidad de aprendizaje de pares consti-

tuya la plataforma sobre la cual se construye una autoridad pedagógica orientada hacia el aprendizaje. ¿Perciben hoy los profesores como relevante el apoyo de colegas e institucional?

Por último, la construcción y el ejercicio de la autoridad del profesorado resulta relevante en Chile porque el Estado ha establecido el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003) que define parámetros de un correcto ejercicio de la profesión docente. A partir de él, se han definido estándares con los que son evaluados y calificados todos los docentes de Chile. De los cuatro dominios definidos, el Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en su fundamentación, destaca las relaciones entre profesores y estudiantes en que el profesor es autoridad y los estudiantes lo reconocen como tal. ¿Cuáles son los contenidos de ese reconocimiento por parte del profesorado?

## Noción de autoridad

Se entiende por “autoridad” un tipo de poder en el cual algunos individuos se dejan influir por otro (aceptando sus demandas y solicitudes) debido a que otorgan legitimidad a sus propuestas (Kojève, 2006). En este sentido, la autoridad no consiste en una cualidad del sujeto que la sostiene, sino que depende del reconocimiento que otros hagan de ella a través de la manifestación conductual de la obediencia. Esto constituye esencialmente la característica de la perspectiva social, relacional de la autoridad. Nadie ejerce ni es reconocido como autoridad sin otro que la reconozca. En este sentido, e incorporando las perspectivas de Bourdieu y Passeron (1996), se entiende como *autoridad pedagógica* aquella relación asimétrica que se establece entre el profesor y sus alumnos, la cual permite influir sobre estos y conseguir que acepten las demandas y orientaciones que hacen posible la realización de la enseñanza con vistas al aprendizaje de los contenidos escolares por parte de los alumnos. En este

sentido, Esteve (1977, 2010) se refiere a una autoridad liberadora, basada en el reconocimiento de otra persona, de un mejoramiento, de valores, de un saber y un prestigio que se aceptan voluntariamente, en tanto la autoridad ayude a su logro.

Martínez, Esteban, Jover y Payà (2016) refiriendo a la idea de John Dewey sobre el liderazgo, afirman que<sup>1</sup>: “El liderazgo no consiste en un conjunto de rasgos distintivos de personalidad, como se decía antiguamente de la persona con autoridad, sino en la disposición de habilidades psicológicas y técnicas para conducir a otros” (p. 36). Bajo la noción que se propone, la autoridad de los profesores se fundaría en el reconocimiento de los estudiantes de, al menos, esas habilidades psicológicas y técnicas para conducirlos, mientras que el liderazgo sería el deseo y la capacidad de un profesor de ejercer esa influencia.

## **Influencia, obediencia y autoridad**

La obediencia, expresada en la aceptación de las demandas y orientaciones del profesor, constituye la forma más básica de reconocimiento de la autoridad como fenómeno (Arendt, 1996a; Kojève, 2006). Pero, dado que no toda influencia u obediencia es señal de autoridad, resulta relevante diferenciarla de una mera sumisión a un poder externo o del deseo de aceptación. En el caso de la autoridad pedagógica, se requiere que la obediencia sea voluntaria; esto es, que quien obedece sea un sujeto que libremente ha renunciado a otros caminos de acción posibles (Arendt, 1996a). Desde este punto de vista, quien es autoridad ofrece razones para la acción y estas razones – expresadas implícita o explícitamente– son las que generan el reconocimiento, y, por tanto, motivan el seguimiento de indicaciones al ser admitidas como legítimas, ya que el beneficio del seguimiento de las indicaciones recae,

en primer lugar, en quien obedece y no en la persona reconocida como autoridad. Dicho en palabras del filósofo Joseph Raz (1990), las razones que legitiman la autoridad reemplazan el propio balance de razones acerca del mérito de un requerimiento concreto, lo que motivaría la obediencia. Desde este punto de vista, como indica Harjunen (2011), la autoridad pedagógica del docente y el consentimiento de los estudiantes a la autoridad serían formas complementarias de compartir el poder en el aula, asumiendo que casi cualquier tipo de acción humana, incluida una benevolente, no se encuentra exenta de relaciones de poder, y, asumiendo también, que la educación se debate permanentemente en la tensión entre el respeto de la libertad individual y el bienestar de la comunidad, como bien lo hacen notar Pace y Hemmings (2007). Este enfoque, que asume una asimetría de poder entre el profesor y sus estudiantes, y que es legitimada por quienes obedecen –en este caso, los estudiantes– plantea la siguiente pregunta: ¿qué asimetrías y simetrías se permiten hoy en el proceso de construcción de autoridad?

## **Investigaciones y reflexiones sobre autoridad pedagógica**

Algunos estudios se han ocupado de diferenciar *autoridad* de *autoritarismo* enfatizando la tensión de la autoridad y sus aspectos positivos y negativos (Guillot, 2006; Barba, 2009; Von Hildebrand, 2002). Otros estudios han contribuido con enfoques de carácter teórico mostrando las dificultades y desafíos para la comprensión actual de la autoridad pedagógica, siendo los casos de Dubet y Martuccelli (1998), Dubet (2006; 2007) y Martuccelli (2009). En esta misma línea teórica, Pace y Hemmings (2007) argumentan acerca de la relevancia e incluso de la urgencia de comprender la autoridad pedagógica, y

---

<sup>1</sup>Un magnífico estudio sobre las ideas de John Dewey y la discusión pedagógica histórica que marcó el paso del concepto de autoridad tradicional al de liderazgo, se puede leer en el capítulo 2 de *La educación, en teoría*, escrito por Miquel Martínez, Francisco Esteban, Gonzalo Jover y Montserrat Payà.

proponen un enfoque que recoge los escritos de la teoría social, las teorías educativas y los estudios empírico-cualitativos en escuelas. Su trabajo aporta una revisión profunda a la comprensión del desarrollo de la noción de autoridad pedagógica en cada uno de los ámbitos anteriormente mencionados.

En la línea de trabajos teórico-prácticos que realizan un diagnóstico de la situación de la autoridad pedagógica actual y la contrastan con información empírica, se encuentran los trabajos de Pierella (2014) y Plaza de la Hoz (2018). Pierella (2014) realiza un trabajo teórico que revisa el concepto de autoridad y sus tensiones actuales, haciendo dialogar el concepto con visiones de los estudiantes de la Universidad de Rosario. Ella acerca la idea de reconocimiento a las de confianza y de creencia para que una persona sea considerada como autoridad, que se generan en base a un respeto recíproco, siendo el respeto el fundamento de la confianza. Las conclusiones de su trabajo destacan, por un lado, que, pese a los cambios producidos en la relación entre generaciones y la relación pedagógica, la autoridad requiere de una resignificación que no implique su desaparición y, por otro lado, el carácter complejo y polisémico de la autoridad en cuanto en su uso común, que continúa asociándose al autoritarismo y otras formas de sumisión. Plaza de la Hoz (2018) realiza una reflexión diagnóstica acerca de la autoridad pedagógica actual y, a partir de un estudio cualitativo con profesores, analiza los cambios que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) introducen en el modo de concebir la autoridad pedagógica y sus prácticas de aula. Una de sus conclusiones es que las TIC, lejos de anular la autoridad del profesor, la realzan, aunque con un enfoque muy distinto al tradicional; se advierte así un proceso paulatino de adaptación que modifica el sentido de la autoridad desde un carácter impositivo, a uno demostrativo.

Esmaeili, Mohamadrezai y Mohamadrezai (2015), interesados en establecer relación entre autoridad y aprendizajes de los alumnos,

distinguen entre cinco tipos de autoridad y construyen un cuestionario tendiente a evaluar la posible relación entre ellos y el aprendizaje de los estudiantes. Los tipos de autoridad consultados fueron: autoridad legal, entendida como el poder que tiene el profesorado para tomar decisiones en relación con las normas de la escuela; autoridad especializada, entendida como el saber experto que se vincula tanto a la capacidad de transferir información como a las habilidades de enseñanza; autoridad de referencia, comprendida como una autoridad moral que llega al corazón de los estudiantes e inspira respeto y afecto; autoridad que ofrece recompensas o regalías a los miembros de su grupo, por ejemplo, entregar responsabilidades, atención, algunos privilegios o motivar de acuerdo a la edad de los estudiantes; y finalmente, la autoridad punitiva, que se ha identificado muchas veces con la autoridad tradicional, que se refiere al poder de administrar sanciones, las que se encuentran bajo criterios de justicia y respeto a las personas, porque de otro modo no pueden ser aceptadas. Los resultados mostraron una alta correlación entre el aprendizaje de los estudiantes y todos los tipos de autoridad.

Brubaker (2012), interesado en la formación de profesores democráticos, investiga una experiencia de negociación curricular compartiendo el poder dado por su autoridad como docente. Pese a las dificultades para llevar a cabo una experiencia democrática del currículum con futuros profesores en el contexto de una formación dirigida “desde arriba”, Brubaker (2012) concluye que es posible movilizar las prácticas pedagógicas en la formación docente. Entre otros aspectos, considera fundamental reflexionar sobre los modelos de formación de modo que los ideales democráticos sean acordes con las prácticas y las acciones y, además, plantea la necesidad de conocer con más detalle las estrategias pedagógicas que usan los profesores para construir relaciones de autoridad con sus estudiantes y los modos en que esta se negocia.

Harjunen (2009) parte de la idea de que la

autoridad, entendida en sentido positivo, juega un rol fundamental en el proceso de enseñanza-estudio-aprendizaje (EEA) y, por ello, realiza dos estudios relevantes en Finlandia. Uno de los estudios fue de carácter cualitativo, que caracteriza la construcción de autoridad desde el punto de vista de los profesores en ejercicio en los contextos de relaciones didácticas, pedagógicas y deónticas (Harjunen, 2009). Estas relaciones constituyen tres espacios diferenciados de interrelaciones dentro del proceso de EEA, desde los cuales emanaría el “aura” de la autoridad pedagógica. Los resultados muestran que la interacción pedagógica constituye la base ética de la relación y consiste en características como el “construir confianzas”, “tratar a los estudiantes como seres humanos” y una “ética del cuidado y de la justicia”. Estos aspectos generan una atmósfera de aula correcta. La interacción didáctica se conecta con el profesionalismo y marca la tarea del profesor como un trabajo. Sus características son: “enseñar escuchando a los estudiantes y a la interacción”; “motivar el estudio y el aprendizaje” y “desarrollar habilidades sociales básicas y de pensamiento en los estudiantes”. La interacción deóntica refiere al mantenimiento de valores sociales y el buen orden en el aula. Sus características son: “reforzar las normas y reglas de la escuela”, “poner límites” y “crear democrática de reglas y normas”. La investigadora concluye que la autoridad pedagógica se basa en el conocimiento del profesor y sus habilidades, así como en su personalidad puesta en interacción, ya que no puede derivarse automáticamente de la profesión o de la pertenencia a una institución, porque la autoridad genuina consiste en la comprensión profunda del respeto, la apreciación y la confianza. Por ello, la coherencia de las acciones de los docentes es de vital importancia.

El segundo estudio de Harjunen (2011) se focaliza en la identificación de las demandas y técnicas de los estudiantes para conceder autoridad a un profesor. Esto, bajo el supuesto de que, para ganar la confianza de sus estu-

diantes, los profesores deben cumplir con ciertas exigencias a fin de hacer que los estudiantes estudien y aprendan. La investigadora desarrolla un cuestionario *ad hoc* y realiza observación de clases. Los resultados se ordenan en la misma matriz de interacciones de la investigación anterior: interacción pedagógica, didáctica y deóntica. Los resultados muestran que, si el profesor cumple las demandas de sus alumnos, tiene dominio del contenido y le gusta lo que enseña, los estudiantes le obedecen. Pero, si los estudiantes “saben” por referencias que el profesor es “malo”, inmediatamente se dirigen a actitudes de desorden. En la categoría de la interacción pedagógica, los estudiantes demandan:

1) Que su maestro los escuche. Esto se expresa en el respeto y seriedad con que un profesor trata de ayudar a sus estudiantes mediante preguntas. La escucha conlleva los sentimientos de ser aceptado, ser cuidado y tratado de manera amable y respetuosa.

2) Estar en un aula abierta, lo que significa participar en las decisiones de evaluación y elección de métodos de enseñanza.

En el ámbito de la interacción didáctica, demandan:

1) Trabajar en grupo y con el profesor para crear un clima de confianza, participación y valoración del otro.

2) Ser alentados por su maestro.

Respecto a la interacción deóntica, demandan:

1) Encontrar valores que sean válidos, tanto para la vida en el aula como para el mundo fuera de ella (el docente es un modelo a seguir).

2) Sentirse seguros en el aula, esto es, que el profesor no haga burlas racistas, ni diga públicamente algo personal, ni tampoco cuente a otros algo que se le haya confiado.

En relación con las técnicas de los estudiantes para llevar a cabo sus demandas, estas son siete: 1) expresar su descontento (verbal o no verbalmente); 2) portarse bien; 3) hacer preguntas; 4) actuar juntos como grupo, averi-

guar los pro y contra de un maestro; 5) poner a prueba su paciencia o el manejo de grupo; 6) quejarse con el director; 7) usar el humor. Algunas conclusiones del estudio son: la autoridad pedagógica del docente y el consentimiento del estudiante para que la ejerza son formas complementarias de compartir el poder en el aula en cuanto proceso de negociación. Un profesor que es autoridad reconoce la existencia de normas y valores en el aula y las hace valer solo con el afán de lograr una mejor convivencia. Desde este punto de vista, la autoridad pedagógica se basa más en la preocupación por el otro que en el poder. Es a través del amor y el afecto que el profesor obtiene la confianza de los estudiantes, lo que permite la concesión de autoridad, el consentimiento y, con ello, la aceptación de la influencia.

El estudio de Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015) propone caracterizar a los profesores reconocidos por sus estudiantes con mayor autoridad y caracterizar los significados atribuidos a la autoridad pedagógica por los estudiantes. Los autores aplican un cuestionario y obtienen datos de 936 estudiantes de segundo año de secundaria (15 y 16 años), de ambos sexos, pertenecientes a 27 establecimientos educacionales del grupo socioeconómico bajo, medio y alto, en Santiago de Chile. Esta investigación concluye: 1) La asignatura que desempeñan los profesores reconocidos como autoridad por los estudiantes juega un papel relevante. Esto se debería a la valoración diferenciada que realiza la institución escolar chilena de las asignaturas que integran el currículum escolar, asignándoles mayor número de horas a ciertas materias que se encuentran relevadas debido a su protagonismo en la promoción escolar de los estudiantes para pasar de un nivel a otro y por su protagonismo en la Prueba de Selección Universitaria. La relevancia del saber se manifiesta también en que los estudiantes reconocen como autoridad a profesores que perciben como expertos y que “saben lo que enseñan”. 2) El reconocimiento de la autoridad del profesor se da en el respeto recíproco. Los profesores reconocidos con mayor auto-

ridad no solo son altamente respetados por sus estudiantes, sino que son muy respetuosos de ellos. Así también, los estudiantes asociaron muy poco a los profesores reconocidos como autoridad con conceptos como *miedo* o *autoritarismo*. 3) La autoridad reconocida es activa y no pasiva. Los estudiantes reconocen y valoran la autoridad que los mueve, incluso si esta es poco “entretenida” o “acogedora”. En este sentido, la autoridad pedagógica se juega más en la intervención propiamente educativa, que en la búsqueda de lo que pueda ser entretenido para los estudiantes.

Desde esta perspectiva, cabe establecer la relación con el concepto de “comunidades de práctica” o “comunidades de aprendizaje”, planteado por Wenger (2001), que apunta a la constitución de un vínculo entre los miembros de un grupo, que se orienta a un fin, en este caso, el aprendizaje. En este contexto, el rol del docente se entiende como generador de un espacio de aprendizaje que garantiza, en primer lugar, la participación (Rodríguez-Mena, 2011), reflejada en una motivación sostenida por el aprendizaje; en un espacio en el que cada miembro del grupo contribuye, se produce interacción grupal y se organiza el poder. En segundo lugar, el docente garantiza una práctica orientada a gestionar procesos de acción que deriven en aprendizaje individual y grupal y, por ello, en cambios personales y colectivos para el grupo. En tercer lugar, el docente facilita un sentido de identidad y pertenencia, entendiendo que el grupo escolar de aprendizaje también constituye un espacio para la satisfacción de necesidades individuales y para el desarrollo individual y grupal. Por todo esto, el o la docente es, por una parte, miembro del grupo y participante de estos procesos, y, al mismo tiempo, posee un rol específico de facilitación, conducción y mediación de espacios para la participación en procesos colectivos, la construcción del aprendizaje desde la práctica, y el acompañamiento del proceso de construcción grupal. Este rol le es permitido por el reconocimiento de la autoridad y su concesión para ejercerla por parte de los estudiantes.



El presente estudio contribuye a la investigación actual ya que considera a aquellos profesores que en un estudio previo fueron reconocidos como autoridad pedagógica por sus propios estudiantes, procedimiento no considerado en estudios anteriores. El objetivo de este trabajo es caracterizar las formas en que se ejerce y construye la autoridad pedagógica en la enseñanza media actual desde la perspectiva del profesorado.

### Método

Se trata de un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio, sin intencionalidad normativa, que recoge la experiencia subjetiva de profesores acerca de comportamientos y creencias en el ejercicio y la construcción de la autoridad docente. Resulta de especial relevancia el acercamiento del estudio desde la perspectiva de profesores en primera persona, en cuanto su experiencia subjetiva da cuenta de fenómenos más generales y de cómo son percibidos por los actores.

### Participantes

Los participantes fueron 19 profesores de segundo año de educación secundaria, reconocidos por sus estudiantes como aquellos a los que más obedecen de acuerdo con la aplicación del Cuestionario “Percepciones de la Autoridad Pedagógica” (Zamora Poblete, Meza Pardo y Cox Vial, 2015). Este Cuestionario fue aplicado a un total de 936 estudiantes de entre 15 y 16 años, pertenecientes a 27 cursos de diversos establecimientos educacionales de grupos socioeconómicos (GSE) alto, medio y bajo<sup>2</sup>. De los 27 profesores identificados como los más obedecidos, 19 participaron en el estudio. La muestra fue definida a priori y de modo abstracto, pues se determinó con independencia del material concreto, antes de su análisis (Frick, 2004). La Tabla 1 muestra las principales características de los profesores participantes. Este proyecto cuenta con el consentimiento informado de todos sus participantes, según corresponde a los estándares éticos de investigación.

Tabla 1.  
*Características de los/as profesores/as.*

ID_Profesor	GSE*	Asignatura	Género	Experiencia**	Obediencia***	Respeto****
1	Alto	Química	Masculino	17	93.1 %	6.44
2	Alto	Historia	Masculino	32	53.3 %	6.25
3	Alto	Química	Masculino	42	36.7 %	6.81
4	Alto	Matemáticas	Masculino	23	53.8 %	6.35
5	Alto	Matemáticas	Masculino	30	42.3 %	6.45
6	Alto	Física	Femenino	25	84.0 %	6.71
7	Medio	Biología	Femenino	10	74.1 %	6.55
8	Medio	Matemáticas	Masculino	23	54.1 %	6.45
9	Medio	Artes Visuales	Femenino	7	45.9 %	6.47
10	Medio	Lenguaje	Femenino	3	23.5 %	6.37
11	Medio	Física	Femenino	8	75.0 %	6.50
12	Medio	Biología	Femenino	30	69.2 %	5.82
13	Bajo	Historia	Femenino	3	91.2 %	6.87

<sup>2</sup>La determinación del GSE de los estudiantes se realiza mediante un proxy de la clasificación socioeconómica del establecimiento educacional en que se encuentran matriculados. Se trata de una información suministrada por el Ministerio de Educación de Chile y considera el promedio de escolaridad de los padres y el ingreso económico mensual del hogar del estudiante.

ID_Profesor	GSE*	Asignatura	Género	Experiencia**	Obediencia***	Respeto****
14	Bajo	Historia	Femenino	15	81.3 %	6.53
15	Bajo	Religión	Masculino	7	11.4 %	6.50
16	Bajo	Historia	Femenino	6	56.6 %	5.72
17	Bajo	Lenguaje	Masculino	32	93.3 %	5.85
18	Bajo	Química	Masculino	15	26.7 %	7.00
19	Bajo	Historia	Masculino	3	90.5 %	5.89
Promedio				17.42	60.8 %	6.38

Notas: \* Ver nota al pie número 2. / \*\* Años de experiencia del docente como profesor de aula. / \*\*\* Porcentaje de estudiantes que señala que es el/la docente más obedecido(a). / \*\*\*\* Calificación del respeto que le otorgan los estudiantes al profesor (1 = nada de respeto y 7 = altamente respetado). Se presenta en cada caso el promedio del curso que ha calificado.

## Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de los profesores, con la que se identificaron aspectos centrales del proceso de construcción de la autoridad pedagógica, esto es, conceptos, proposiciones y creencias recurrentes acerca de la forma en que conciben, ejercen y han construido su autoridad. Se trabajó con las transcripciones de las entrevistas.

La entrevista consistió en una introducción y dos series de preguntas: una, orientada a la comprensión de la construcción de autoridad, y la otra, a comprender el modo en que se conceptualiza. Se han combinado preguntas referidas directamente a la autoridad y otras a la obediencia, en cuanto esta última expresa la dimensión visible de la autoridad para ser reconocida como fenómeno, siguiendo las orientaciones Kojève (2006). Las preguntas de entrevista se muestran en el Cuadro 1.

Cuadro 1.

*Preguntas de la entrevista realizada a los profesores.*

### Preguntas orientadas a la comprensión de la construcción de autoridad

- P1 ¿Por qué razones cree usted que sus estudiantes lo/la identificaron como uno de los profesores más obedecidos por ellos? ¿Qué le parece esa nominación?
- P2 El que un profesor/a logre que sus estudiantes le obedezcan, ¿es algo que el profesor lo aprende? ¿Por qué? Si es así, ¿cómo se aprende?
- P3 ¿Cómo cree usted que ha logrado que sus estudiantes le obedezcan?
- P4 ¿Recuerda alguna situación o hecho profesional que lo haya marcado en su habilidad para que los estudiantes le obedezcan? ¿Qué hitos o experiencias marcaron este proceso?

### Preguntas orientadas a la comprensión de la conceptualización de autoridad

- P5 ¿Qué entiende usted por “autoridad pedagógica”?
- P6 ¿Cuáles cree usted que son las características principales que debe poseer un profesor para ser “autoridad pedagógica”?
- P7 ¿Cree que “ser autoridad pedagógica” está influido de alguna manera por las características del establecimiento, el tipo de alumnos, el contexto social?
- ¿Hay algún otro factor que considere que influye? ¿Y en el caso de este establecimiento – en este contexto social?
- P8 Pensando en el clima de aula, ¿Ve usted alguna relación entre la “autoridad pedagógica” y un clima favorecedor del aprendizaje en un curso determinado? ¿Cómo se da esa relación, qué ejemplos pueden reflejarla?

Posteriormente, se realizaron tres entrevistas grupales con algunos de los 19 profesores seleccionados. En ellas, se les presentaron proposiciones interpretativas levantadas por el equipo de investigación a partir de las transcripciones de las entrevistas individuales realizadas a ellos mismos. Se indagó en sus reacciones e interpretaciones de las proposiciones, profundizando en sus opiniones y su acuerdo o desacuerdo con las proposiciones y las citas que las respaldaban.

## Procedimiento

Se identificó a los profesores con los porcentajes más altos de reconocimiento por parte de sus estudiantes, de acuerdo con el cuestionario “Percepciones de la Autoridad Pedagógica” (Zamora Poblete, Meza Pardo y Cox Vial, 2015), aplicado en un estudio previo. Se contactó a los profesores que cumplían con el criterio, se les explicó los objetivos de investigación y se firmaron los consentimientos informados. Luego, se realizaron entrevistas individuales.

Una vez transcritas las entrevistas de todos los participantes, se decidió comenzar por el análisis de las entrevistas de los seis profesores con más altos porcentajes de reconocimiento por parte de sus estudiantes. Cada uno de los investigadores analizó por separado las transcripciones de las seis entrevistas y seleccionó aquellas unidades lingüístico-proposicionales (oraciones, proposiciones) que caracterizan el modo en que los profesores entrevistados consideran que se describe el proceso de construcción de autoridad pedagógica. Luego, el equipo de investigación en conjunto revisó las unidades lingüístico-proposicionales seleccionadas por cada uno de los investigadores. El equipo registró todas aquellas unidades en que hay acuerdo y discutió aquellas unidades en las que no lo hubo, siguiendo un modelo deliberativo de toma de decisiones (Waldron, 2004), que significa que las decisiones se basan en razones y no en criterio de mayoría.

Se determinó un corpus de las unidades

lingüístico-proposicionales que, con total acuerdo entre los investigadores, se consideraron más significativas. Cada uno de ellos redactó individualmente una proposición o hipótesis interpretativa que resumía lo que una o más unidades lingüístico-proposicionales, a su juicio, significaban, incluyendo citas de respaldo. Mediante el mismo procedimiento deliberativo, se procedió a discutir, seleccionar y acordar un nuevo cuerpo interpretativo de metaproposiciones asociado a unidades lingüístico-proposicionales. Luego, se vincularon las unidades lingüístico-proposicionales de las transcripciones de entrevistas de los otros 13 profesores a estas hipótesis interpretativas. Se procede del mismo modo: primero, cada investigador realiza la tarea individualmente y, luego, el grupo de investigadores contrasta y discute deliberativamente cada nueva vinculación, inclusión o exclusión hasta llegar a acuerdos.

Posteriormente, se realizaron tres entrevistas grupales con algunos de los 19 profesores seleccionados, en las que se presentó, evaluó y criticó las hipótesis interpretativas levantadas por el equipo de investigación con sus correspondientes citas de respaldo. El equipo posteriormente discutió, corrigió e integró a las hipótesis interpretativas con sus citas los aportes de los profesores en las entrevistas grupales.

Se construyó un corpus de proposiciones interpretativas que describen el proceso de construcción de la autoridad pedagógica y se procedió a una validación por expertos. Se seleccionaron dos expertos que reunieran las características de trabajar como profesores de aula en un centro educativo de excelencia, ser de distinto sexo y pertenecer a disciplinas diversas. Los profesionales seleccionados fueron: una profesora de Química que realiza trabajo de aula desde hace 8 años y un profesor de Español, que realiza trabajo de aula desde hace 9 años. Ambos pertenecen a la escuela secundaria Hereford Sixth Form College de Inglaterra y colaboran como expertos desde una mirada que aporta a la intencionalidad

descriptiva del estudio, en cuanto ninguno de ellos posee experiencia profesional docente escolar en Chile.

Se entregó el corpus de proposiciones a cada experto y se les pidió que, de acuerdo con su experiencia, juzgaran el logro del objetivo de describir el proceso de construcción de AP, evaluaran las proposiciones interpretativas a partir de las citas de respaldo e incluyeran observaciones y comentarios. Los profesores realizaron la evaluación por separado y entregaron un texto escrito conjunto, con observaciones y comentarios tanto respecto a las proposiciones interpretativas como respecto a la relación con las citas que las acompañaban. Luego, se realizó una entrevista con todo el equipo investigador, en la que los expertos presentaron y fundamentaron oralmente sus puntos de vista.

El grupo de investigadores discutió cada una de las observaciones de los expertos siguiendo el método deliberativo y, como resultado, estableció siete hipótesis acerca de la construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica. De este modo, las proposiciones interpretativas iniciales se elevan a hipótesis porque poseen características que van más allá de simples afirmaciones. Desde el punto de vista de los profesores, son proposiciones comprensivas de su experiencia, coincidentes y fundamentadas. Desde el punto de vista de los investigadores, se trata de proposiciones trianguladas, procedentes de diversas fuentes y contrastadas a través de más de una instancia mediante un procedimiento estructurado y sistemático.

En suma, las siete hipótesis presentadas en los resultados emergen de la narrativa de los participantes, en diálogo con el marco teórico, para posteriormente contrastarse en dos instancias: grupos focales con profesores participantes y dos expertos.

A continuación, se presentan las siete hipótesis, acompañadas por fragmentos de las entrevistas que condensan significados aparecidos recurrentemente y que representan parte de las unidades proposicionales básicas con

las que se trabajó para el levantamiento de estas.

## Resultados

### **Hipótesis 1: La construcción de la autoridad pedagógica es un proceso paulatino en el que se acumula un capital de conocimiento práctico**

La autoridad docente se construye como un proceso de aprendizaje con respecto al modo de relacionarse con los estudiantes, que se caracteriza por ser paulatino, progresivo y, hasta cierto punto, acumulable debido al menor esfuerzo que se debe realizar para ejercer autoridad a través del tiempo. Se trata de un saber de experiencia que evalúa variables diversas en contextos específicos que considera principios de acción y valores aprendidos. La profesora 6, de Física (25 años de experiencia, GSE alto) dice:

“Tú entras a una clase [en la] que no te conocen y lograr ambiente de silencio no es fácil; pero, cuando tú llevas un buen tiempo haciendo clases, no es automático, pero te cuesta menos y, mientras más tiempo va pasando, te va costando menos lograr que se callen y que se sienten...”

En varios casos, los profesores experimentan la AP como un capital o saber acumulado, ganado, que puede ser reconocido por los estudiantes, pero que se pone a prueba e influye en la configuración de la relación de autoridad en cada nuevo contexto (de un día a otro, de un curso a otro, de una generación a otra). Así lo manifiesta el profesor 1, de Química (17 años de experiencia, GSE alto):

“Yo creo que el trabajo que hago [es] un aprendizaje constante... En el tiempo que llevo trabajando, me he ido encontrando con generaciones muy distintas, incluso de un año a otro. Uno se pregunta ¿qué pasó aquí? Si vienen del mismo colegio [...] Yo creo que la autoridad uno la va construyendo.”

Para muchos, es un capital de conocimiento

acumulado que se va aprendiendo en la práctica, pero que siempre funciona en calidad de tentativo o de prueba en un contexto específico. La profesora 11, de Física (8 años de experiencia profesional, GSE medio) comenta: “Uno nota qué es lo que funciona y qué es lo que no funciona. Uno empieza a aprender y dice: ¡Ya, perfecto, por aquí tengo que llevarlos!”. Mientras que el profesor 3, de Química (42 años de experiencia, GSE alto) afirma: “Sí, se aprende por experiencia, porque siempre los cursos son distintos. Por tanto, uno tiene que ir descubriendo estrategias en el camino”.

Por otro lado, la profesora 9, de Artes (7 años de experiencia, GSE medio), incluye la madurez de los estudiantes como criterio para adoptar una u otra medida: “No me pondría a escuchar música, por ejemplo, con los niños de 5.º: sería un caos, se pararían, se pondrían a bailar. Pero, con algunos de 4.º medio, sí [me] puedo permitir esa libertad”.

## **Hipótesis 2: Los primeros años de ejercicio profesional son cruciales en la construcción de la autoridad pedagógica**

Son cruciales los primeros cinco años de ejercicio profesional debido a que, durante ese período, los profesores ganan seguridad en relación con sus capacidades para conocer a los estudiantes y su conocimiento del currículum escolar, lo que afecta el modo en que se sitúan frente a sus estudiantes como autoridad. La profesora 6, de Física (25 años de experiencia, GSE alto) narra, por ejemplo:

“Cuando recién llegue aquí, tuve un tercero electivo. Yo era joven, tenía como 25 años, y me fue difícil. Además, recién vienes llegando, no conoces a los niños, no te manejas bien con la estructura de los planes y programas. Se me hizo difícil al principio porque no proyectas la seguridad que debes tener. Yo me manejo hartito bien después de unos años, unos 10... 5 años.”

El profesor 4, de Matemática (23 años de

experiencia, GSE alto) afirma haberse demorado también cinco años para establecer una simetría de poder entre él y sus estudiantes: “Me demoré 5 años en aprender a sentirme tan poderoso como los alumnos. Nótese que dije ‘tan poderoso como los alumnos’, no dije ‘más poderoso’”.

También son cruciales los primeros años porque, durante esta etapa, las dificultades en la construcción de la autoridad pedagógica son vividas más como un desafío personal que como dificultades profesionales, por lo que tanto éxitos como fracasos son vividos de modo individual y privado, y no como desafío profesional asociado a la organización. Esta idea puede asociarse a la creencia de que la personalidad y el carisma personal son una suerte de autoridad natural (Dubet, 2006) al comienzo del ejercicio profesional, la que podría quizás ceder a una creencia en la construcción paulatina de un cierto saber práctico en los años siguientes, como se expresa en la hipótesis 1. La profesora 10, de Lenguaje (3 años de experiencia, GSE medio) así lo indica:

“Lo que pasa es que yo creo que también, en parte, es experiencia y que a mí, el primer año me faltó esta autoridad pedagógica [...], porque nunca había tenido una jefatura y había algunos temas que a mí me afectaban y yo no podía separar las aguas.”

## **Hipótesis 3: La construcción de la autoridad pedagógica requiere del cuestionamiento de las creencias de los/as profesores/as acerca de lo que significa ser autoridad**

En el proceso de construcción de autoridad, los profesores cuestionan sus ideales pedagógicos acerca de lo que es ser un buen docente. La inquietud original es: ¿qué es lo que yo quiero ser?; sin embargo, con el tiempo, la inquietud por el ser es reemplazada por el hacer con foco en el otro: ¿qué puedo hacer para que los estudiantes aprendan? Este momento requiere de apertura para revisar las propias acciones y, a partir de ellas, las creencias que

las respaldan. En todos los casos se cuestiona una idea de lo que se debe ser como profesor, como si la autoridad fuese una cualidad intrínseca, y ese cuestionamiento cede lugar a una visión flexible del desempeño vinculada a un saber contextual y a un saber hacer práctico, como: “para ser autoridad necesito que me teman”. El profesor 19, de Historia (3 años de experiencia, GSE bajo), cuenta:

“Yo tenía una imagen autoritaria como cuando yo estudié. Yo estudiaba en un colegio que era bastante rígido. Después pasó el primer semestre, [me dije] no, estoy mal, no puedo dar miedo a los alumnos; yo les tengo que causar algún cariño, que se acerquen a mí.”

También cuestionar la creencia de que pedir orden es ser autoritario como le ocurrió a la profesora 14, también de la asignatura de Historia (15 años de experiencia, GSE bajo):

“Me costaba mucho pedirles que se pararan, que se callaran y saludaran, porque lo encontraba muy militar. Eso era muy distinto a lo que pensaba. De a poco entendí que no, que ellos necesitan disciplina, disciplina sin falta de respeto, sin pasarlos a llevar, sin denigrarlos, pero disciplina. Un colega me dijo: ‘pero no es militar, tú no eres militar, tu no ocupas uniforme; sácate ese miedo’.”

Cuestionar que, para ser respetado, necesito ser amigo de mis estudiantes, como lo expresa la narración del profesor 8, de Matemática (23 años de experiencia, GSE medio):

“En algún momento, en esa cercanía, los chiquillos se confundieron. Pensaron que yo era amigo y, en algún minuto, cuando yo los tuve que sancionar, me mandaron a la mierda. [...] Entonces alguien me dijo: ‘[...]Ellos te consideraban un amigo y, a un amigo, uno lo manda a la mierda’.”

Cuestionar la creencia de que para ser autoridad necesito ser perfecto, como lo expresa el profesor 1, de Química (17 años de experiencia, GSE alto):

“Creo que eso es justamente el tema de aceptar las críticas. Ven el tema de ser profesor como ser perfecto, una cosa así, y creo que no es así; creo que uno comete muchos errores y creo

que uno tiene que tener la capacidad de darse cuenta de que uno se está equivocando, aceptarlo y mejorar.”

Parece manifiesto que las creencias cuestionadas se basan en concepciones erradas de la autoridad pedagógica: tres de ellas refieren a la falta de diferenciación entre *autoritarismo* y *autoridad*, ya sea por intentar generar autoridad a través del miedo o porque no se asume el rol docente por miedo a parecer autoritario. Otra refiere a una concepción de la autoridad como perfecta, como aquel que no comete errores, lo que distorsiona la propia identidad docente en cuanto es insostenible en el tiempo, pues, simplemente, todos cometemos errores. Y, por último, se cuestiona una concepción de autoridad basada en la amistad e igualdad con los estudiantes, lo que enfatiza la dimensión igualitaria de la relación y se deja de lado la asimetría inevitable del tipo de vínculo.

#### **Hipótesis 4: La fortaleza en la enseñanza de la disciplina es la base para la construcción de la autoridad pedagógica**

Los profesores señalan que en la construcción de autoridad ha sido relevante la fortaleza disciplinar. Esta se comprende como la “experticia en la enseñanza de la disciplina”. Se trata de la experticia de ser capaz de conectar y dar significado al conocimiento de la asignatura en relación con la experiencia vital de los estudiantes, con el fin de que aprendan y, por ello, se vincula con el trabajo profesional. El conocimiento de los contenidos de la asignatura implica, para el aprendizaje, ser capaz tanto de comunicar los contenidos como de explicarlos de diferentes formas. En esto coinciden los profesores con la visión de estudiantes, porque ellos reconocen como autoridad a los profesores que perciben como expertos y que saben lo que enseñan, según el estudio realizado por Zamora-Poblete, Meza-Pardo, Cox-Vial (2015), aunque los profesores relevan la experticia en la enseñanza de la disciplina y no solo la experticia

en general. La profesora 6, de Física (25 años de experiencia, GSE alto), lo expresa así:

“Si yo voy a enseñar a sumar vectores, sé exactamente el procedimiento que voy a usar y se los muestro, se los explico, se los repito de distintas formas. No sé, yo creo que todos los profes que se manejan bien en los contenidos tienen mayor posibilidad de éxito con la autoridad.”

Además, los profesores muestran preocupación por ser expertos en la enseñanza de su asignatura como por parecerlo, probablemente para constituir la fuente basal de reconocimiento de la asimetría existente entre profesores y estudiantes. El profesor 18, de Química (15 años de experiencia, GSE bajo), dice: “Pero, si el profesor no conoce su materia, no puede imponer tampoco ese respeto como autoridad pedagógica porque los chiquillos se dan cuenta. Ellos saben, ellos dicen: ‘Ese es un mal profesor. Ese profe no va a hacer nada’”.

### **Hipótesis 5: Respetar a los estudiantes es central en el proceso de construcción de la autoridad pedagógica**

Los profesores perciben que el respeto hacia los estudiantes constituye una fuente central de legitimidad de su autoridad, en cuanto se reconoce la simetría fundamental existente entre estudiantes y profesores y, en cuanto el reconocimiento que se realiza mediante gestos concretos de profesores a estudiantes genera confianzas y posibilita la credibilidad. Esta idea coincide con la visión de los estudiantes que muestra que el profesor reconocido con mayor autoridad es una figura altamente respetada por sus estudiantes y respetuosa de ellos, como evidencia el estudio de Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015). Pero, los modos en que se manifiesta el respeto de los profesores hacia los alumnos adquieren formas muy concretas. Una de estas formas es como garante de condiciones de respeto, como señala el profesor 4, de Matemáticas (23 años de experiencia, GSE alto):

“[La autoridad] tiene que generar un ambiente, un clima propicio para el aprendizaje. Y, cuando hablo de ambiente, estamos hablando de un clima emocional de concentración, de afectividad, de sentir que el profesor no me va a descalificar, de sentir que el profesor me va a acoger, de sentir que los compañeros no se van a burlar de mí si hago preguntas.”

Otra forma es conocer a los estudiantes, como indica el profesor 17, de Lenguaje (32 años de experiencia, GSE bajo): “Uno de los aspectos más importantes para ser autoridad pedagógica, creo yo, es el conocimiento del curso, el conocimiento de los niños. Saber con quién uno está trabajando”.

Otro modo de respeto se manifiesta en la búsqueda de formas de comunicación y de contacto, por ejemplo, el profesor 18, de Química (15 años de experiencia, GSE bajo), dice: “Yo siempre me he preocupado de qué les gusta. Yo los escucho: si ellos andan cantando, quiero saber qué cantan”. Y el profesor 5, de Matemáticas (30 años de experiencia, GSE alto), enfatiza: “Escuchar realmente al alumno y que él sienta que tú también eres honesto con él y que sí le estás prestando atención”.

### **Hipótesis 6: La explicitación y el seguimiento de las reglas del juego pedagógico: el “rayado de cancha” es determinante en la construcción de autoridad pedagógica**

Es central en la construcción de la autoridad pedagógica clarificar las reglas y normas de la relación con cada grupo, habitualmente al comienzo del año escolar, o del vínculo con los estudiantes. Este aspecto es denominado por los profesores como “rayado de cancha”, que consiste en explicitar a los estudiantes los comportamientos esperados para facilitar la comprensión de los límites y las consecuencias de traspasarlos. La profesora 10, de Lenguaje (3 años de experiencia, GSE medio), así lo declara:

“Yo rayo la cancha a principio de año y la verdad es que es una sola vez. Llego y, el

primer día, cuando me presento al curso digo: ‘Hay ciertas cosas que a mí me gustan y otras que no’. En eso soy súper clara y no estoy insistiendo todo el año.”

Y el profesor 18, de Química (15 años de experiencia, GSE bajo), dice:

“El rayar la cancha, el tener las reglas claras para los alumnos significa que ellos saben hasta dónde pueden llegar con un profesor, porque ellos juegan todos los días, un juego de...un muñequero muy especial, de ver hasta dónde pueden llegar con el profesor [...] Si tú les rayas la cancha, ellos saben con quién están jugando y hasta dónde pueden.”

El profesor 1, de Química (17 años de experiencia, GSE alto), indica: “Tengo que, desde el comienzo, marcar algunas reglas. ‘Chiquillos, esto es ciencia y requiere que trabajemos bajo ciertas condiciones y, si estas condiciones no están, lamentablemente entramos en dificultades’”.

Los profesores perciben también que deben seguir de manera ejemplar las reglas que, en parte, ellos mismos proponen. Esto significa ser coherente, cautelar el cumplimiento de las normas cumpliéndolas o, al menos, no quebrantarlas. La coherencia va generando confianza y credibilidad y, con ello, una colaboración en la construcción de autoridad pedagógica. Así lo expresa el profesor 5, de Matemáticas (30 años de experiencia, GSE alto):

“[...] Si les prometes algo o les ofreces algo, cumplirlo, porque ellos se enganchan de esos elementos. Por lo tanto, cuando tú también eres [...] honesto y cumples lo que dices, ellos te empiezan a creer y, al creer en ese profesor, se da inmediatamente una cierta autoridad”.

La consecuencia se expresa como fuente de legitimidad de la autoridad del profesor que es captada, a veces, de modo no verbal. La profesora 10, de Lenguaje (3 años de experiencia, GSE medio), lo expresa así:

“Yo creo que los niños se dan cuenta, son perceptivos. Ellos mismos se dan cuenta de quiénes quieren estar aquí y quiénes no, y eso también influye en la autoridad, porque con

qué cara voy a pararme delante de un curso a decirles: ‘Miren chiquillos, hay que aprender porque esto es importante para su futuro [...]’ si yo no quisiera estar acá.”

### **Hipótesis 7: El ejercicio de la autoridad pedagógica es favorecido por un contexto organizacional que respalda al profesor**

Para la construcción de la autoridad docente, se requiere de un contexto organizacional en la escuela que facilite y apoye (o, al menos, no perturbe) el ambiente del aula y las relaciones con los estudiantes. Este respaldo se manifiesta en las dimensiones de un liderazgo representado por el director(a), un clima general de respeto a valores y normas, y el apoyo de pares.

El apoyo del director(a) refiere al respaldo público al profesor en sus decisiones y a una cultura normada del establecimiento educacional que dé un marco que haga posible la realización de las clases. La profesora 14, de Historia (15 años de experiencia, GSE bajo), declara:

“En esta escuela, somos muy afortunados porque tenemos una directora que está muy enfocada en el desarrollo de los [jóvenes]. Y ellos te ayudan a validar tu autoridad porque, si tú le dices algo a un curso y ellos te desautorizan, perdiste, aunque tengas mucha autoridad en el aula.”

Y el profesor 3, de Química (42 años de experiencia, GSE alto), afirma: “[...] El lugar facilita la acción del profesor porque el establecimiento promociona valores. Uno no está solo en esto: tiene un aval que es el colegio”.

El trabajo con los pares de la asignatura y el establecimiento de ciertos acuerdos y medidas comunes también se percibe como un apoyo relevante. A veces, el apoyo concreto expresado en consejos de los colegas con más experiencia se percibe también como una ayuda, como lo expresa a continuación el profesor 1, de Química (17 años de experiencia, GSE alto):



“[...] Los chiquillos ven eso... ven una asignatura. Lo han visto en Química, que son dos profesores distintos, pero que también hay cuestiones que son las mismas. Y creo que es importante ir siendo bien perceptivo del consejo de las personas que tienen más experiencia, que es algo que se va construyendo con el tiempo.”

## Discusión y conclusiones

Este estudio plantea siete proposiciones acerca de la autoridad pedagógica que se presentan como hipótesis, ya que tratan postulados cuyos contenidos han sido triangulados, procedentes de entrevistas y grupos de discusión y contrastados a través de diferentes instancias mediante procedimientos estructurados y sistemáticos.

Las primeras tres hipótesis corroboran las ideas de que la autoridad pedagógica se construye como un saber de experiencia que tiene relación con el saber acumulado, que requiere de un período mínimo de construcción y de la contrastación de las propias creencias sobre la autoridad. Se trataría de un saber experiencial que refiere tanto al trabajo reflexivo que han efectuado sobre lo vivido, como a los recursos que han construido a partir de la reflexión de lo vivido, muy en línea con lo que destacan los estudios de Marcelo (2009) y Dubet, Zeitler y Guérin (2012). Las ideas presentadas en las hipótesis 1 y 3 son coincidentes con los resultados de investigación de otros estudios explorados en la presente investigación. En el caso de la hipótesis 1, el estudio de Harjunen (2009) argumenta acerca del saber acumulable asociado a la confianza en uno mismo (p. 118) y, en el caso de la hipótesis 3, se interpretan los datos como asumir la falibilidad del ser humano, superando el imperativo de ser perfectos (p. 119) y como la necesidad de hallar un equilibrio propio entre las contradicciones de las propias concepciones de la autoridad (pp. 124-125). En relación con la hipótesis 2 existe amplia literatura que apoya la duración de entre tres y cinco años para dejar

de ser considerado un profesor principiante (Imbernón, 1994; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004, entre otros). Resulta llamativo que el abandono de la categoría de profesor principiante y el de considerarse una autoridad pedagógica parecen durar, de acuerdo con los participantes en este estudio, un período similar. Sería interesante indagar acerca de qué diferencia el proceso de construcción de autoridad del de construcción de la profesionalidad docente, o si el profesorado percibe ambos procesos como si fueran lo mismo. Por esto, resultaría interesante indagar acerca de la relación entre percibirse o no como autoridad y el abandono de la carrera docente, lo que en el caso de Chile llega a alrededor de un 40 % antes de cumplir los cinco años de ejercicio profesional (Valenzuela y Sevilla, 2013).

La presente investigación ha logrado identificar tres fuentes de legitimación de la autoridad. La experticia (hipótesis 4) es la primera, con mayor recurrencia y rotunda fuente de autoridad; en esto coincide la literatura general sobre autoridad (Arendt, 1996a, 1996b; Kojève, 2006) y la percepción de los estudiantes respecto de la autoridad docente (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, 2015). Lo nuevo es que desde la perspectiva del profesorado no se trata de un experto en un saber disciplinar, sino en el conocimiento pedagógico del contenido o el también llamado *saber didáctico* de la disciplina que se enseña (Harjunen, 2009, 2011).

La segunda fuente de legitimación la constituye el ser respetuoso con los estudiantes (hipótesis 5). El respeto se manifiesta como la visualización de los estudiantes (quiénes son, cómo son) y la búsqueda de formas que favorezcan la comunicación interpersonal y la escucha activa de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con el estudio realizado por Harjunen (2011) respecto a la visualización, la escucha y el buen trato como formas de respeto. Esta idea también puede asociarse a la necesidad de los estudiantes de tener profesores que estén disponibles para ayudarles (Harjunen, 2011) en un contexto de relaciones

interpersonales cada vez más horizontales (Martuccelli, 2009), y a unos estudiantes que exigen el desarrollo de su individualidad en la escuela mediante el reconocimiento de sus diversidades (Dubet, 2007). Parece necesario destacar que, desde la perspectiva del profesorado, el respeto, entendido como el reconocimiento y visualización del otro como un igual, constituye la simetría básica: la condición de cualquier reconocimiento o aceptación de asimetrías en otros ámbitos por parte de los estudiantes hacia sus profesores. Desde este punto de vista, el respeto parece constituirse en la condición del reconocimiento de la autoridad docente, por lo que su tematización y lo que ella signifique en términos prácticos debiese ser de suma relevancia durante la formación inicial del profesorado.

La tercera fuente de legitimidad la constituye la explicitación de las reglas del juego pedagógico y el cumplimiento coherente de ellas (tesis 6). Se trata de reglas claras para los estudiantes, que rigen también las acciones del profesor. En este sentido, el “rayado de cancha” establece al profesor como árbitro y jugador. Estas reglas facilitan la comprensión de los límites y las consecuencias de traspasarlos, y son percibidas como un modo de mostrar la asimetría de poder en el aula entre profesores y estudiantes, como una necesidad de establecer condiciones para el aprendizaje. Con respecto a este punto, existen coincidencias en la idea central con otros estudios, particularmente con el de Harjunen (2009), pero un distanciamiento radical respecto al modo de llegar a estas reglas. Mientras que en el estudio con profesores finlandeses la creación democrática de normas y reglas es central, en Chile parece bastar con que el profesor explicita normas que parezcan razonables de aceptar por parte de los estudiantes, por ser consideradas apropiadas para el desarrollo de las clases y el cuidado de los estudiantes. No necesitan ser generadas ni consensuadas democráticamente. Este fenómeno puede deberse a la presencia de una cultura autoritaria propia de un país con un pasado colonial

y una dictadura militar extensa (17 años) y relativamente reciente, que ha marcado a diferentes generaciones dentro del grupo partícipe de esta investigación. Ambas investigaciones coinciden en que la aplicación injusta de normas y reglas deconstruye la autoridad del profesor. La coherencia que supone que el profesor se someta también a las reglas establecidas parece ser la condición del desarrollo de confianza, y constituye un aspecto clave que colabora en el proceso de construcción de la autoridad pedagógica, lo que ha sido también corroborado desde la perspectiva de los estudiantes (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, 2015). Esto probablemente se debe a que, en las sociedades democráticas modernas, la confianza y la credibilidad basada en la coherencia del seguimiento de las normas establecidas puede convencer a los estudiantes de que dejarse influir es beneficioso en general y para ellos como agentes particulares.

Como última conclusión cabe señalar que el modo deseable de respaldo o soporte organizacional (hipótesis 7) a la autoridad pedagógica está en comunicación con las hipótesis anteriores, y corrobora la tesis de Dubet (2006) y Martuccelli (2009) respecto a la fragilidad de la escuela como institución que otorga soporte. Efectivamente, de acuerdo con el relato de profesores, el proceso de construcción de autoridad parece, al comienzo, ser un proceso solitario, cargado de tareas y trabajos que cada uno debe realizar. La autoridad parece depender de ciertos atributos personales que es necesario desarrollar, más que de un proceso que se construye con el tiempo. Se valora el apoyo institucional, la presencia de normas y reglas compartidas, el apoyo de pares o, al menos, evitar la descalificación abierta de las decisiones pedagógicas. Podría ser interesante indagar posibles relaciones entre construcción de autoridad, abandono de la carrera docente y apoyo institucional.

Desde un punto de vista general, y asumiendo las limitaciones del estudio, podemos afirmar que ha cambiado la relación

educativa básica de profesores y estudiantes, y se han modificado los roles de cada uno en esta relación. Este hecho ha cuestionado el modo en que se ha construido y ejercido la autoridad del docente en el pasado, pero no ha cuestionado su necesidad. Este estudio se ha levantado como una posibilidad de resignificar la autoridad pedagógica en el contexto democrático actual, desde la perspectiva del profesorado, relevando aspectos que deben ser cuestionados y repensado en cuanto aún se hace evidente la brecha entre los ideales democráticos que se persiguen como sociedad y lo que todavía ocurre en la relación profesorado-estudiantes en las escuelas.

Como se ha indicado anteriormente, este estudio no posee una intencionalidad normativa, esto significa que no pretende indicar cómo deben establecerse las relaciones de autoridad pedagógica, sino solo cómo lo hacen algunos profesores reconocidos por sus estudiantes como autoridades. En este sentido, estas siete hipótesis pueden constituir un marco o referencia desde el cual profesores en formación, principiantes y en ejercicio pueden iniciar discusiones acerca de sus propios procesos de construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica, sus especificidades, sus diferencias y posibles generalizaciones en diálogo con los ideales democráticos de la sociedad. Dado que los resultados de este estudio se levantan, en general, a partir de profesores con experiencia docente, se requiere investigación adicional acerca de cómo los profesores principiantes y los recién egresados construyen y ejercen su autoridad en relación con las hipótesis aquí postuladas, de modo de poder elevar orientaciones a la formación inicial docente y las propuestas de acompañamiento a profesores principiantes.

Una de las limitaciones de este estudio tiene relación con que las proposiciones desde las cuales se construyen la hipótesis se basan en las creencias de los docentes, las que, como bien recuerdan Rodríguez-Sosa, Lingan, Hernández y Alhuay-Quispe (2017), son construcciones que se basan en la propia

experiencia durante su larga trayectoria como estudiantes del sistema educativo y luego como docentes, que en la mayoría de los casos dan escaso lugar a un cuestionamiento respecto a la participación de los estudiantes en los procesos de enseñanza. Resultaría interesante expandir el estudio para profundizar en las creencias de los profesores y la contrastación con algunas de sus prácticas de aula.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996a). ¿Qué es la autoridad?. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 101-153). Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1996b). La crisis de la educación. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten, qué saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas asignadas*. Santiago de Chile: Proyecto Fondecyt N° 1020218.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 679-704.
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Revista Retos*, 8, 41-44.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brubaker, N. (2012). Negotiating authority through jointly constructing the course curriculum. *Teachers and Teaching*, 18 (2), 159-180. doi: 10.1080/13540602.2012.632273.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2010). *VIII Encuesta a Actores del sistema educativo*. Santiago de Chile: CIDE/ Universidad Alberto Hurtado.
- Cohen, J. H. y Amidon, E. J. (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style? *Journal of Educational Research*, 97(5), 269-280. doi: 10.3200/

- JOER.97.5.269-280
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39 – 66.
- Dubet, F., Zeitler, A. y Guérin, J. (2012). La construcción de l'expérience, *Recherche et formation*, 70, 119-120.
- Esmaili, Z. Mohamadrezai, H. y Mohamadrezai, A. (2015). The role of teacher's authority in students' learning. *Journal of Education and Practice*, 6 (19), 1-15. ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079519.pdf>
- Esteve, J.M. (1977). *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Barcelona: Octaedro.
- Flores, L. y García, M. (2007). *Figuras estructurales de la violencia escolar. Hacia una recuperación de la subjetividad educativa*. Proyecto FONDECYT. Santiago, Chile.
- Frick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata, Madrid.
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Guillot, G. (2006). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Madrid: Popular.
- Guillotte, A. (2003). *Violencia y educación. Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (1), 109-129. doi: 10.1080/13540600802661345.
- Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (4), 403-424. doi: 10.1080/00313831.2011.587325.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jacquard, A., Manent, P., y Renaut, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 153-170. doi: [10.16888/interd.2018.35.1.8](https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.1.8)
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MBE (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: CPEIP. Ministerio de Educación. Recuperado desde <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- Martínez, M., Esteban, F. Jover, G. y Payà, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, 99-128. Recuperado desde <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2010). *Informe PISA 2009: ¿Qué hace que un centro escolar tenga éxito? Recursos, políticas y prácticas*. Volumen IV. Recuperado desde <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264177536-es.pdf?expires=1586444790&id=id&accname=guest&checksum=B6E4FC4FFA595C641FB-1152B87A9CE6B>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015). *Chile, 2015 ¿En qué situación está Chile comparativamente?* Recuperado desde [www.oecd360.org](http://www.oecd360.org).
- Osorio, F. (Ed.) (2009). *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pace, J. y Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77 (1), 4-27. doi: 10.3102/003465430298489

- Páramo, P. (2008). Factores psicosociales asociados a la evaluación del docente [The Psychosocial Factors Associated with Teacher Assessment]. *Educación y Educadores*, 11-30. Recuperado desde <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/715/1693>.
- Pierella, M. (2014). La autoridad profesional en la universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles Educativos*, XXXVI, 140-156.
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Autoridad docente y nuevas tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 269-286. doi: 10.5209/RCED.52281.
- Raz, J. (1990). Authority and Justification. En J. Raz, *Authority*. New York: New York University Press (115-141).
- Rodríguez-Mena, M. (2011). *Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales*. La Habana: CIPS.
- Rodríguez-Sosa, J., Langan, S., Hernández, R. y Alhuay-Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-424. doi: [10.16888/interd.2017.34.2.10](https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.2.10)
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente. ¿Iguales para todos?. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 229-242.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Brasilia: Ministerio de Educación. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tenti, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Brasilia: Ministerio de Educación. Recuperado desde [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41\\_04ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/40-41_04ens.pdf)
- UNESCO. (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado desde [http://www.idea-educ.cl/descargas/convivencia\\_escolar.pdf](http://www.idea-educ.cl/descargas/convivencia_escolar.pdf)
- Valenzuela, J.P. y Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. Santiago de Chile: Proyecto Fondecyt N° 1120740.
- Von Hildebrand, D. (2002). *La auténtica autoridad. Escritos sobre autoridad y educación*. Educación y Educadores, 5, 103-112.
- Waldron, J. (2004). Deliberación, desacuerdo y votación. En H. Hongju, H. y Slye, R. (Eds.), *Democracia deliberativa y derechos humanos* (pp. 249-267). Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zamora, G., y Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), 99-116.
- Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. y Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Educación*, 7(15), 63-80. doi:10.11144/Javeriana.M7-15.DAPC.

Recibido: 3 de mayo de 2018

Aceptado: 15 de abril de 2020

