

De “la letra con sangre entra” al “desalineamiento de la autoridad”: balance sociohistórico de la autoridad escolar en Chile

From ‘The Letter with Blood is Learned’ to ‘The Misalignment of Authority’: Socio-historical Overview of School Authority in Chile

Kathya Araujo¹, Pablo Neut Aguayo²

¹ Instituto de Estudios Avanzados (IDEA), Universidad de Santiago de Chile
 Núcleo Interuniversitario individuo, lazo social y asimetrías de poder (NIUMAP)

² Universitat Autònoma de Barcelona – Núcleo Interuniversitario Multidisciplinar Individuo, Lazo Social Asimetrías de Poder (NIUMAP), España

RESUMEN

En las últimas décadas, el fenómeno de la autoridad se ha ido tornando en un tópico relevante en la discusión pública y académica. Este artículo participa de dicha discusión, ofreciendo una interpretación general sobre la evolución de la autoridad en la escuela chilena, las transformaciones sociohistóricas a las que se ha visto sometida y lo que estas han implicado para su ejercicio actual. Con base en resultados de un conjunto de investigaciones empíricas, se propone que las dificultades contemporáneas que enfrenta la autoridad escolar se asocian con un desalineamiento de la matriz histórica desarrollada en los siglos XIX y XX; aquella que sustentó una versión normativa naturalizada de las jerarquías, estableció un marco vertical de gestión de las asimetrías de poder y promovió una obediencia de tipo maquinal. En el desalineamiento entre estos órdenes normativos, reglamentarios y prácticos, así como en la inexistencia de nuevos modelos que habiliten un ejercicio eficiente y conciliado (no autoritario) del mando, reside una de las tensiones principales expresada genéricamente a través de la imagen dominante de una crisis de la autoridad en la escuela.

PALABRAS CLAVES:

escuela; autoridad escolar; transformaciones históricas; crisis de la autoridad; Chile

KEYWORDS:

school, school authority, historical transformations, crisis of authority, Chile

Fecha Recepción

16 de mayo 2024

Fecha Aceptación

08 de agosto 2024

ABSTRACT

In recent decades, the phenomenon of authority has increasingly become a relevant topic in public and academic discussions. This article participates in this discussion by offering a broad interpretation of the evolution of authority in the Chilean school, the sociohistorical transformations to which it has been subjected and what these have implied for its current exercise. In this regard, this paper argues, based on the results of a set of empirical research, that the contemporary difficulties faced by the school authority are associated with a misalignment of the historical matrix developed in the 19th and 20th centuries, the one that supported a ‘naturalized’ normative version of hierarchies, established a vertical framework of management of asymmetries of power and promoted a rote type of obedience. It is precisely in the misalignment between these normative, reglementary and practical orders, as well as in the lack of new models that enable an efficient and conciliated (non-authoritarian) exercise of authority, where one of the main tensions lies, generally expressed through the dominant image of a ‘crisis of authority’ at schools.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la autoridad se ha vuelto un tópico relevante en la discusión pública (Martuccelli, 2021; Omer, 2022; Omer & Streit, 2019). En Chile, este ha adquirido mayor notoriedad, debido al aumento de la violencia, las dificultades asociadas con la fragilización de los vínculos sociales y la irritación de la convivencia cívica (Araujo, 2022b). Estos fenómenos, a su vez, se han ligado al deterioro progresivo de la confianza en las instituciones (Irrazaval & Cruz, 2023), la erosión de la legitimidad de las autoridades tradicionales (NIU-MAP, 2021), la crítica a los excesos autoritarios en el ejercicio del poder, el surgimiento de nuevas expectativas orientadas por el principio de la igualdad y el choque entre dichas expectativas y las experiencias concretas de los sujetos (Araujo & Martuccelli, 2012; PNUD, 2017). Todo lo anterior ha coadyuvado a poner en debate y, muchas veces, en tela de juicio a la autoridad; lo que ha tensionado las modalidades de su ejercicio.

Como lo han mostrado las investigaciones empíricas, la confluencia de estos factores ha resultado en una doble corriente. Por un lado, está el desarrollo de crecientes exigencias de democratización de las relaciones sociales, demandas que se expresan en términos normativos y en extendidas expectativas de horizontalidad en el trato. Esta situación ha inducido una crítica progresiva a las formas tradicionales de la autoridad. Pero, por otro lado, está la mantención de una fuerte asociación entre la autoridad y el autoritarismo, así como la dilatada convicción respecto a que el ejercicio autoritario del mando continúa siendo el modo más eficaz para el logro de la obediencia en los distintos órdenes sociales (Araujo, 2016; 2021; 2022a).

Asimismo, estas investigaciones han revelado que las dificultades de la autoridad —en buena medida, aunque no exclusivamente— se explican por la naturaleza del contexto sociohistórico actual. En breve: asistimos a un periodo de transición en el que las fórmulas tradicionales que soportaban a la autoridad pierden consistencia, al tiempo que no se avizoran nuevos modelos que permitan suplirlas, y ahora siguen las directrices de un contexto de democratización del lazo social (Íñigo & Beyer, 2022; Fernández, 2022; Neut, 2022; para mencionar algunos¹).

En ese contexto, el objetivo del presente artículo es dar cuenta de las transformaciones aludidas a través del análisis de un dominio específico: la escuela. Para ello, se argumenta que la estructuración histórica de las relaciones de autoridad escolar se sustentó en el alineamiento entre un orden social, unos dispositivos institucionales y unas prácticas interactivas que resguardaban una concepción naturalizada de la jerarquía, al tiempo que consagraban una obediencia maquinal del estudiantado. Esta modalidad es la que ha entrado en crisis en las últimas décadas.

Así —y esto es el corazón de la presente propuesta— la llamada crisis de la autoridad en la escuela se vincula con el desalineamiento entre los mandatos provenien-

tes del orden social, la emergencia de nuevos dispositivos institucionales proclives a dichos mandatos y el antagonismo entre estos órdenes y las prácticas interactivas de la autoridad escolar. En concreto: tanto las premisas democratizadoras provenientes del orden social como los dispositivos institucionales orientados a regular la convivencia escolar han dejado de tributar al tipo de autoridad basado en la obediencia maquinal.

Sin embargo, un numeroso conjunto de prácticas de mando mantiene sus rasgos tradicionales. En esta moldura sociohistórica, tales ejercicios son releídos en una nueva clave: la del autoritarismo. Es precisamente allí, en el desalineamiento entre los nuevos mandatos socio-institucionales y el mantenimiento de ejercicios tradicionales de mando —todo esto, a falta de nuevos modelos eficaces y consensuados de ejercicio de autoridad—, donde reside una de las tensiones principales expresadas en la imagen dominante de una crisis de la autoridad en la escuela.

Para respaldar este ejercicio interpretativo, esta investigación se vale tanto de la literatura previa como del material empírico propio producido en una serie de proyectos realizados en el transcurso de las últimas décadas. En este sentido, para el caso de la escuela, el artículo sintetiza una parte del saber consolidado a partir de un programa sistemático de investigación sobre la autoridad en Chile.

En términos expositivos, el estudio se divide en cinco apartados. El primero tiene por objetivo deslindar conceptualmente la cuestión de la autoridad y enmarcar su situación contemporánea. En el segundo se presenta la metodología. Luego, se analiza la forma histórica a través de la cual se articularon alineadamente los mandatos socio-institucionales y las prácticas de mando en la escuela chilena; esto para, posteriormente, dar cuenta del desalineamiento de esta matriz. En el cuarto acápite se realiza una discusión de los resultados a través de la reflexión y puesta en relación con la literatura previa. El artículo termina con un apartado de conclusiones.

Antecedentes

La autoridad constituye un fenómeno relacional que acontece cuando alguien o una voluntad influye en los juicios o las acciones de otra persona o voluntad; ejercicio realizado sin coacción física y contando con la anuencia o adhesión de aquel a quien se dirige (Araujo, 2022a; 2021; Martuccelli, 2021). Tal comprensión participa del debate desarrollado por las ciencias sociales en torno a esta noción (Arendt, 2016; Horkheimer, 2011; Kojève, 2006; Weber, 2007). En efecto, más allá de sus diferencias, el presupuesto compartido en este campo es que la autoridad constituye una forma de gestión de las asimetrías de poder que implica una adhesión voluntaria de los mandados, así como la ausencia de coacciones por parte de los mandantes².

Ahora bien, en la medida que la relación escolar supone la influencia no violenta que ejerce un sujeto (director(a), profesor(a), parvulario(a), etc.) sobre un conjun-

¹ En lo que a la autoridad refiere, este momento de transición se puede homologar a la figura gramsciana del interregno; es decir, aquella etapa de crisis histórica en la que un orden no ha dejado de morir y otro no ha terminado de nacer, momento en el cual “se verifican los fenómenos morbosos más variados” (Gramsci, 1999, p. 37). Para nuestro caso, tales fenómenos se pueden asociar a la restitución de fórmulas autoritarias en la gestión de las asimetrías de poder y al uso generalizado de la violencia como mecanismo de interacción social.

² De esta definición se desprende que la autoridad es distinta a la violencia o al autoritarismo, nociones comúnmente asociadas (Araujo, 2022a; Cueva, 2007; Greco, 2020). Asimismo, que cuando la autoridad declina, otros mecanismos de gestión de asimetrías de poder —por ejemplo, la violencia— toman su lugar (una discusión sobre el concepto de mecanismos de gestión de asimetrías de poder en Araujo [2021]).

to de individuos (el estudiantado), ella —por definición— requiere de la autoridad. La autoridad, por lo tanto, es constitutiva del fenómeno educativo (Buzzelli & Johnston, 2001; Gallo, 2011; Guillot, 2006; Graça et al., 2013; Greco, 2020; Lü & Hu, 2021; Omer, 2018; 2022).

No obstante, en la actualidad y a nivel global, el ejercicio de la autoridad resulta progresivamente problematizado y constituye un desafío cotidiano para los actores educativos (Buzzelli & Johnston, 2001; Graça et al., 2013; Greco, 2020; Omer, 2022; Pace, 2003; Pace & Hemmings, 2005; 2007; Batallán 2003; Dubet & Martuccelli, 1998; Goodman, 2010; Lü & Hu, 2021; McLeod et al., 2012).

En Chile, estas dificultades han cobrado progresiva nitidez. Por ejemplo, la Primera Encuesta Nacional de Autoridad (NIUMAP, 2021) reveló que solo un 3 % de los encuestados señala espontáneamente a los(as) profesores(as) como figuras representativas de autoridad, al tiempo que los concibe como aquellas con mayores dificultades para ejercer su mandato (en comparación con las autoridades políticas, familiares y/o laborales). Estos datos coinciden con estudios previos, que destacan cómo la regulación disciplinaria y la adhesión del alumnado constituyen algunos de los aspectos que mayor tensión generan en el ejercicio docente cotidiano (CIDE, 2010; Ruffinelli, 2012; 2014; Llaña, 2011; Unesco, 2005; Zamora et al., 2015).

Las dificultades se reflejan, también, en el aumento sistemático de la violencia en las escuelas, particularmente aquella dirigida al mundo adulto (Colegio de Profesoras y Profesores de Chile, 2023; Galdames-Paredes & Rioseco-Sánchez, 2023; Ministerio del Interior, 2007; 2009; Ministerio del Interior-Mineduc, 2005; OCBE, 2023). Los estudios cualitativos constatan, asimismo, la creciente conflictividad y violencia que surgen en las interacciones entre estudiantes y profesores(as) (Llaña & Maldonado, 2022; Morales et al., 2014; Neut, 2019a; 2019b), así como la persistencia de prácticas punitivas en la escuela chilena (Carrasco et al., 2012; López et al., 2020a; 2022; Ortiz et al., 2023; Neut, 2019a; 2019b).

Por supuesto, tal como en la investigación internacional (Esmaili et al, 2015; Harjunen, 2009; 2011), en Chile se ha avanzado en la detección de los factores que permiten a los y las docentes erigirse en autoridades legítimas frente al estudiantado (Díaz, 2016; Meza et al., 2020; Neut, 2019a; 2015; Zamora et al., 2015; 2017; 2018; 2020; Zamora & Zerón, 2009; 2010). Con todo, este reconocimiento no ha implicado una disminución de las dificultades que encara la autoridad escolar. Una hipótesis explicativa de ello es que se enfrenta la configuración de un campo de estudio centrado en la dimensión sincrónica y en las expresiones contemporáneas de la autoridad que evidencia una escasa presencia de perspectivas diacrónicas que articulen una mirada sociohistórica profunda.

Ello sugiere que generar enfoques más amplios y abarcadores —que den cuenta del fenómeno dentro de su inscripción sociohistórica— podría complementar los aportes anteriores y proporcionar mayor eficacia analítica a sus resultados. Este ejercicio es el que se

desarrollará a continuación.

METODOLOGÍA

Para elaborar este artículo, se llevó a cabo un trabajo de reanálisis (Wästerfors et al., 2014) de material empírico proveniente de cuatro proyectos desarrollados por los autores en la última década: los proyectos Fondecyt N° 1110733 Autoridad y procesos de democratización social en Chile, cuyos resultados fueron presentados en Araujo (2016); el Proyecto de Investigación Asociativo ANID NCS17_007, Núcleo Milenio El ejercicio de la Autoridad en la Sociedad Chilena, cuyos hallazgos se publicaron en Araujo (2021; 2022a); un estudio sobre escuela, violencia y autoridad, realizado en el contexto del primero de estos proyectos y presentado en Neut (2015, 2017 y 2019a); y, finalmente, el trabajo sobre autoridad y escuela publicado en Neut (2019b, 2022) y en Neut y Neut (2023)³.

En términos concretos, se reanalizaron 32 entrevistas activas (Holstein & Gubrium, 1995) y 12 grupos de conversación-dramatización (Araujo, 2009) referidos al fenómeno general de la autoridad en Chile. Se aplicó el mismo procedimiento a 31 entrevistas activas y 45 entrevistas biográficas (Bolívar et al., 2001), referidas específicamente a la autoridad en la escuela, realizadas a 65 estudiantes de enseñanza media y 11 profesores o miembros de equipos directivos⁴. Aunque se trata de dos focos distintos (autoridad: en general y en la escuela) y las técnicas de entrevistas difieren, todas comparten preguntas relativas a la experiencia personal en torno al ejercicio de la autoridad considerando una perspectiva diacrónica; esto ha permitido su contrastación y comunicabilidad. Asimismo, se resguardó la consistencia del procedimiento, generando tratamientos diferenciados para cada tipo de material en el proceso de reanálisis.

De esta manera, las entrevistas sobre autoridad en la escuela fueron sometidas a un análisis socio-biográfico. Este permitió evidenciar las recurrencias empíricas presentes en las distintas biografías, así como las relaciones estructurales con sus contextos de producción (Bertaux, 2005; Meccia, 2020; Morina, 2017). De acuerdo con Bolívar et al. (2001), tal ejercicio tiene el potencial de “superar la lectura particularista y excesivamente interna de las historias de vida individuales” y “acumular evidencias sobre coincidencias o divergencias entre las diversas biografías, como método de validación de nuestras hipótesis de investigación” (p. 263).

En la práctica, el análisis socio-biográfico consideró un doble eje analítico: la relación texto-texto (o biografía-biografía) y la relación texto-contexto (o biografía-contexto). El primero supuso contrastar todas las narrativas entre sí, identificando las recurrencias empíricas que presentaban (Bertaux, 2005; Pujadas, 1992). En el segundo, se integró el relato de los sujetos con las características de su sociedad (Goodson et al., 2016). Aquí, el análisis se efectuó considerando particularmente la dimensión diacrónica; es decir, prestando atención a las continuidades y cambios producidos en los relatos en consideración del contexto sociohistórico al que referían.

³ En el contexto de estos proyectos, se realizó una revisión sistemática de literatura sobre autoridad y escuela en los principales repositorios y bases de datos (WoS, SCOPUS, Scielo, etc.). Por el alcance y extensión de dicha revisión, y debido a que el foco principal de este artículo será el reanálisis del material empírico propio, se decidió no presentar aquí todo el procedimiento, sino solo hacer un uso bibliográfico en la sección de Antecedentes, así como utilizarla para la contrastación analítica en las secciones de Resultados y Discusión.

⁴ A modo de resguardo ético, todas las entrevistas y grupos contaron con la firma de un consentimiento informado.

Por su parte, el material atinente al estudio de la autoridad como fenómeno general fue reanalizado mediante un trabajo de contrastación con el análisis socio-biográfico. A través de este ejercicio, se identificaron consonancias y disonancias entre los procesos macro (autoridad general) y micro (autoridad escolar), al tiempo que se densificó el análisis del material recopilado a nivel de la escuela.

Como resultado del análisis socio-biográfico, se evidenció la existencia de dos grandes etapas de la autoridad escolar. En resumen: mientras los relatos (y la bibliografía) coincidían en caracterizarla de una determinada forma, en el periodo del denominado ‘Estado Docente’, sus atributos tendían a expresarse de manera distinta en las últimas décadas. La contrastación entre estos

hallazgos y los provenientes del reanálisis sobre la autoridad como fenómeno general permitió engarzar lo encontrado para la escuela con las transformaciones sociohistóricas que le subyacían, ejercicio del que emerge la tesis general que se presenta a continuación.

RESULTADOS

Los hallazgos del presente estudio muestran que las dificultades asociadas a la autoridad escolar se relacionan con un desalineamiento entre los mandatos normativos socio-institucionales y los ejercicios de mando. Tal desalineamiento es inducido por una transformación sociohistórica que, de manera gráfica, toma la siguiente forma:

Figura 1

Alineamiento tradicional de la autoridad escolar

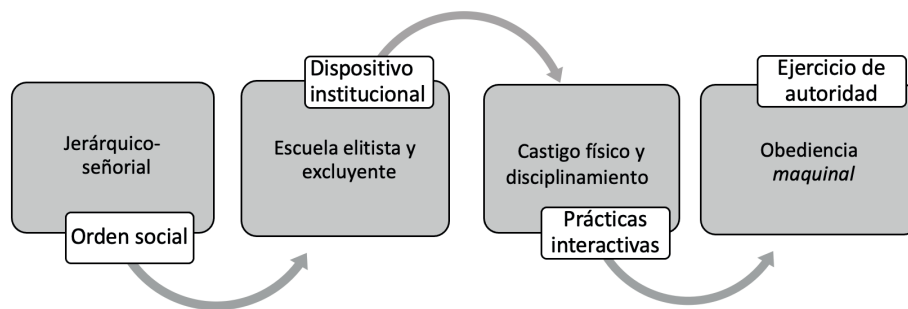
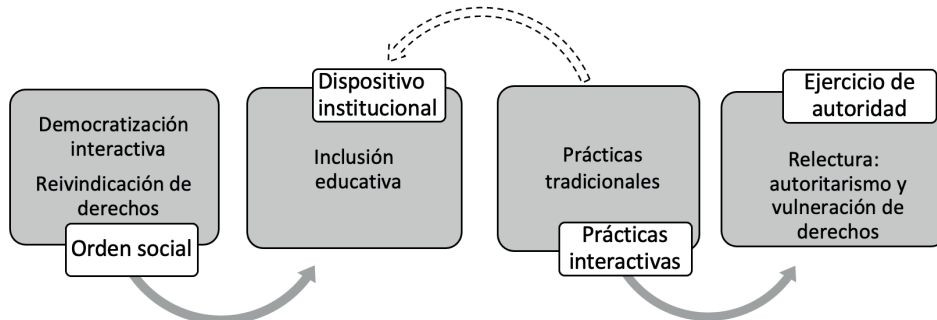


Figura 2

Desalineamiento contemporáneo de la autoridad escolar



En adelante, se desarrollará el argumento, dando cuenta de las dos escenas sociohistóricas expresadas en las figuras 1 y 2, y lo que el paso de una a la otra implica para la autoridad escolar.

‘La letra con sangre entra’: una autoridad alineada para maximizar su potencia de mando

Durante el siglo XIX, la construcción del orden republicano en Chile se sustentó en un modo de gestión de las asimetrías de poder heredado del periodo colonial. En este escenario, la autoridad extrajo su fuerza de un tipo de ordenamiento jerárquico-señorial que estatuyó una obediencia maquinal hacia quien ostentara una posición de mando (Araujo, 2016; 2022a; Bengoa, 1996; 2015; Jocelyn-Holt, 1997). Esta continuidad configuró la matriz modélica para el procesamiento de las relaciones de poder dentro de la sociedad chilena, aspecto reiteradamente destacado por las ciencias sociales bajo la fórmula del “peso de la noche”

(Jocelyn-Holt, 1997), del “miedo a los subordinados” (Araujo, 2016) o de la restitución de una “comunidad perdida” (Bengoa, 1996). En todos los casos, lo relevante es la constatación de una continuidad colonial-republicana, donde la jerarquía (señorial) se instituye como una evidencia social, mientras que el sometimiento y la obediencia maquinal resultan actitudes naturales de los subordinados.

La preservación de este orden jerárquico-señorial debió compatibilizarse con los intereses de un nuevo Estado que requería escolarizar a su población (Egaña, 2000; Rojas, 2010; Serrano et al., 2013). Esta interpelación se materializó a través de una arquitectura institucional que no dejó de tributar al carácter vertical y elitista del orden señorial. En efecto, en el periodo de construcción del ‘Estado Docente’, la naciente república desplegó unos dispositivos escolares que resultaban decididamente excluyentes: la educación, particularmente en su nivel secundario, constituía un espacio reservado para

las élites (Cruz, 2002; Orellana, 2010). Pero incluso a nivel primario, donde existió un verdadero compromiso de fomento estatal, la red escolar no alcanzó a cubrir a más del 20 % de la cohorte respectiva al finalizar el siglo XIX (Egaña, 2000). Así, la escuela no fue sino el reducto de formación de una minoría y, por tanto, una institución declarada (en el nivel secundario) y fácticamente (en el nivel primario) excluyente.

Al interior de las escuelas, las relaciones de autoridad replicaron la continuidad de esta gramática social (Neut, 2022; Neut y Neut, 2023; Orellana, 2010; Toro, 2009). Incluso, esta se vio reforzada por la comunión entre el espacio familiar y el escolar en torno a un principio de autoridad fundamental: la soberanía absoluta del mundo adulto sobre la niñez y la validación mutua de las prácticas de mando, incluyendo la recurrencia constante al castigo físico (Neut, 2022; Orellana, 2010; Toro, 2009). Sobre esto, las fuentes históricas describen prolíficamente las sanciones aplicadas durante el siglo XIX en la escuela chilena (Frontaura, 1892; Labarca, 1939; Zapiola, 1974). A modo de ejemplo:

Los castigos usados en las escuelas eran muy diversos según la mayor o menor gravedad de la falta. Los más comunes eran los palmetazos, los guantes, los azotes, el encierro y la postura de rodillas (con ladrillos en las manos y en cruz o sin ellos), sin escasear tampoco los coscorriones, tirones de oreja, palmadas, coscachos, etc. Los instrumentos de estos castigos eran la palmeta, el guante, el chicote y dos ladrillos a fuego (Frontaura, 1892, p. 20).

La extensión del castigo físico y su validación en el orden escolar y familiar se representaban en una fórmula ampliamente difundida: 'la letra con sangre entra' (Frontaura, 1892; Labarca, 1939; Monsalve, 1998; Toro, 2008; 2009). Sobre este periodo, la destacada profesora y política Amanda Labarca (1939) afirmaba: "nadie paraba mientes en la frecuencia y crudeza de estos castigos en una época en que se creía que era imposible evadir el aforismo de «la letra con sangre entra»" (p. 36).

De esta forma, el alineamiento entre un orden social jerárquico-señorial, unos dispositivos institucionales excluyentes y unas prácticas de mando disciplinario-punitivas apuntaba en una misma dirección: el refuerzo a la autoridad del maestro, la inscripción del niño/joven/estudiante como sujeto de tutelaje y la obtención de su obediencia maquinal. Como consecuencia, concluye Rojas (2010), en aquella época "el respeto al maestro era reverencial" (p. 52).

Esta matriz fue la que se mantuvo durante gran parte del siglo XX. Si bien ya en sus inicios se tornaron hegemónicos los discursos que bregaban por el fin del castigo físico en la escuela (Toro, 2009)⁵, así como las premisas de la denominada 'Escuela Nueva' —corriente que discutía el carácter coercitivo de la educación tradicional (González, 1993; Rojas, 2010), en la práctica—, los ejercicios de mando y los principios sociales que le subyacían no dejaron de tributar al orden

jerárquico-señorial. Un partidario de la 'Escuela Nueva' describía así, hacia el año 1940, la situación:

¡Cuántas críticas ha recibido la pedagogía de la segunda mitad del siglo XIX! [...] Pero esto no impide que su espíritu siga aun influyendo en nuestro siglo y que maestros que se dicen ardientes partidarios de las nuevas tendencias pedagógicas no sean sino [...] dictadorcillos en potencia [...] La pedagogía tradicional [...es] AUTOCRÁTICA, COERCITIVA y REGLAMENTARISTA [...] Todo esto en un marco de disciplina rígida en que el silencio y la inmovilidad del educando y la omnipotente voluntad del profesor son las condiciones necesarias. Esta es la pedagogía que practica todavía el 99,9 % de los maestros chilenos (Díaz, 1940)

En el material re-analizado, los profesores que cursaron su escolaridad en las décadas siguientes —las de 1950, 1960 y 1970— testimonian la continuidad en la evidencia de la autoridad escolar. Guido, profesor de enseñanza media y posteriormente miembro de un equipo directivo, cursó su escolaridad en la segunda de estas décadas y sobre esta informa:

por el solo hecho de ser profesor imponía respeto [...] era un respeto en que uno nacía con eso, el ADN que había que respetarlos, como a un padre o a una madre, de por sí... [la obediencia se daba] como por inercia [...] no tengo recuerdo que haya sido algo impuesto, era algo como que uno lo llevaba, de por sí (entrevista personal a Guido, 10 de abril de 2021).

A su vez, Adriana (profesora parvularia y de educación básica) dice sobre su escolaridad vivida en la década de 1970 lo siguiente:

el profe era el dueño de la clase y el silencio absoluto, ¡un orden! [...] era normal que el profe era dueño de la clase y que uno tenía que obedecer (entrevista personal, 15 de enero de 2022).

Como se aprecia, lejos de una autoridad sustentada en el carisma docente o en la transferencia institucional de la legitimidad, lo que se evidencia es un tipo de relación concebida como parte incuestionable de un orden dado. Aún más, los testimonios también permiten comprender la persistencia de la comunión escuela-familia en la lógica de una autoridad adulta cuya soberanía sobre la niñez era absoluta; cuestión expresada fácticamente en la legitimidad —aun cuando había dejado de ser legal— del castigo físico. En esto, el histórico alineamiento de la autoridad no sufrió grandes alteraciones. Así recuerda la profesora normalista Victoria (jubilada al momento de ser entrevistada) su experiencia escolar en la década de 1950:

fuera un padre a reclamar ¡quedaba la escoba!, o sea, el papá más encima les pegaba a los niños porque si algo pasó [en el colegio] es porque algo hiciste, por algo te acusaron (entrevista personal a Victoria, 04 de marzo de 2021).

⁵ Y otros que promovían un cambio en el tipo de vinculación autoridad/estudiante, resaltando la necesidad de una mayor implicación afectiva (Toro, 2018; 2019).

Ocurre lo mismo con los docentes que cursaron su escolaridad en las décadas posteriores (1960 y 1970, respectivamente):

en esa época los papás les pegaban a los hijos varillazos [...] entonces los profesores lo usaban [las varillas] más como un símbolo de poder y de amenaza (entrevista personal a Guido, 10 de abril de 2021).

venía desde tu casa que tenías que obedecer al profe, o sea no se cuestionaba eso [...] jamás tu podías decir ‘oye mamá, la profe me dijo...’, o sea, si es que te habían dicho algo, te cacheteaban nomás de vuelta, [si te sancionaban en el colegio] en la casa era el doble y sin preguntarte, el profe tenía la última palabra (entrevista personal a Adriana, 15 de enero de 2022).

En síntesis, el alineamiento entre un orden social jerárquico-señorial, el desarrollo de dispositivos escolares excluyentes, la validación de prácticas coactivas para el disciplinamiento de la niñez y la inscripción de estas como sujetos de tutelaje habilitaron la consolidación de una autoridad escolar que exhibía una máxima potencia de mando. Esta es la matriz que se ha visto perturbada por los cambios sociohistóricos acaecidos en las últimas décadas.

La crisis de la autoridad escolar: el desalineamiento sociohistórico de la autoridad en el escenario educativo

En las últimas décadas, un conjunto de transformaciones estructurales ha alterado las bases sobre las que se había erigido la autoridad y ha impulsado un aumento en las expectativas de horizontalización de las relaciones sociales, así como una impugnación cada vez mayor de las jerarquías (Araujo, 2021; Dubet, 2023; Martuccelli, 2021; Tenti, 2022). Estas transformaciones son:

- los procesos de destradicionalización
- la creciente modificación en las cuotas de poder asignadas a distintos grupos sociales (mujeres, niñez, jóvenes, etc.)
- la expansión de los ideales normativos de igualdad y autonomía
- la acentuación de los procesos de individualización
- las transformaciones tecnológicas

Estos elementos ponen en tensión las formas en que tradicionalmente se ha vinculado la autoridad con una concepción de las jerarquías como estables, duraderas e indiscutidas (Arendt, 2016).

De estas transformaciones, dos resultan particularmente relevantes en el contexto chileno, pues han modificado el sustrato sociocultural que proporcionaba consistencia al orden jerárquico-señorial. En primer lugar, destaca el nuevo estatuto adquirido por los derechos; pero también, como segunda transformación gravitante, se verifica una extensión de las expectativas de horizontalidad en tanto forma de interacción social (Araujo, 2009; Araujo & Martuccelli, 2012).

A nivel meso, estas transformaciones socio-normativas se tradujeron en un rediseño de los dispositivos institu-

cionales; lo que se expresó, primeramente, en la integración del conjunto de la niñez dentro de los aparatos escolares (materializando así el mandato jurídico del derecho a la educación). La escuela, entonces, se tornó en una institución masificada y, luego, de cobertura universal. Pero también, y con particular énfasis en la última década, la reivindicación de los derechos ha encarnado en un discurso educativo centrado en la idea de la inclusión, así como en el desarrollo de dispositivos institucionales (por ejemplo, la Ley de inclusión o la Política Nacional de Convivencia Escolar) orientados al reconocimiento del estudiantado como sujetos de derecho (Ascorra et al., 2019; Carrasco et al., 2012; López et al., 2020b; 2023; Magendzo et al., 2012).

Por su parte, a nivel micro, tal andamiaje se ha visto apuntalado por las señaladas exigencias asociadas a la dimensión de derecho, ahora entendidas como requisitos a ser verificados en la experiencia escolar cotidiana. El nuevo encuadre de los derechos y su impacto sobre las relaciones de autoridad resulta evidente a los ojos de los actores educativos. Así lo testimoniaba un director de escuela:

hoy en día, el adolescente, cuando se siente maltratado, cuando se siente vulnerado, reacciona, porque se ha instalado fuertemente en nuestra sociedad el tema de los derechos [...] ya no compro tan fácilmente que alguien me venga a tironear, me venga a insultar, porque prácticamente antes hasta tu familia le decía ‘péguele nomás a este cabro’, hoy día no [...] lo que pasa es que la familia entiende y valora mucho sus derechos y necesita activarlos (entrevista personal a Víctor, 10 de julio de 2012).

El uso reivindicativo de los derechos en el espacio escolar ha supuesto un desplazamiento en la entidad de la niñez: el estudiantado ha dejado de percibirse —y de actuar— como sujetos de tutelaje; y, en su lugar, hace propias las prerrogativas de un sujeto de derecho. En tal encuadre, ya no resulta pasible de una obediencia maquinal (Araujo, 2016; 2021; Martuccelli, 2021; Neut, 2022). Por su parte, y de manera consecuente, la democratización del lazo social y la demanda por una mayor horizontalidad en las interacciones sociales han desdibujado el imaginario jerárquico-señorial sobre el que se asentaba la evidencia de la autoridad (Araujo, 2016; Neut, 2022). De esta forma, mientras la democratización del lazo social desestructura la consistencia del orden jerárquico-señorial, la constitución de los niños(as) y jóvenes como sujeto de derecho lo hace respecto a la obediencia maquinal. Entonces, los soporres tradicionales de la autoridad escolar son resquebrajados en sus cimientos.

Este proceso general comenzó a ser perceptible en la cotidianidad escolar durante la segunda mitad de la década de 1990, como lo atestiguan algunos profesores:

[Al finalizar los 90] los jóvenes empezaron a perder el temor a la autoridad, no tenían por qué seguir digamos porque fuera viejo, porque fuera profe, porque tuviera un cargo tenían que seguir lo que ellos decían, ya empezaban a cuestionarse todo, empezaban a cuestionar las notas, la tarea, los tiempos. En algún minuto la familia se empoderó

de sus derechos [...] los papás se sentían empoderados y con derecho a reclamar (entrevista personal a Adriana, 15 de enero de 2022).

hasta ese año [1996] los muchachos todavía tenían respeto de por sí a los profes en general, pero ya empezaban a haber conflictos un poco más serios [...] son hijos de papás que ya empezaron a ser rebeldes frente al tema de la autoridad del ‘por sí no más, tienes que explicarle el por qué’ (entrevista personal a Guido, 10 de abril de 2021).

En el contexto que se ha venido describiendo, el alineamiento entre un discurso social democratizador, unos dispositivos institucionales inclusivos y una concepción del estudiantado como sujeto de derecho supuso la relectura de determinados ejercicios de mando en una nueva clave: la del autoritarismo y la imposición de poder. Con ello, prácticas previamente validadas (a nivel familiar y escolar) ahora pasan a ser consideradas como vulneradoras de derechos. Sobre esto, es notable la inscripción de situaciones escolares ordinarias dentro de la esfera de la humillación y el abuso, fenómeno ya detectado en -e impugnado por- el alumnado de comienzos de la segunda década de los 2000. Los testimonios de estudiantes secundarios —de enseñanza media— resultan elocuentes de esto:

Uno estaba en la sala y ahí se ponía a conversar y pegaban el grito ‘cállate o te voy a anotar’ o ‘salte de la sala, tráeme a tu apoderado’. Eso era cotidiano [...] igual era fome, porque eso es como una humillación al frente del curso (entrevista personal a Fernando, 13 de diciembre de 2012).

había profesores que eran pesados, en forma de que [...] yo me peinaba pa’ un lado [...] y te dejaban en vergüenza delante del curso [...] empezaban ‘parecí payaso’ [...] me daba rabia, siempre terminábamos peleando por eso [o] te gritan los profesores ‘icállate!’, ‘ino me grite!’, empiezo a gritarle que no me grite, que no me trate así [...] que no tiene derecho a venir a gritarme, no me grita ni mi mamá y va a gritarme un profesor (entrevista personal a Yercio, 20 de noviembre de 2012).

hay algunos [profesores] que son mayormente autoritarios [...] son como más con las amenazas [...] ‘No, ustedes se callan, porque ustedes se callan’, ‘ustedes se sientan porque yo quiero que se sienten’ [...] Y siempre los alumnos terminan en inspectoría (entrevista personal a Beatriz, 21 de noviembre de 2012).

En virtud de esta nueva significación de las prácticas, las expresiones históricas de ejercicio de autoridad pierden potencia. Pero, paralelamente, la cuestión misma de la autoridad tiende a ser homologada directamente con el autoritarismo; y, por tanto, a ser sancionada negativamente (Araujo, 2021; 2022a; López, et al., 2022; Neut, 2019^a; 2022).

En este contexto, en reiteradas ocasiones la interacción cotidiana deja de regirse por la adhesión o la influencia conciliada y da curso a una relación basada en la lucha de poderes. Lo señalan los mismos actores educativos,

como demuestran los siguientes testimonios (de un profesor y de una estudiante, respectivamente):

el autoritarismo se manifiesta en un trato despótico, en no recibir al chiquillo, no dejarlo entrar a la sala, no dejarlo opinar, no dejarlo hablar [...] y los estudiantes la enfrentan igual po’, despóticamente, ‘no me callo po’ weón’, con garabatos, con agresiones verbales y físicas en algunos casos (entrevista personal a Guido, 10 de abril de 2021).

la otra vez me pasó, un profesor que me levantó la voz y eso yo no se lo aguanto a nadie. Entonces yo igual le levanté la voz y nos pusimos a discutir (entrevista personal a Yesenia, 5 de diciembre 2012).

En el contexto de un proceso educativo que requiere consustancialmente de la influencia de un actor (directivo o profesor) sobre otros (el estudiantado), el mecanismo a través del cual esta es gestionada tiende a ser desplazado desde la autoridad hacia formas variables de coacción y lucha. No es casualidad, entonces, el aumento progresivo de la conflictividad reportado en las escuelas y la dificultad que genera su ejercicio en el contexto socioeducativo actual.

Esta dificultad, por tanto, representa el síntoma a través del cual se expresa el desalineamiento del andamiaje sociohistórico que le había proporcionado consistencia y robustez a la autoridad escolar.

DISCUSIÓN

Las dificultades que enfrenta la autoridad escolar son expresión del desacople de una matriz sociohistórica que no ha podido rearticularse para habilitar un ejercicio conciliado y eficaz bajo las exigencias propias del nuevo contexto social.

La evidencia presentada indica que la recalificación de determinadas prácticas de mando como ejercicios autoritarios en el contexto de consolidación de un orden social democratizador y una arquitectura educativa inclusiva supone el desacople de la dimensión macrosocial de la microinteraccional. Esto promueve una tensión entre marcos normativos y prácticas, lo que se expresa en que los y las docentes experimenten un conjunto de dificultades, inseguridades e incertidumbres al momento de ejercer su autoridad (CIDE, 2010; Llaña, 2011; NIUMAP, 2021; Ruffinelli, 2012; 2014; Tedesco & Tenti, 2002; Tenti, 2022; Unesco, 2005; Zamora & Zerón, 2009; 2010). A menudo, dicha tensión se enfrenta a través de un aferramiento a formas de mando tradicionales (lo que refuerza el autoritarismo) o mediante abdicaciones (en grados diversos) respecto a su ejercicio (Araujo, 2022a).

La escena de tensión se agudiza porque no se encuentran aún otras modalidades colectivamente compartidas que aparezcan como eficaces para el ejercicio de la autoridad (Araujo, 2022a; Tenti, 2022). Pero esta dificultad, como hemos revisado, no deviene de una situación contingente —ni es dependiente de factores de fácil manejo—, sino que resulta de una profunda transformación sociohistórica. En la práctica, la autoridad ya no constituye la evidencia de un orden naturali-

zado, sino que debe construirse en la relación escolar cotidiana.

Precisamente este último fenómeno es el que reporta la literatura sobre la autoridad escolar en Chile (Díaz, 2016; Meza et al. 2020; Neut, 2015; 2019a; Zamora et al., 2015; 2017; 2018; 2020; Zamora & Zerón, 2009; 2010). En efecto, esta ha revelado que la adhesión al mando docente es un proceso que se construye a partir de las interacciones escolares concretas y que resulta dependiente, en gran medida, del oficio y las capacidades personales y relacionales del(a) profesor(a). De allí que la cuestión misma de la autoridad y sus dificultades asociadas sean progresivamente asumidas como algo propio del ejercicio docente individual.

Este trabajo revela que tal contingencia de la autoridad escolar no puede, sin embargo, desvincularse de los procesos sociohistóricos que la enmarcan. Por ello, considerar de manera justa que las dificultades deben abordarse desde la relación escolar cotidiana es algo distinto a proponer una aproximación individual y psicologizante del fenómeno. Como se ha tratado de discutir, lo que se encara es el resultado de profundos procesos sociológicos e históricos. En consecuencia, el problema requiere considerar estas claves de interpretación e intervención. Individualizar el problema y psicologizarlo solo puede aportar a profundizar las dificultades, más que a resolverlas. La razón es que hacerlo implica agudizar la sobre-responsabilización docente y atomizar las potenciales respuestas; situación que debilitaría aún más los ya fragilizados soportes colectivos necesarios para su ejercicio.

Las dificultades asociadas con el ejercicio de la autoridad no son una cuestión individual, ni de atributos personales, sino la expresión del impasse de una sociedad que, si bien ha logrado profundos cambios normativos orientados a la democratización de las relaciones sociales y escolares, lo ha hecho sin generar nuevos modelos para el desarrollo de una autoridad validada y eficaz. Ese es el principal desafío colectivo que enfrenta la autoridad para su proyección en el nuevo contexto social y educativo.

CONCLUSIONES

Durante gran parte de la historia republicana chilena, la autoridad escolar constituyó una evidencia que extraía su fuerza de la articulación entre un orden social jerárquico-señorial, unos dispositivos institucionales excluyentes y unas prácticas de mando familiar/escolares que reforzaban la obediencia maquinal del estudiantado.

Sin embargo, en las últimas décadas asistimos a un proceso de inflexión histórica en esta materia. La razón es que las orientaciones normativas que propenden por una mayor democratización colisionan con aquellas prácticas docentes tradicionales, ahora recalificadas como autoritarias. Es más, esta calificación se extiende muchas veces a toda acción que se pretende como de autoridad. En este desajuste —y en el cuestionamiento a la entidad misma de la autoridad, dada la tendencia a significarla como autoritarismo— reside una de las tensiones centrales que da forma a la llamada crisis de la autoridad en la escuela.

Ahora bien, en la medida en que tal crisis deviene de transformaciones sociohistóricas profundas y de naturaleza social, su resolución debe abordarse de manera pública y colectiva. A nivel público, se puede considerar un avance la precursora inclusión del tópico específico de la autoridad en un instrumento de política educativa (Ministerio de Educación, 2024). Con todo, queda pendiente aún construir enfoques coherentes y sensibles a las consecuencias no deseadas de los procesos de democratización impulsados institucionalmente, así como generar procesos sistemáticos y multinivel —en materia de políticas públicas, formación docente, cultura escolar, vinculación familia-escuela, etc.— para un abordaje integral del problema.

A nivel colectivo, reconocer que las dificultades de la autoridad se relacionan con profundas transformaciones socioculturales resulta indispensable para buscar respuestas comunes y coordinadas que tributen a un orden democrático y a una institución escolar inclusiva. Tal desafío supone reponer el diálogo social sobre la autoridad en las coordenadas que le son propias. Es decir: por un lado, desvinculándola de la cuestión del autoritarismo e instalándola como un tipo de gestión de asimetrías de poder centrado en una influencia consentida y no coaccionada; y, por otro, reconociendo su carácter social, para evitar la individualización y psicologización de las soluciones.

Tal interpelación constituye un primer paso para realinear los mandatos provenientes del orden social y educativo con las prácticas de mando escolar, ensayando fórmulas que la hagan legítima para toda la comunidad educativa y, por tanto, colectivamente eficaz.

REFERENCIAS

- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. LOM.
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados. Una teoría de la autoridad*. LOM.
- Araujo, K. (2021). *¿Cómo estudiar la autoridad?* Editorial Universidad de Santiago de Chile.
- Araujo, K. (Ed.) (2022a). *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos*. LOM.
- Araujo, K. (2022b). *The Circuit of Detachment in Chile. Understanding the Fate of a Neoliberal Laboratory*. Cambridge University Press.
- Araujo, K. & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos Comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. & Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Education Policy Analysis Archives*, 27(31), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- 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.
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. SUR.
- Bengoa, J. (2015). *Historia rural de Chile central. Tomo II. Crisis y ruptura del poder hacendal*. LOM.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Buzzelli, C. & Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873-884. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00037-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00037-3)
- Carrasco, C., López, V. & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>
- CIDE [Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación] (2010). *VII Encuesta Nacional, Actores del sistema educativo*. Universidad Alberto Hurtado.
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile (2023). *Docentes ante las violencias en la escuela*. CPPCh.
- Cruz, N. (2002). *El surgimiento de la educación secundaria pública en Chile. 1843-1876* (El Plan de Estudios Humanista). DIBAM.
- Cueva, M. (2007). De la gran liberación al fin de la autoridad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(2), 243-275.
- Díaz, A. (2016). ¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile. *Perfiles Educativos*, 38(153), 34-50.
- Díaz, J. (segunda quincena de noviembre de 1940), La pedagogía tradicional. *Nueva Acción Gremial. Órgano de la agrupación gremial del Magisterio de Ñuñoa*.
- Dubet, F. (2023). *El nuevo régimen de las desigualdades solitarias. Qué hacer cuando la injusticia social se sufre como un problema individual*. Siglo XXI.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998) *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. DIBAM.
- Esmacili, Z., Mohamadrezai, H., & Mohamadrezai, A. (2015). The role of teacher's authority in students' learning. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 1-16.
- Fernández, R. (2022). Dueñas de casa y trabajadoras domésticas. El ejercicio de la autoridad, trabajo emocional y nuevos repertorios. En K. Araujo (Ed.), *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos* (pp. 31-66). LOM.
- Frontaura, J. M. (1892). *Noticias históricas sobre las escuelas públicas de Chile a fines de la era colonial*. Imprenta Nacional.
- Galdames-Paredes, A. M., & Rioseco-Sánchez, C. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97-116. <https://dx.doi.org/10.51188/rts.num30.795>
- Gallo, P. (2011). *Respeto y autoridad en el espacio escolar. Mutaciones y supervivencias de sus valores constitutivos*. Continente.
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 135-144.
- Goodman, J. (2010). Student authority: Antidote to alienation. *Theory and Research in Education*, 8(3), 227-247. <https://doi.org/10.1177/1477878510381626>
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (Eds.) (2016). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Graça, J., Calheiros, M., & Barata, M. C. (2013). Authority in the classroom: adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy. *European journal of psychology of education*, 28(3), 1065-1076. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0154-1>
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci*, vol. 2. Era.
- Greco, M. B. (2020). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Ariel.
- Guillot, G. (2006). *La autoridad en la educación. Salir de la crisis*. Editorial Popular.
- Harjunen, E. (2009). How do teachers view their own pedagogical authority? *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 15(1), 87-107. <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://doi.org/10.1080/00313831.2011.587325>
- Holstein, J. & Gubrium, J. (1995) *The Active Interview*. Sage.
- Horkheimer, M. (2011). *Autoridad y familia y otros escritos*. Paidós.
- Íñigo, I. & Beyer, N. (2022). Las militancias políticas. Continuidades y reconfiguraciones del ejercicio de la autoridad en las nuevas generaciones de la izquierda chilena. En K. Araujo (Ed.), *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos* (pp. 233-265). LOM.
- Irrarázaval, I. & Cruz F. (2023) Confianza institucional en Chile: un desafío para el desarrollo. Puntos de Referencia. *Humanidades y Ciencias Sociales*, 682. Centro de Estudios Públicos.
- Jocelyn-Holt, A. (1997). *El peso de la noche. Nuestra frágil fortaleza histórica*. Espasa Calpe/Ariel.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad. Nueva visión*.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria.
- López, V., Ortiz, S., Allende, C., Valenzuela, J. P. & González, L. (2020a). La Segregación Invisible: Prácticas Punitivas y de Ordenamiento Académico en Escuelas Chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- López, V., Ortiz, S. & Alburquerque, F. (2020b). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Praxis Educativa*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15452.075>
- López V, Ortiz S, Ceardi, A., & González L. (2022). Exclusionary discipline practices and their relation to Chilean students' perception of school climate practices. *Aggressive Behavior*, 48(5), 500-511. <https://doi.org/10.1002/ab.22034>
- López, V., Valdés, Ramírez, L. & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) políticas(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-26. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280058>
- Lü, L., & Hu, J. (2021). Understanding Teacher Authority. *Journal of Education and Development*, 5(2), 44-52. <https://doi.org/10.20849/jed.v5i2.916>
- Llaña, M (2011). *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*. FACS/Universidad de Chile.
- Llaña, M. & Maldonado, F. (2022). *La Convivencia escolar desde el discurso de sus Actores*. FACS/Universidad de Chile.
- Magendzo, A., Toledo, M. & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100022>
- Martuccelli, D. (2021). *El nuevo gobierno de los individuos. Controles, creencias y jerarquías*. LOM.
- Mc Leod, G., MacAllister, J., & Pirrie, A. (2012). Towards a broader understanding of authority in student-teacher relationships. *Oxford Review of Education*, 38(4), 493-508.

- Meccia, E. (Dir.) (2020). *Biografías y Sociedad. Métodos y perspectivas*. Ediciones UNL/Eudeba.
- Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa. *Marco de actuación y visión institucional*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/05/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024.pdf>
- Ministerio del Interior-Mineduc. (2005). *Primera Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar*. <https://cead.spd.gov.cl/estudios-y-encuestas/>
- Ministerio del Interior. (2007). *Segunda Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar*. <https://cead.spd.gov.cl/estudios-y-encuestas/>
- Ministerio del Interior. (2009). *Tercera Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar*. <https://cead.spd.gov.cl/estudios-y-encuestas/>
- Monsalve, M. (1998). "... I el silencio comenzó a reinar". *Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840-1920*. DIBAM.
- Morales, M., Álvarez, J., Ayala, A., Ascorra, P., Carrasco, C., Bilbao, M., López, V., Olavarría, D., Ortiz, S., Urbina, C. & Villalobos, B. (2014). Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica. *Estudios Cotidianos*, 2, 91-116.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Meza, M., Zamora, G. & Cox, P. (2020). Construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica: Siete hipótesis desde la perspectiva de profesores chilenos. *Interdisciplinaria*, 37(1), 1-33. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.15>
- Neut, P. (2015). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista de la Academia*, 19, 59-96.
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Revista Calidad en la Educación*, 46, 222-247. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100222>
- Neut, P. (2019a). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM.
- Neut, P. (2019b). Aprendiendo a desobedecer. Las relaciones de autoridad en la escuela y los modos de impugnación del ejercicio del poder en la sociedad chilena actual. En K. Araujo (Ed.). *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (pp. 173-199). Editorial Usach.
- Neut, P. (2022). La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual. En K. Araujo (Ed.) *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos* (pp. 97-132). LOM.
- Neut, S. & Neut, P. (2023). Las relaciones escolares en la educación chilena (1960-2010). Apuntes sociohistóricos para comprender el presente educativo. En B. Silva (comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo 8. Los años del neoliberalismo: instalación, auge éy crisis? 1973 hasta el presente. Agentes educativos* (pp. 504-550). Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- NIUMAP (2021). *Primera Encuesta Nacional de Autoridad. Núcleo Interuniversitario Multidisciplinario Individuo, Lazo Social y Asimetrías de Poder*.
- OCBE [Observatorio de Ciudadanía, Convivencia y Bienestar Escolar] (2023). *Denuncias por convivencia escolar al cuarto trimestre de 2022*. Universidad de la Frontera.
- Omer, H. (2018). *La nueva autoridad*. Familia-Escuela-Comunidad. Morata.
- Omer, H. (2022). *La nueva autoridad del profesorado*.
- Morata.
- Omer, H. & Streit, P. (2019). *Hacia una nueva autoridad. El secreto de los padres firmes*. Herder Editorial.
- Orellana, M.I. (2010). *Una mirada a la escuela. Entre la lógica y la paradoja*. Ediciones SM Chile.
- Ortiz, S., López, V., Valdés, R. & Yáñez, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Pace, J. L. (2003). Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet practice. *Teachers College Record*, 105, 1559-1585. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00300>
- Pace, J. & Hemmings, A. (2005). *Classroom Authority. Theory, Research, and Practice*. Routledge.
- Pace, J., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4-27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano. 1810-2010*. Ocho Libros Editores.
- Ruffinelli, A. (2012). *Formación inicial y demandas del ejercicio docente, ¿en qué persiste el desajuste?* Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 229-242. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100014>
- Serrano, S., Ponce, M. & Rengifo, F. (Ed.) (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I, Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Tedesco, J. C. & Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. UNESCO y Ministerio de Cultura y Educación de Brasil.
- Tenti, E. (2022). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.
- Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los Liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127-144.
- Toro, P. (2009). *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno*, c.1842-c.1912. Concurso Bicentenario Tesis Doctoral 2007, Vol. II. Comisión Bicentenario.
- Toro, P. (2018). Las aventuras del afecto: cambios y permanencias en los modelos de relación entre profesores y estudiantes en los liceos chilenos (C.1910-1950). *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-16. <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e022>
- Toro, P. (2019). Entre modulaciones de afecto y autoridad en episodios de la historia de la educación chilena (C.1810-C.1950). *Revista História da Educação*, 3, 1-23. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/88795>
- UNESCO (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar: La opinión de estudiantes y docentes*. Unesco/Mineduc/IDEA.
- Wästerfors, D., Åkerström M., & Jacobson K. (2014) Reanalysis of Qualitative Data. In U. Flick (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 467-480). Sage.
- Weber, M. (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. Alianza.

- Zamora, G. & Zerón, A. (2009) ¿Cómo ejercen autoridad pedagógica los profesores de enseñanza media? *Revista Perspectivas Educativas*, 9, 121-135.
- Zamora, G. & 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, G., Meza, M. & Cox, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15.DAPC>
- Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 221-235
- Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles educativos*, 40(160), 29-46.
- Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2020). ¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen? *Educação e Pesquisa*, 46(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222650>
- Zapiola, J. (1974). *Recuerdo de treinta años*. Zig-Zag.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID)/ Proyecto Fondecyt 1220380 Individuación, Democratización y Universos Morales.

Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades (España) y Unión Europea/Ayuda JDC2022-048870-I, financiada por MCIN/AEI /10.13039/501100011033 y por la Unión Europea "NextGenerationEU"/PRTR.

Agradecimientos

Los autores agradecen a los investigadores e investigadoras de NIUMAP (Núcleo Interdisciplinario y Multidisciplinar Individuo, Lazo Social y Asimetrías de Poder), quienes han nutrido este trabajo con sus aportes y discusiones en las diferentes áreas de investigación que desarrollan.

AUTORES

Kathya Araujo

kathya.araujo@usach.cl Román Díaz 89. Providencia, Santiago de Chile, 7500618, Chile.
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7314-3577>

Pablo Neut

pabloneutaguayo@gmail.com Avenida Madrid, 140, Ático 3, Barcelona, España. pabloneutaguayo@gmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4015-8393>