

# LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA: UNA VISIÓN DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

*The Pedagogical Authority: A View from the Teaching Training Process*

*Autoridade pedagógica: Uma visão do treinamento inicial de professores*

Carmen Claudia Acuña Zúñiga<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0001-6659-3556

Jeannette Adriana Parra Cisterna<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-0576-8177

Gonzalo Ricardo Aguayo Cisternas<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-2990-5140

Claudio Diaz Larenas<sup>4</sup>

ORCID: 0000-0003-2394-2378

<sup>1 2 3 4</sup> Universidad de Concepción, Chile.

Correspondencia: [carmenclaudiacu@udec.cl](mailto:carmenclaudiacu@udec.cl)

Recibido: 29/09/2021

Aceptado: 17/05/2022

**Resumen:** El estudio aborda la construcción de la autoridad pedagógica desde la visión del estudiantado que se encuentra en proceso de formación inicial docente, en una universidad chilena de la región del Biobío. Para dar respuesta a las preguntas y objetivos se trabajó metodológicamente con un enfoque comprensivo, con la finalidad de lograr una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno. Para la recogida de datos se efectuaron siete *focus group* con estudiantes que están en su periodo final de formación inicial docente, que están prontos a comenzar su carrera profesional y estudian una de las carreras de Pedagogía de la Escuela de Educación. Los principales resultados apuntan a una construcción de autoridad desde un elemento relacional, basado en la horizontalidad y la empatía, en conjunto con un elemento técnico de saberes disciplinares. Resulta relevante que la idea de la autoridad tradicional se encuentra en retirada.

**Palabras clave:** educación; autoridad pedagógica; formación inicial docente; horizontalidad.

**Abstract:** *The study addresses the construction of pedagogical authority from the point of view of the students who are in the process of initial teacher training at a Chilean university in the Biobío region. To answer the questions and objectives, a comprehensive methodological approach was used in order to achieve a broader and deeper perspective of the phenomenon. For the collection of data, seven focus groups were carried out with students who are in their final period of initial teacher training, who are about to begin their professional career and are studying one of the Pedagogy careers of the School of Education. The main results point to the construction of authority from a relational element, based on horizontality and empathy, together with a technical element of disciplinary knowledge. It is relevant that the idea of traditional authority is in retreat.*

**Keywords:** *education; pedagogical authority; teacher training; horizontality.*

**Resumo:** *O estudo aborda a construção da autoridade pedagógica do ponto de vista dos estudantes que estão em processo de formação inicial de professores em uma universidade chilena na região de Biobío. A fim de responder às perguntas e objetivos, trabalhou-se metodologicamente com uma abordagem abrangente, com o objetivo de alcançar uma perspectiva mais ampla e profunda do fenômeno. A fim de coletar dados, sete grupos focais foram realizados com estudantes que estão no período final de treinamento inicial de professores, que estão prestes a iniciar suas carreiras profissionais e que estão estudando um dos diplomas de ensino da Escola de Educação. Os principais resultados apontam para uma construção de autoridade a partir de um elemento relacional, baseado na horizontalidade e empatia, juntamente com um elemento técnico de conhecimento disciplinar. É relevante que a idéia de autoridade tradicional está em retirada.*

**Palavras-chave:** *educação; autoridade pedagógica; formação inicial de professores; horizontalidade.*

## Introducción

El Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile es un instrumento que considera lo que cada docente debe conocer y saber hacer, lo que orienta el trabajo de formación con los estudiantes. Este marco reconoce, precisamente, la autoridad del profesorado al indicar que en el ambiente de aprendizaje el trato entre docente-alumno/a debe ser cordial y respetuoso, pues quien enseña no debe olvidar el rol que ejerce ya que los estudiantes reconocen en él esa autoridad (Ministerio de Educación, 2008). De mismo modo, los Estándares Pedagógicos dan cuenta del profesorado como personas con el deber ético de saber ejercer la autoridad con sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2021a).

La autoridad docente en Chile puede verse desde dos perspectivas. Por un lado, desde la pérdida de estatus social y, por ende, de la valoración a su función; como figura de autoridad que sufre hace un par de décadas por la imposición de un modelo donde la educación se ofrece como

un producto, donde el docente es un subordinado no ya del sistema, sino de quienes compran el servicio. Por otro, y a pesar de lo anterior, el reconocimiento que aún subsiste en un sector de la sociedad consciente del rol docente como el brazo de autoridad legitimada socialmente, que coadyuva en la formación integral de las personas desde la institución educativa.

La información de esta investigación, que busca indagar sobre el concepto de autoridad docente, fue extraída de un grupo de estudiantes en formación de las carreras de pedagogía de una institución de educación superior de la región de Biobío, Chile. De acuerdo con su especialidad, se les invitó a que participaran de *focus group* donde pudieran reflexionar sobre su percepción acerca del tema desde su experiencia, tanto en su escolarización primaria y secundaria como, sobre todo, en su actual proceso de formación inicial docente. En este escrito se aborda la autoridad pedagógica desde una perspectiva teórica y también a partir de los resultados de estudios empíricos al respecto. Luego, se analizan los resultados de los *focus group* y se presentan las conclusiones.

## Marco referencial

Desde la praxis se suele confundir poder y autoridad como un mismo concepto, no obstante Hanna Arendt (1970) señala que poder y autoridad “se refieren a fenómenos distintos” (p. 40) entendiéndose estos conceptos “junto al de violencia, fuerza y poderío como palabras que indican los medios que emplea el hombre para dominar al prójimo” (p. 41). Para Arendt, la autoridad

refiere al fenómeno más elusivo de todos; de allí que sea el término del que se abusa más frecuentemente. Los puestos pueden investirse de ella (...) y también en las personas: existe una autoridad personal en la relación entre padre e hijo o entre maestro y alumno. Su contraseña es el reconocimiento indiscutido por parte de aquellos a quienes se les exige obediencia; no se necesita ni coerción ni persuasión (p. 42).

Arendt (1970) señala que la “autoridad requiere del respeto hacia la persona o hacia el cargo. El mayor enemigo de la autoridad es consecuencia es el desprecio y la risa es la mejor manera de minarla” (p. 43). Miryam Revault (2008), por su parte, indica que

la autoridad excluye el uso de la fuerza o de los medios externos de coacción. Si se debe recurrir a ellos, significa que ha fracasado. La autoridad no es —dígase lo que se diga— todo lo que hace obedecer a las personas. No es el poder y tampoco se reduce a ser solo un instrumento de poder, un incremento de la dominación, aunque el poder, un incremento de la dominación, aunque el poder revista a menudo la máscara de la autoridad (p. 13).

El carácter temporal de la autoridad —más precisamente, la generatividad— hace de ella una dimensión insoslayable del lazo social: asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión, la filiación, y a la vez rinde cuenta de las crisis, discontinuidades y rupturas que desgarran el tejido, la trama, de ese lazo social. No se trata de incluir estas discontinuidades en una gran continuidad totalizadora y homogénea, sino de pensar la tensión continua/discontinua -aunque sea extrema- como constitutiva de la *duración pública* (p. 15).

### **La autoridad pedagógica**

Desde la perspectiva de la escuela tradicional, el concepto de autoridad muchas veces puede ser asociado a violencia, sumisión, coerción y obediencia. Antelo (2008) enfatiza que, en las entidades educativas, la autoridad es un concepto omnipresente que siempre busca el equilibrio entre sus carencias o sus excesos. Desde este punto de vista, el profesorado es el que debe mantener el orden en el aula, asegurarse de que los estudiantes estén atentos y, a la vez, transmitir los códigos culturales con los que el estudiantado vivirá en sociedad. El estudiante es un mero receptor de información que, a la misma vez, debe estar sometido a las demandas del profesor. Actualmente, aunque se sabe que ese modelo de educación está llegando a su fin, Batallán (2003) explica que:

el viejo sistema de autoridad vertical —que se inicia con el mando de los directivos sobre los maestros y continúa con el de éstos sobre los niños— ha entrado en crisis, sin que haya sido reemplazado por alternativas ni pedagógicas ni políticas (p. 684).

Por el contrario, Araujo (2021) disiente de esa idea de la autoridad en crisis; más bien se trata de una transformación sociohistórica que no implica la desaparición de la autoridad como tal, ya que esta es la base de la relación social, que está ligada al poder, pero no necesariamente a un tipo de poder coercitivo específico. Por lo tanto, estas viejas formas de concebir la autoridad y los roles tanto de los profesores como los estudiantes no deberían seguir ocurriendo en el aula. “La autoridad queda así reformulada, reubicada, desplazada de su tradicional plano de superioridad, interrumpida la jerarquía que le ha otorgado siempre un lugar ‘por encima de’ aunque continúa sosteniendo una asimetría fundante, propia de toda transmisión” (Greco, 2007, p. 73) De ahí que, en tiempos de transformación, se vuelve indispensable repensar el concepto de autoridad en el terreno educativo (Greco, 2011, p. 85) y estudiar cómo la autoridad se ejerce en el aula, pero en perspectiva de la interacción con los estudiantes (Batallán, 2003).

Considerando lo anterior, Bourdieu y Passeron (1996) entienden la autoridad pedagógica como la relación asimétrica entre profesores y sus estudiantes, en donde los últimos son influenciados a acatar las órdenes o demandas para así poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como la autoridad pedagógica se nutre de la interacción que ocurre entre el profesor que manda y el estudiante que obedece.

Como se estableció, la autoridad pedagógica se basa en la interacción entre profesores y estudiantes. Si bien la autoridad pedagógica del profesor puede ser vista en relación con las demandas emanadas hacia sus estudiantes, muchas veces estas no son acatadas por los estudiantes; por lo tanto, cabe preguntarse si la autoridad fue ejercida o no.

Harjunen (2011) realizó un estudio donde se examinaron los comentarios de estudiantes secundarios en Finlandia con el fin de identificar una tipología de demandas para otorgar su consentimiento a la autoridad pedagógica de un profesor. De acuerdo con los resultados del estudio, si las demandas de los estudiantes son satisfechas por el profesor, los estudiantes le otorgarán autoridad pedagógica y le permitirán al docente llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto reafirma que la autoridad pedagógica va más allá del ejercicio del poder del profesor, sino que más bien se trata de una relación consensuada dentro del aula, donde tanto profesores como estudiantes comparten dicho poder.

De acuerdo con Harjunen (2009, 2011) la autoridad pedagógica emana de las interacciones, que se clasifican en tres tipos: la interacción pedagógica, la deóntica y la didáctica. La interacción pedagógica se relaciona con la construcción de confianza con los estudiantes, el trato humano, el cuidado y la justicia. La interacción deóntica involucra el reforzar las normas de la escuela y las reglas, el establecimiento de límites y la creación democrática de reglas y normas en el aula. Por último, la interacción didáctica consiste en escuchar a los estudiantes como una forma de enseñar e interactuar, motivar a los estudiantes a que estudien y aprendan y, finalmente, apoyarlos en el desarrollo de habilidades básicas.

### **Medición de la autoridad en la sala de clases**

Según la IX Encuesta de Actores Educativos (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2012), un aspecto central del quehacer pedagógico es la disciplina. Cuando directores de establecimientos, profesores y estudiantes son consultados por el clima escolar, los resultados son bastante interesantes y preocupantes a la vez. Los problemas conductuales o

agresiones que se presentan en el aula están más relacionados con las discusiones entre estudiantes, las agresiones menores entre estos, y el trato verbal y gestual irrespetuoso (esta última se presenta en un mayor porcentaje). Estos tres factores mencionados como la fuente de conflicto en el aula están más arraigados en los establecimientos municipales. También, el 30,4 % de los profesores consultados en la VIII Encuesta a los Actores del Sistema Educativo Chileno (CIDE, 2010) considera que la falta de disciplina es un problema en sus establecimientos, porcentaje que se eleva a un 38 % en establecimientos municipales.

En otro estudio realizado en Chile sobre convivencia en escolar (UNESCO, 2005), los profesores reportaron haber sido irrespetados por los estudiantes en diversas ocasiones (67 %), comportamiento considerado frecuente. Desde las perspectivas de los profesores, un 68 % considera que los estudiantes presentan conductas disruptivas en el aula. La mayoría de los estudiantes secundarios de establecimientos municipales cuestionan las habilidades de los profesores para manejar la disciplina y el orden dentro de la sala de clase. También es importante recalcar que menos de la mitad (46 %) de los estudiantes siente que ha sido tratado de forma igualitaria y sin favoritismos dentro del aula. La falta de respeto es el factor que más afecta el adecuado desarrollo de una clase. Este tipo de comportamientos, sin embargo, es solo reconocido por un 25 % de los estudiantes (UNESCO, 2005). Con respecto a la agresión de estudiantes hacia profesores, el porcentaje cae a un 14 %, de acuerdo con lo manifestado por los docentes. Por otro lado, los estudiantes comentan que las agresiones físicas de profesores son casi inexistentes; sin embargo, en el estudio se reportaron incidentes críticos relacionados con ridiculizar a los estudiantes, sobre todo a los varones.

En el mismo estudio, también se abordaron las causantes de conflictos dentro de la sala de clase. Desde la percepción de los profesores, un detonante de conflicto es que los estudiantes traen conductas desde el hogar, donde les permiten realizar lo que ellos quieren; y, por otro lado, se presenta también como fuente de problemas la existencia de estudiantes conflictivos. Las percepciones de los estudiantes coinciden con las de los profesores, pero agregan otras causas más: el no respetar la autoridad del profesor y la falta de gestión de aula. Esto se ve aún más presente en los establecimientos municipalizados. Cuando se analizan los resultados que involucran la autoridad de los profesores, se estima que en los establecimientos con el puntaje SIMCE más bajo es donde menos se respeta a los profesores.

En un estudio más reciente en Santiago de Chile, se encontró que los estudiantes prefieren figuras de autoridad de su mismo género. Luego también tiene relevancia que deben ser personas expertas, independiente de su género y del género del seguidor. El mismo estudio señala que los varones asemejan a la figura de autoridad con un experto-amigo, mientras que las estudiantes asemejan la autoridad con un experto-juez. Es por esto por lo que se entiende que las y los estudiantes poseen diferentes expectativas en base a su género (Lorca, 2019, p. 45).

Finalmente, y considerando la información obtenida por estudios, lo que más resalta es que el clima escolar en Chile no resulta del todo propicio, cuando elementos como discusiones, agresiones verbales y faltas de respeto ocurren en la sala de clase. Hay que tomar en cuenta que las directrices del Marco para la Buena Enseñanza (2008) para los profesores chilenos establecen que la autoridad pedagógica debe ser reafirmada por el profesor, para lograr que los estudiantes los reconozcan en el Dominio B: *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*.

## **Metodología**

El objetivo del estudio fue analizar la construcción de autoridad pedagógica de los profesores en formación de las carreras de la Escuela de Educación de una institución de educación superior. Se consideró el levantamiento de datos con futuros docentes, es decir, en su proceso de formación inicial, que además implica experiencias de prácticas en diferentes centros. Pero, además, se recogieron sus experiencias como estudiantes del sistema escolar y universitario.

Considerando lo anterior, se trabajó con un diseño comprensivo. Los datos fueron recolectados durante el segundo semestre del 2020, en el contexto de confinamiento que vivió el país, particularmente en la provincia donde se efectuó el estudio. Es preciso señalar que este contexto trastocó de manera relevante las relaciones sociales y el estado emocional de los individuos y tuvo “efectos directos en los estudiantes y en el sistema educativo, como el impacto negativo en el nivel de logros de aprendizaje, la disminución de la interacción social y de la estimulación para los niños, niñas y jóvenes” (Ministerio de Educación, 2021b).

Para hacer frente a dicha realidad, los centros educativos se trataron de adaptar a las nuevas necesidades, llevando a la virtualidad todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso estuvo marcado por adaptaciones curriculares y flexibilidad metodológica, que tuvieron resultados desfavorables para el estudiantado (Ministerio de Educación, 2021b).

Para alcanzar los objetivos propuestos y responder a las preguntas planteadas, se trabajó con la técnica del *focus group*, para lo cual se elaboró un guion que considerara las visiones y experiencias en las aulas de los participantes. La invitación fue de carácter voluntario y se tomó contacto principalmente a través de las jefaturas de las diferentes carreras. Se realizaron siete grupos que incluyeron hombres y mujeres que cursaban el 4º y 5º año de su carrera, con un total de 52 estudiantes pertenecientes a Pedagogía en Educación General Básica; Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología; Pedagogía en Educación Diferencial y Pedagogía en Matemáticas.

### **Procedimiento de recopilación y análisis de los datos**

El estudio se realizó en una ciudad chilena que estuvo marcada por el contexto virtual producto de la emergencia sanitaria y las cuarentenas que restringieron la movilidad física de las personas. Sin duda, significó ciertos ajustes a lo planificado. Los participantes fueron convocados a través de invitaciones de jefaturas universitarias y quienes quisieran participar se inscribían en un pequeño formulario con datos generales. Luego de unos días, se les envió por correo electrónico el enlace de la plataforma virtual Zoom para la realización de los *focus group*. También se les envió el consentimiento informado, donde se explicaban en mayor detalle los objetivos y alcances del estudio, haciendo énfasis en el carácter voluntario y confidencial de los datos.

En relación con el plan de análisis, este contempló un primer momento de codificación abierta con el objetivo de descomponer el corpus empírico en unidades de sentido (Flores, 2013; Flores & Naranjo, 2013; Strauss & Corbin, 2002). Luego, se categorizaron estas unidades para llegar a un mapa de códigos jerárquicos, que dan el orden a la presentación de los resultados. El análisis se realizó a partir de tres árboles de códigos generales, que se agruparon en torno a los objetivos principales: a) nociones de autoridad pedagógica, b) experiencias de autoridad pedagógica y c) modelos de autoridad pedagógica.

### **Resultados y discusión**

Se presentan a continuación los resultados de los grupos focales (GF) antes mencionados y la discusión de los hallazgos. Como se mencionó, esta técnica se desarrolló con base en una pauta que tenía como objetivo recopilar las percepciones de los estudiantes en torno a los tres ejes definidos. Las categorías y subcategorías resultantes se observan en la Tabla 1.



Tabla 1  
Categorías y subcategorías

---

<p><b>1. Nociones de autoridad pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Componente de relación social</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Poder</li> <li>○ Rol</li> <li>○ Liderazgo</li> <li>○ Construido y no impuesto</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Componente de habilidades y competencias</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Competencias técnicas</li> <li>○ Dominio de conocimiento</li> <li>○ Responsabilidad</li> <li>○ Norma</li> <li>○ Credibilidad</li> </ul> </li> </ul> <p><b>2. Experiencias de autoridad pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Negativa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Género</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Positiva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Formación</li> <li>○ Curso liderazgo</li> <li>○ Seminarios de práctica</li> <li>○ Docentes</li> <li>○ Cercanos</li> <li>○ Confianza</li> <li>○ Responsables</li> </ul> </li> </ul> <p><b>3. Modelos de autoridad pedagógica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Antimodelo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Tradicionalismo</li> <li>○ Autoritarismo</li> <li>○ Vertical</li> <li>○ Centrado en el contenido</li> </ul> </li> <li>▪ <b>Pro-modelo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Actualizado</li> <li>○ Flexible y horizontal</li> <li>○ Centrado en el vínculo</li> <li>○ Centrado en el estudiante</li> <li>○ Responsable</li> </ul> </li> </ul>
--

---

Fuente: Elaboración propia (2021)

## **Nociones de autoridad pedagógica**

Las nociones de autoridad pedagógica que se observaron en los grupos focales tendieron a agruparse entre dos grandes categorías: a) la autoridad concebida como una relación social y b) como un atributo referido a habilidades y competencias.

### ***Autoridad como relación social***

Por un lado, los estudiantes conceptualizaron la autoridad pedagógica desde una dimensión relacional, en tanto la entienden como la forma en que el profesorado tiende a relacionarse desde su rol y posición con el alumnado. En este sentido, destacan aspectos como la forma de relacionarse interpersonalmente, las formas en que administran su poder y el estilo de liderazgo al que acuden para estimular el aprendizaje.

Deberíamos hablar más que de autoridad pedagógica... liderazgo pedagógico, ya que un líder es alguien que dirige la clase y es capaz de que no todos le hagan caso así como a ojos cerrados... porque ya se vuelve alguien que todos les hacen caso... claro igual que el autoritarismo, pero este no es punitivo a tal extremo, pero el líder ya no es que todos le tengan que hacer caso sí o sí, sino que va dirigiendo y va acompañando el proceso de aprendizaje, más que siendo el que está a cargo (Estudiante GF4).

Un atributo importante dentro de esta categoría hace referencia al carácter coconstruido de la relación de autoridad. Si bien los participantes reconocen la existencia de una visión predominante de la autoridad que se encuentra centrada en el docente/autoridad en independencia a los estudiantes, y que es impuesta, sostienen que para ellos la autoridad tiene otros matices, en la medida en que la conceptualizan más como una construcción y no una imposición. En este sentido, los estudiantes destacan que la autoridad para ellos no es una propiedad inmanente a la posición del profesor, sino que es coelaborada con sus estudiantes, en el sentido en que los mismos estudiantes son aquellos que le atribuyen al docente un poder en función de que cumpla con un cúmulo de funciones, responsabilidades y competencias. En esta dirección, ellos se ven a sí mismos ejerciendo su autoridad futura a través de “ganarse” la autoridad en la medida en que se logre garantizar credibilidad a través del buen trato, y no a través de su imposición.

Lo asocio a la mezcla de la experiencia, de los conocimientos del contenido que enseña, de las habilidades que tenga como docente, de comunicación, habilidades blandas, un conjunto de cosas para que la persona que realiza enseñanza pueda tener un liderazgo

dentro de los contextos. Que tenga credibilidad de los alumnos, que lo respeten en el grupo de curso. Lo asocio a eso a un conjunto de situaciones. Yo creo que hay que cambiar el paradigma de que autoridad es imperativo de que deba tener más poder que el otro y que solo se gana imponiendo. Yo creo que se gana más que nada en base a las acciones y esas acciones uno las debe trabajar como docente para ganarse el liderazgo dentro de un grupo de curso (Estudiante GF2).

### ***Autoridad como componente referido a habilidades y competencias***

Otro de los aspectos importantes que identificaron los estudiantes con respecto a la autoridad pedagógica tiene que ver con una dimensión más técnica del rol. En dicho ámbito, se sostiene la idea de que la autoridad también considera un componente de cumplimiento con un cierto nivel de manejo especializado para responder a las demandas de una profesión o actividad particular, como también de normas y responsabilidades. En este sentido, el desenvolvimiento del profesor tiene una gran trascendencia en las personas que forman parte del proceso educativo (Quito, 2019). Por su parte Du (2020) indica que, a través de la acumulación de experiencia, la práctica, la reflexión docente y la formación de la sabiduría práctica, el profesor puede establecer mejor su autoridad.

En el caso de la docencia, se destaca como autoridad a aquel actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tenga un manejo avanzado y sepa comprobarlo, ya sea en competencias de enseñanza, en conocimientos de la especialidad que está impartiendo, y sobre todo en su sentido de la responsabilidad.

Bueno, autoridad lo relaciono hartito a la seguridad. El dominio que tiene cierto profesor, tanto en contenidos como habilidades, para mí eso sería autoridad, porque eso le otorga la seguridad. Cuando vemos un profe que se ve que sabe de lo que habla que sabe desenvolverse en lo que habla (Estudiante GF1).

Desde esta arista, la autoridad para los estudiantes tiene una profunda relación con el hecho de poder demostrar dominio y experiencia en un tema específico, para poder legitimarse y gozar de credibilidad en frente a sus estudiantes, para de esa manera ser reconocido como autoridad. En esa perspectiva, se conceptualiza la autoridad no como un rol o posición a priori, sino que más profundamente como un atributo o competencia que un docente en particular tiene que demostrar.

Según como lo veo yo, hay docentes que no reflejan autoridad pedagógica, yo lo veo en el caso como de respeto. Yo si veo un docente que no cumple con las normas, que no

cumplen los horarios establecidos, que se atrasan, y que no responden los correos, lo que pasa es que esa autoridad no se impone, sino que se va ganando (Estudiante GF2).

Lo anteriormente descrito se relaciona con un estudio en Santiago de Chile (Meza et al., 2017) en la que se caracterizan tres formas de autoridad en las interacciones entre profesores y estudiantes de educación secundaria: la autoridad explícita, la autoridad compartida y la autoridad como misión moral. Los hallazgos en esa investigación remiten a que existen diferentes componentes que se reconocen en el ejercicio del profesorado. Del mismo modo, los participantes de este estudio dan cuenta que la autoridad no solo pasa por lo académico, sino que también —y de manera muy fuerte— por lo relacional.

### **Experiencias de autoridad pedagógica**

Los participantes señalaron que, en general, su experiencia como estudiantes de la universidad ha sido positiva con respecto a los estilos de autoridad pedagógica con la que opera la planta docente. Sin embargo, también se observaron algunas situaciones particulares que valoran negativamente.

#### ***Experiencias negativas***

Con respecto al género, los y las participantes no reconocieron que fuera una variable de interés para explicar el fenómeno de la autoridad; por el contrario, indicaron que no es un factor que discrimine a la hora del ejercicio de la autoridad, al menos con los profesores con los que se han relacionado en su experiencia en la Escuela. Sin embargo, mencionan el caso de un profesor que realizaba constantes comentarios con sesgos de género y que gozó de protección institucional, tal como mencionaron dos estudiantes mujeres:

Teníamos un profesor que independiente del contenido que pasara, yo siempre sentí que su forma de entregar los contenidos era un poco machista en cuanto a la interacción que tenía con nuestro curso, que mayoritariamente éramos mujeres, hasta el momento creo que teníamos solo 1 compañero. Era una cuestión de mofa, de “ay, cómo no entiendes”, eran estos tipos, es que “hay que explicarle diferente para que entienda” (Estudiante GF2).

En una práctica me acuerdo de que tenía un profesor que me llegaba a doler la cabeza porque él gritaba toda la clase... su voz era como muy fuerte y era como que estaba

retando a los niños todo el tiempo y los niños no querían participar porque les daba miedo... daba miedo responder o que el profesor los retara o algo (Estudiante GF5).

Un aspecto llamativo de esta experiencia fue que las estudiantes elevaron una denuncia a las autoridades de la carrera y luego el profesor las increpó por haberlo denunciado, es decir, no se respetó el principio de anonimato que es una norma de protocolo importante en este tipo de eventos.

Igual acontece que en numerosas ocasiones existe el miedo a referirse a algún docente o denunciar prácticas como esas con los jefes de carrera, lo cual argumentan de la siguiente manera:

Si yo acuso me voy a perjudicar a mí misma, entonces a veces faltaba ese respaldo que nos dijera “ah, está pasando vamos a hacer esto”, pero finalmente siempre era: “es que el profesor es así” y de hecho todavía está ahí. Poco y nada se hace al respecto (Estudiante GF2).

Lo que llamó la atención a las estudiantes fue que las autoridades tuvieron una reacción de normalización de las conductas denunciadas, al responderles que “él era así”. Las estudiantes declaran su indignación al respecto, pues no se tomaron medidas y este profesor sigue siendo parte de la planta docente, sin ninguna consecuencia por sus actos. Esto evidencia la falta de protocolos de protección para las estudiantes frente a situaciones de discriminación de género, tanto desde el procedimiento de la denuncia (ausencia de anonimato), de su procesamiento (comunicarle al profesor quién fue el que realizó la denuncia y responderles a las estudiantes que “él es así”) y de las consecuencias (que no existieron y que tomaron partido arbitrariamente por el profesor). Si bien este ejemplo no es generalizable al total de las conductas de los docentes, vale la pena destacarlo porque son acciones que aún aparecen en las prácticas educativas.

### ***Experiencias positivas***

Con respecto a las experiencias de autoridad pedagógica que han tenido los estudiantes en la universidad, señalan que en general han sido positivas, y que están marcadas por la cercanía, el cocompromiso y la confianza. Lo aquí hallado coincide con el estudio de Gil et al. (2020), una investigación con estudiantes latinoamericanos que determinó cuatro dimensiones de la autoridad pedagógica desde punto de vista de los estudiantes: cercanía y empatía; carácter, demandas y experiencia; género del profesor; enseñanza y respeto.

Tengo dos experiencias significativas en la básica... la básica y la media... con mi profesor jefe en la básica y en la media con un profesor de física... que igual fue mi profe jefe... los describo como profesores super como entusiastas empáticos, cercanos y también muy exigentes... De hecho, la primera impresión que tuve de ellos fue que quizás podían ser profes pesados o cosas así, pero durante el transcurso del tiempo los fui conociendo bien... conociendo su metodología de trabajo y también vi que ellos se fueron ganando el cariño de cada uno de nosotros... bueno en especial en la experiencia personal mía que se fue ganando mi cariño (Estudiante GF3).

Por otro lado, con respecto a la profundización de los temas de autoridad y ejercicio docente, en su formación inicial, las personas participantes señalan dos espacios relevantes, que son cursos de liderazgos, pero más fuertemente en los seminarios de práctica. Los seminarios de práctica son especialmente valorados, puesto que, comprenden que la autoridad pedagógica tiene un importante componente de habilidad blanda, por lo que esta se va desarrollando a través de la práctica. En este sentido, estos espacios dan la oportunidad de compartir experiencias y poder reflexionar sobre ellas con las observaciones de sus colegas y profesores, lo que valoran como un espacio muy beneficioso para su ejercicio.

### **Modelos de autoridad pedagógica**

Los estudiantes de formación inicial docente identificaron modelos de autoridad pedagógica en función de las características que ellos valoran y no valoran.

#### ***Anti-modelo***

Este es un modelo de autoridad que los estudiantes consideran que no es productivo y que no les permite potenciarse y beneficiarse del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo de autoridad pedagógica tiene tres características principales: 1) tradicionalista y rígido, 2) autoritario y 3) centrado en el contenido.

En primer lugar, los estudiantes señalan que este modelo tiene un importante carácter tradicionalista, rasgo al que señalan como “arcaico”. Tiene que ver con un estilo de autoridad que se basa en premisas estáticas y tradicionales, y que se resiste voluntariamente a los cambios de la sociedad o no se encuentra capacitado para integrarlos. Este rasgo por lo tanto hace alusión también a la falta de flexibilidad que tienen ciertos docentes al no intentar integrar distintos estilos de

enseñanza, como tampoco de integrar nuevas perspectivas u observaciones sobre el contenido, de parte de sus estudiantes.

En segundo lugar, los estudiantes destacan que otro rasgo fundamental de este modelo de autoridad pedagógica es su carácter autoritario. Se describe este rasgo a partir de la forma de administración de poder, que está completamente centrado en la autoridad, y que no contempla las realidades de aprendizaje ni las observaciones de sus estudiantes. Entiende el poder como algo que le es naturalmente otorgado y que por lo tanto se le debe obediencia a priori, a pesar de cualquier conducta que pudiese tener. Dadas esas premisas, las estudiantes asocian a este rasgo, naturalmente, la verticalidad en el trato y, por lo tanto, la lejanía.

En tercer lugar, los estudiantes destacan que este modelo de autoridad pedagógica se encuentra centrada en el contenido. Se elabora esta categoría a partir las estrategias y creencias de los docentes centradas desde el conocimiento del contenido que ellos poseen y, por lo tanto, su rol es transmitir unidireccionalmente este contenido. Por esto mismo, se observa que estos profesores comparten el rasgo tradicionalista, pues detrás de sus relaciones con sus estudiantes se sostienen las premisas de que por un lado el contenido es uno solo, concreto y estático, y que, por otro lado, el profesor tiene una relación de asimetría, en tanto que es el portador del conocimiento y que no existe espacio para aprender de sus estudiantes.

### ***Pro-modelo***

Por otro lado, el pro-modelo o modelo deseado de autoridad docente se compone de las siguientes características: 1) actualizado, 2) flexible y horizontal, 3) centrado en el vínculo, 4) centrado en el estudiante, 5) responsable.

La característica principal de este modelo es que representa un código “in vivo” (Flores & Naranjo, 2013) es decir lo que los estudiantes lo declaran como el “estar a la vanguardia”. Con respecto a esta categoría, los participantes se refieren a la importancia de que los estilos de autoridad pedagógica pudieran estar constantemente actualizados a las más emergentes formas de enseñanza, estrategias, contenidos y trato interpersonal, sobre todo en un contexto donde los cambios sociales son cada vez más rápidos y la heterogeneidad de los alumnos es cada vez mayor.

Otro de los rasgos importantes que valoran con respecto a la autoridad es que esta sea flexible. Dicha característica se estipula o se orienta en el efecto de que quienes realizan la docencia puedan ser capaces de integrar distintos tipos de enseñanza. En este sentido, le otorgan especial

valor a la versatilidad y a la capacidad de adaptación y cambio, de acuerdo a los contextos y circunstancias diversas.

Asimismo, con respecto a las formas de relación interpersonal, aparece la centralidad en el vínculo y, por lo tanto, aspectos socioemocionales. Se destaca en esta dirección la importancia de la cercanía y la atmósfera de confianza que pueda construir un docente al ejercer su autoridad, pues eso se considera que alienta a seguir logrando aprendizajes más sólidos y a tener una experiencia educativa más enriquecida. En este sentido, ven el futuro ejercicio de la profesión con este componente, que sienten que es cada vez más importante para alcanzar logros de aprendizaje, a través de autoridades que se sostengan en vínculos socioemocionales con sus futuros estudiantes.

Otro rasgo que hace relación a una autoridad pedagógica centrada en la enseñanza-aprendizaje del estudiante, creencia que consiste en que el profesorado tenga en el centro de su ejercicio de enseñanza el foco en el estudiante. En este sentido, los participantes destacan la importancia de que el profesorado pueda diversificar sus formas de enseñanza según la heterogeneidad estudiantil, que puedan potenciar la autonomía de aprendizaje de sus discentes, que pueden también aportar en la clase y construir conocimiento desde sus propias dudas, lo que significa por supuesto que el ejercicio no se encuentra exclusivamente centrado en la materia.

La interacción entre profesores y estudiantes es de suma importancia para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha interacción se lleva a cabo a través de la relación entre profesores y estudiantes y cómo esta se expresa en la sala de clases en el ejercicio de autoridad. De acuerdo con Arendt (1970), la autoridad pedagógica influye directamente en cómo el estudiante se desenvuelve en el ámbito educativo, ya que ayuda a crear un puente entre el pasado y el futuro. Por lo tanto, si consideramos que la autoridad pedagógica se refiere a la relación e interacción entre profesores y estudiantes, “el profesor en soledad no es autoridad pedagógica” (Zamora & Poblete, 2012, p. 254).

En suma, considerando las opiniones de quienes han sido partícipes del estudio, tal y como señala Dussel (2012), la autoridad tradicional, que se ha concebido de una manera impositiva, está en franca retirada por la dificultad que tiene de permanecer con su praxis emparentada con el autoritarismo. La que se posiciona de mejor forma es la que tiene mayor flexibilidad, adaptabilidad y sutileza a la hora de establecer el vínculo jerárquico entre las personas.



## Conclusiones

Los estudiantes conceptualizan la autoridad pedagógica a través de la oposición a una forma tradicional de entenderla. Se identifica una noción clásica que entiende la autoridad como algo inmanente a la profesión del profesor y que no le debe responder al estudiantado, sino todo lo contrario: son los estudiantes los que tienen que responder al profesor, bajo la premisa de que es portador del contenido y sus alumnos son los encargados de recibirlo. Para los participantes, el fenómeno de la autoridad pedagógica es más complejo que eso, puesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje van transitando hacia orientaciones cada vez más constructivistas. Bajo este prisma, el estudiantado problematiza que la autoridad pedagógica es algo que se construye y se gana, y para merecerlo se tienen que atender aspectos importantes como lo son los socioemocionales, la heterogeneidad de estilos de aprendizaje y la autonomía, para construir su propio conocimiento y poder aportar en él.

Otro de los aportes tiene relación con el hecho de que la autoridad no es solo un estilo de relación, sino además un cúmulo de habilidades y competencias que el profesor tiene que cumplir para poder legitimarse como una autoridad, muy en la línea de las perspectivas constructivistas de la enseñanza. Y ellos visualizan su futuro ejercicio como autoridad pedagógica, por tanto, como una *responsabilidad* de poder cumplir con los máximos estándares y estar capacitados para ir integrando los cambios de la sociedad y la *expertise* de la profesión pedagógica.

Finalmente, cabe señalar que este estudio presenta limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra, de ahí que se buscará en un estudio próximo ampliar el número de participantes que permitan tener una visión más heterogénea del fenómeno. Asimismo, el tema puede proyectarse desde distintas perspectivas, pues el contexto en el cual fue realizado estuvo marcado por la emergencia sanitaria, que pudo haber incidido en la percepción de la autoridad pedagógica y de su ejercicio práctico.

## Referencias

- Antelo, E. (2008). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Primera parte*.  
<http://www.unter.org.ar/imagenes/Variaciones%20sobre%20autoridad%20y%20pedagog%C3%ADa.pdf>
- Araujo, K. (2021). *¿Cómo estudiar la autoridad?* USACH.
- Arendt, H. (1970). *Entre el pasado y el futuro*. Península.

- 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. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2010). *VIII Encuesta a actores del sistema educativo*. CIDE, Universidad Alberto Hurtado. [https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2017/03/VIII\\_encuesta\\_web\\_2010.pdf](https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2017/03/VIII_encuesta_web_2010.pdf)
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2012). *IX Encuesta a actores del sistema educativo*. CIDE, Universidad Alberto Hurtado. [https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2017/03/Informe\\_IX\\_Encuesta\\_CIDE\\_2012.pdf](https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2017/03/Informe_IX_Encuesta_CIDE_2012.pdf)
- Du, Y. (2020). The Transformation of Teacher Authority in Schools. *Curriculum and Teaching Methodology*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.23977/curtm.2020.030103>
- Dussel, I. (2012). *Qué es la autoridad en la escuela. Le monde diplomatique, Cuadernos de discusión*, 5. UNIPE.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Flores, R., & Naranjo, C. (2013). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada) En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación de la investigación cualitativa* (pp. 75-114). LOM.
- Gil, P., Méndez, L., Pérez, J., Sáez, M., & Zamora, G. (2020). Scale of Pedagogical Authority Meanings in the classroom (ESAPA) for Ibero-America built on the opinions of teaching students. *Teaching and Teacher Education*, 93, 103079. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103079>
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. En R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 85-90). FUCES.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 109-129. <https://doi.org/10.1080/13540600802661345>
- Harjunen, E. (2011). Students' Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 403-424. <https://10.1080/00313831.2011.587325>
- Lorca, M. (2019). *Comprendiendo la autoridad docente. ¿Es el género del estudiantado y del profesorado relevante para reconocer la autoridad?* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Meza, M., Zamora, G., Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 221-235.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

- Ministerio de Educación. (2021a). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media*. CPEIP. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19*. Centro de Estudios MINEDUC. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52\\_2021.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf)
- Quito, L. M. (2019). El desarrollo profesional docente. Un aprendizaje constante. *Revista Illari*, 8, 1-3.
- Revault, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Amorrortu.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases para la investigación Cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universitaria de Antioquía.
- UNESCO. (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. [http://www.ideaeduca.cl/descargas/convivencia\\_escolar.pdf](http://www.ideaeduca.cl/descargas/convivencia_escolar.pdf)
- Zamora, G., & Pérez, G. (2012). Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Cultura y Educación*, 24(2), 243-256.

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

**Contribución autoral:** a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.  
C. C. A. Z. ha contribuido en a, b, c, d, e; J. A. P. C. en a, b, c; G. R. A. C. en a, b, c; C. D. L. en a, b, c.

**Editora científica responsable:** Mag. Florencia de León