



Ser buen docente: miradas de jóvenes profesores/as en Chile y Argentina

Sebastián Escobar González;^(*) Pablo Francisco Di Leo^(**)
e Ignacio Muñoz Silva^(***)

ARK-CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/jwjc2rkal>

Resumen

En este artículo se busca analizar las percepciones de profesores/as en formación y recién empleados en torno al concepto de buen docente en Chile y Argentina. Se desarrolló una estrategia metodológica cualitativa, enmarcada en un paradigma interpretativo y utilizando entrevistas en profundidad con un enfoque biográfico como técnica para producir datos. La muestra fue intencional y quedó conformada por 29 jóvenes profesores, 15 en Santiago de Chile y 14 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis de la información siguió los lineamientos generales de la teoría fundamentada. Los resultados apuntan a tres categorías que las personas jóvenes entrevistadas revelan como fundamentales al reflexionar sobre la figura del buen docente: el cuestionamiento a las relaciones de autoridad y poder; la relevancia del encuentro con otro junto con el reconocimiento hacia los y las estudiantes; y la posibilidad de transformar al otro y a sí mismo en sujeto.

Palabras claves: Formación docente; Profesionales de la Educación; Chile; Argentina; Autoridad del docente.

Being a good teacher: views of young teachers in Chile and Argentina

Abstract

The following article aims to analyze the perceptions of teachers in training and recently employed teachers regarding the concept of "a good teacher" in Chile and Argentina. This was done using a qualitative methodology, in particular, nested in an interpretive paradigm and using in-depth interviews with a biographical approach as a technique to produce information. The sample was intentional and was made up of 29 young teachers, 15 in the case of Chile and 14 in Argentina. The analysis of the information was developed following the guidelines of grounded theory. The results point to three dimensions that young teachers reveal as fundamental when reflecting on the figure of the good teacher: questioning the relationships of authority and power; the relevance of otherness along with the recognition of students; and the possibility of transforming the other and oneself into a subject.

Keywords: Teacher training; Education Professionals; Chile, Argentina; Teacher authority.

^(*) Magíster en Ciencias Sociales (Universidad de Chile); Doctorando en Educación y Sociedad (Universidad de Lleida, España). Académico de la Facultad de Educación, Psicología y Familia (Universidad Finis Terrae). Chile. Email: sescobar@uft.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2786-1487>

^(**) Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires, UBA). Investigador Independiente (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA). Profesor (UBA). Argentina. Email: pfidileo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9362-1399>

^(***) Licenciado en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas y Profesor en Educación Media de Lenguaje y Comunicación (Pontificia Universidad Católica de Chile), Chile. Maestro en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México), México. Asistente (Universidad Finis Terrae), Chile. Email: iomunoz@uc.cl ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6754-8958>



Ser buen docente: miradas de jóvenes profesores/as en Chile y Argentina

1. Introducción

La siguiente investigación tiene como objetivo analizar las experiencias de formación inicial y trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y Santiago de Chile, considerando el concepto de “buen profesor” desde la mirada de jóvenes profesores/as. En este sentido, un punto de partida para la reflexión, la revisión de literatura y el trabajo de campo fueron las siguientes interrogantes: ¿qué significaciones y conceptualizaciones utilizan estas personas para definir qué es ser un/a buen/a profesor/a?; ¿qué elementos o dimensiones consideran los jóvenes docentes al momento de proyectar la imagen de buen docente?

Gran parte de la investigación educativa sobre el “buen profesor” se enfoca en caracterizarlo según las percepciones de actores educativos, como estudiantes secundarios (Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016; Camargo y Camargo, 2019), estudiantes universitarios (Cândido et al., 2014; Gargallo López et al., 2010; Merellano-Navarro et al., 2016) y docentes (López de Maturana, 2010). La literatura revisada identifica dos ejes clave: el técnico-pedagógico, que incluye el conocimiento de los contenidos y las estrategias de enseñanza, y el relacional, centrado en las interacciones con estudiantes y las actitudes que promueven un ambiente propicio para el aprendizaje.

En relación con dichos ejes, Gargallo López et al. (2010), a partir de la mirada de estudiantes universitarios en España, resaltan cualidades personales como respeto, apertura y escucha, además de competencias profesionales como comunicación efectiva, preparación de clases y dominio técnico. En la misma línea, Camargo y Camargo (2019) recogen las percepciones de estudiantes secundarios brasileños y destacan aspectos como el dominio disciplinar, estrategias que fomentan compromiso y comprensión, y relaciones de apoyo basadas en empatía y entusiasmo. En complemento, Cândido et al. (2014) encuestan a estudiantes universitarios en Brasil e identifican características técnicas asociadas a la enseñanza efectiva y rasgos interpersonales centrados en la interacción positiva. Por su parte, Caballero-Montañez y Sime-Poma (2016) recogen opiniones de egresados de educación secundaria en Perú y destacan el compromiso con los estudiantes, la actitud motivadora, la percepción positiva, la pasión por enseñar y el dominio de contenidos como claves para describir al buen docente. En el contexto chileno, estudios como los de Merellano-Navarro et al. (2016) analizan la perspectiva de estudiantes de pedagogía, enfatizando cualidades personales como confianza, empatía, cercanía, paciencia y respeto, junto con el manejo disciplinar y la reflexión crítica.

Asimismo, la revisión de literatura revela algunas brechas. Son pocos los estudios que abordan el concepto de “buen docente” desde la perspectiva de profesores/as en formación o recién egresados/as (Dinh, 2020), y no hay aportes recientes desde Chile o Argentina. Este trabajo busca cubrir dicha vacancia considerando el concepto de generación, entendido como un aspecto socio-histórico que otorga similitudes a quienes comparten un momento histórico-social (Muñoz, 2009). La pertenencia generacional trasciende la dimensión biológica —niñez, juventud o vejez— y se fundamenta en experiencias compartidas de tiempo y espacio que generan pensamientos, conductas y sentimientos colectivos. Esto convierte a la generación en un analizador clave de las transformaciones sociales, materiales y culturales. Por tanto, recoger la visión de jóvenes que estudian pedagogía o recién comienzan a ejercer permite aportar a la caracterización del buen docente desde su perspectiva generacional.

Además, existe poca investigación que problematice el concepto de buen docente frente a las presiones y desafíos actuales en la educación (Schmidt, 2021). Aunque la mayoría de los estudios destacan el ámbito de las relaciones interpersonales, rara vez reflexionan sobre las tensiones que afectan esta dimensión en un contexto marcado por los impactos del COVID-19, las dificultades para sostener la autoridad pedagógica y la necesidad de reconocer la alteridad para acoger la diversidad en la escuela (Mujica-Johnson, 2024; Neut-Aguayo, 2022; Araujo y Neut Aguayo, 2024). Este estudio aporta evidencia sobre las voces de jóvenes docentes en formación y recién egresados/as, quienes reconocen las características de un buen docente y analizan esta noción a partir de preocupaciones que configuran su identidad profesional. Así, se aborda el concepto del

buen profesor considerando las nociones de autoridad pedagógica, alteridad e identidad profesional-docente, cuyas principales bases se desarrollan a continuación.

El interés por esta investigación surge en un contexto donde las identidades docentes de jóvenes profesores/as, en formación o recién empleados/as, han sido influenciadas por fenómenos sociales como la pandemia y el declive del programa institucional (Dubet, 2006; 2013). Este programa se define como un proceso que transforma valores y principios en acción y subjetividad a través de un trabajo profesional organizado. Su legitimidad fue clave en la expansión de la escuela moderna, donde la autoridad docente representaba valores como libertad, igualdad, autonomía y razón. Sin embargo, los valores que dominan el programa institucional han sido cuestionados por la modernidad, el desencanto y la racionalización. El auge de Internet, las TIC y las redes sociales ha generado representaciones del mundo fuera del control institucional. Al mismo tiempo, las instituciones educativas, al perder control sobre sus fronteras, ven ingresar a las escuelas diversas juventudes y problemas sociales y personales que históricamente se habían ignorado (Dubet, 2006; 2013).

En el presente estudio optamos por realizar un análisis comparativo entre Santiago de Chile y la CABA, ya que —además de ser financiado por un fondo que promueve la investigación internacional— consideramos que, a pesar de sus proximidades geográficas, históricas y culturales, las mutaciones del programa institucional en Chile y Argentina tienen características específicas, marcadas por transformaciones en sus sistemas educativos durante los últimos 40 años. En Chile, la municipalización de la educación en 1981 descentralizó la administración escolar, otorgando mayor autonomía a los municipios (Bellei, 2015; Gajardo, 1999; Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022). Aunque este proceso buscaba mejorar la calidad educativa, generó desigualdades debido a las diferencias en recursos y gestión entre municipios (Cox, 2004). Actualmente, la formación inicial docente solo puede ser impartida por universidades públicas y privadas, reguladas por mecanismos como la acreditación obligatoria, estándares orientadores y evaluaciones de estudiantes y egresados (Ávalos, 2014). Además, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903), promulgado en 2016, estableció mayores exigencias académicas para ingresar a pedagogía y creó la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, que deben rendir los estudiantes al inicio y antes de egresar (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022).

En Argentina, las reformas educativas incluyen la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Nacional de 2006, que buscaron descentralizar y luego recentralizar aspectos clave para mejorar equidad y calidad (Tiramonti, 2011). El sistema de formación docente se sustenta en el normalismo, estructurado a través de Institutos de Educación Superior (IES) regulados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) (Ministerio de Educación de Argentina, 2018). Este modelo ha enfrentado históricas tensiones con las universidades en torno a cuatro disputas principales: el formato institucional (énfasis pedagógico en IES vs. enfoque disciplinar en universidades), los modelos de docente y saberes, la autonomía gubernamental (IES jurisdiccionales frente a universidades nacionales) y la territorialidad (mayor proximidad de IES a comunidades y escuelas, en contraste con las universidades) (Birgin, 2019).

Chile y Argentina comparten similitudes en sus procesos de reformas educativas, como la descentralización y la implementación de normativas para garantizar la calidad en la formación docente. Ambos países también han desarrollado sistemas de incentivos para promover la mejora profesional de los docentes (García-Huidobro, 2007; Terigi, 2010), reflejando una preocupación por elevar los estándares educativos y asegurar una educación de calidad. Sin embargo, sus sistemas presentan diferencias significativas. En Chile, la formación docente está centralizada en universidades con programas acreditados y un sistema estructurado de desarrollo profesional. En cambio, en Argentina, esta formación se organiza a través de IES, con mayor variabilidad y dependencia de las jurisdicciones provinciales. Además, Chile ha adoptado políticas neoliberales centradas en la competitividad y eficiencia, mientras que Argentina prioriza un enfoque social que busca garantizar la igualdad de oportunidades (Feldfeber, 2009; Ávalos, 2014). Estas particularidades y similitudes en las historias recientes y en la actualidad de los sistemas educativos de Chile y Argentina los vuelve aptos para ser comparados. Asimismo, consideramos relevante —tanto para el campo académico como para las políticas educativas—, realizar una

investigación que identifique los aspectos comunes y las diferencias entre ambos países en los desafíos actuales en torno a la autoridad pedagógica, la alteridad y la identidad docente.

En cuanto a la autoridad pedagógica, tal como señala Neut-Aguayo (2019; 2022), el cuestionamiento de los valores y jerarquías naturalizadas, junto con las demandas democratizantes, ha debilitado los fundamentos históricos e institucionales de este vínculo asimétrico. Este declive del programa institucional también implica la visibilización de un estudiantado diverso, lo que genera tensiones en la homogeneidad de la institución escolar, complicando la labor docente (Dubet, 2006; 2013; Di Leo, Arias y Paulín, 2021; Mujica-Johnson, 2024). Cuando la institución educativa ya no regula las relaciones, los profesionales deben construir su autoridad de manera autónoma, a partir de interacciones significativas entre profesores/as y estudiantes.

Así, los docentes deben generar y mantener una asimetría de poder aceptada por los estudiantes, basándose en su trabajo y habilidades relacionales (Dubet, 2006; 2013). En el mismo sentido, investigaciones como las de Abramowski (2010), Acuña et al. (2022), Del Valle (2022) abogan por una autoridad pedagógica relacional y horizontal, que considere la empatía, las emociones y la diversidad de estilos de aprendizaje, además de la autonomía estudiantil. En línea con esto, estudios como los de Pierella (2014), en Argentina, y Zamora-Poblete et al. (2020), en Chile, evidencian que la autoridad tradicional se ha debilitado, y las nuevas generaciones de docentes construyen significados vinculados al reconocimiento de las diversidades y los valores democráticos.

Desde la filosofía de la educación surgen también propuestas para reflexionar sobre el buen docente en el ámbito de las relaciones interpersonales frente a un estudiantado heterogéneo. La Pedagogía de la Alteridad, que promueve la comprensión y el respeto hacia la diversidad cultural y social, cobra relevancia en el contexto sudamericano, dada la heterogeneidad cultural de la región (Mujica-Johnson, 2024; Ortega Ruiz, 2013). Esta perspectiva es clave para construir sociedades más justas e inclusivas (Skliar y Larrosa, 2009). Inspirada en Freire (2005), quien abogó por una educación liberadora y dialógica, la Pedagogía de la Alteridad involucra a los estudiantes en reflexiones críticas sobre su realidad. Dussel (2002) enfatiza la importancia de reconocer las diferencias culturales, étnicas y socioeconómicas para abordar las desigualdades. Skliar y Larrosa (2009) afirman que la alteridad implica ver al otro como parte integral de nuestra identidad. Esta pedagogía busca que la educación promueva un encuentro genuino con el otro, reconociendo las diferencias como oportunidades de enriquecimiento mutuo (Ocampo y Peña, 2014). Así, la inclusión debe basarse en una auténtica valoración de las diferencias.

En complemento con el concepto de alteridad, se encuentra el de reconocimiento, el cual desde la mirada de Fraser (2000; 2003) se entiende como una dimensión fundamental de la justicia social, junto con la redistribución. Mientras esta última busca corregir desigualdades económicas, el reconocimiento apunta a superar formas institucionalizadas de desprecio cultural que niegan a ciertos grupos su estatus de iguales.¹ Desde esta perspectiva, el sistema educativo tiene el mandato no solo de redistribuir saberes y recursos, sino también de generar condiciones institucionales que reconozcan a todos los estudiantes como sujetos legítimos y valiosos. Pablo Gentili (2011) complementa esta visión al señalar que las desigualdades escolares están profundamente entrelazadas con formas de negación simbólica y desprecio social. Lejos de ser neutras, las escuelas reproducen jerarquías que desvalorizan las culturas populares y refuerzan saberes dominantes. En consecuencia, sin reconocimiento del valor y la dignidad de los sujetos, no es posible construir una educación verdaderamente igualitaria ni una democracia sustantiva.

En este estudio, que explora la percepción de jóvenes profesores sobre el concepto de buen docente, resulta fundamental considerar cómo construyen su identidad profesional a partir de su formación y trayectorias vitales. Lasky (2005) plantea que la identidad docente implica cómo los profesores se definen a sí mismos y a otros, como un proceso continuo de construcción y reconstrucción, anclado social e históricamente. Balderas (2013) complementa esta idea al definirla como una imagen que integra lo individual y lo social en un contexto dinámico.

¹ Axel Honneth (2011) identifica tres grandes formas de reconocimiento en las sociedades contemporáneas: afectivo o amor; jurídico-moral; ético-social o solidaridad. Su negación moviliza a los sujetos en distintas demandas y disputas individuales o colectivas.

Por otro lado, Castro-Carrasco et al. (2022) destacan la relevancia de las subjetividades en la construcción de la identidad docente, planteando preguntas sobre los cambios identitarios entre docentes en formación y con experiencia. En Chile, investigaciones sobre transformaciones identitarias en estudiantes de pedagogía resaltan la influencia de factores sociales, culturales y contextuales (Cuadra-Martínez et al., 2021; Merino-Solari, 2021). A su vez, Mateluna (2021) analiza el impacto del neoliberalismo en las identidades docentes, subrayando el efecto de políticas públicas y procesos educativos en sus trayectorias. Carrasco Aguilar et al. (2020) proponen que la identidad docente es una construcción sociohistórica que implica la intersubjetividad y se enfrenta a otras identidades en la interacción social. Por último, Bolívar (2006) complementa esta visión al relacionar la identidad docente con las transformaciones sociales, destacando la crisis de identidad profesional como resultado del desmoronamiento de principios ilustrados. Estas transformaciones impactan no solo en la profesión docente, sino también en aspectos familiares, religiosos y sexuales, ofreciendo una visión integral del fenómeno.

En síntesis, este artículo indaga en las concepciones de jóvenes docentes en formación o recién empleados/as sobre el “buen profesor” en Chile y Argentina. La relación entre autoridad pedagógica e institución escolar (Neut-Aguayo, 2022), la noción de otredad (Skliar y Larrosa, 2009) y la identidad profesional (Castro-Carrasco et al., 2022) son clave para problematizar el concepto de buen docente y las perspectivas de los actores educativos en tiempos actuales. Además, la formación docente involucra una dimensión de subjetivación, donde las experiencias vitales se entrelazan con las nociones sobre el fenómeno educativo. La evidencia de este trabajo puede contribuir significativamente a la reflexión sobre la formación docente, ya que ofrece pistas sobre lo que los/as jóvenes docentes valoran como parte de un buen docente y los desafíos que enfrentan. Esto es relevante en el contexto de crisis del programa institucional, donde la autoridad y el encuentro con el otro son fundamentales en situaciones de violencia y transformaciones intergeneracionales.

2. Metodología

Esta investigación utilizó una metodología cualitativa dentro de un paradigma interpretativo, siguiendo lo propuesto por Vain (2012), con el objetivo de comprender la realidad de jóvenes profesores en relación con su formación y trabajo, explorando sus creencias, valores, reflexiones y experiencias. Se realizaron entrevistas en profundidad con un enfoque biográfico (Meccia, 2019) a 29 personas jóvenes, 15 en Santiago de Chile y 14 en CABA. Los criterios de selección incluyeron: a) tener entre 20 y 29 años; b) estar cursando último año de estudios de profesorado/pedagogía básica/media o haber sido contratados en los últimos tres años. Esta selección se basa en el interés por analizar las significaciones, desafíos y particularidades en la construcción de la identidad profesional docente de los/as jóvenes, considerando las continuidades, tensiones y rupturas con generaciones anteriores. Esta población está particularmente expuesta a las transformaciones en los sistemas educativos, las desigualdades sociales y las problemáticas emergentes en las instituciones educativas de Chile y Argentina.

Para la construcción de la muestra, buscamos diversidad de contextos institucionales y personales que permitieran un análisis comparativo de experiencias individuales y sociales, considerando las condiciones socioeconómicas y políticas de cada país (Vasilachis de Gialdino, 2007). La investigación se desarrolló en Chile y Argentina para cubrir la falta de estudios comparativos sobre los efectos de las transformaciones y condiciones actuales de los sistemas educativos en las experiencias de jóvenes docentes, destacando las diferencias en sus estructuras, concepciones de autoridad, tradiciones políticas y desafíos sociales. Siguiendo el muestreo teórico de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006), definimos la muestra mediante un análisis constante entre los datos y la teoría. En esta línea, y tal como se devela a continuación en la tabla 1, en la muestra existe una mayor participación de docentes mujeres. Esta cuestión es relevante en el desarrollo de esta investigación, dado que las concepciones desplegadas respecto al “buen docente” pueden diferir en términos de género. Esta situación se enmarca en la feminización de la carrera docente, lo que ha sido relevado por autoras como Morgade (2007).

Tabla 1. Características de los participantes

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

Fuente: Elaboración propia

En este trabajo adoptamos el enfoque biográfico con el fin de responder a las citadas preguntas-problema de investigación en torno a la construcción de las identidades docentes, los valores y las nociones de autoridad asociados a las experiencias de las personas jóvenes. Tal como lo sintetiza Meccia (2019), los diversos estilos del método biográfico parten del reconocimiento de tres grandes aspectos de la vida social: la existencia de individuos; que actúan afectando o siendo afectados por múltiples vínculos interpersonales, grupales e institucionales; que están inmersos en un momento sociohistórico determinado.

Cada instancia conversacional duró entre 60 y 90 minutos. Antes de realizarla, se informó a los participantes sobre el carácter voluntario, la confidencialidad de los datos, la muestra, la firma del consentimiento informado aprobado por el comité de ética, y la grabación de audio para su posterior transcripción y análisis académico. El análisis del corpus de datos siguió los lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2006), utilizando el software Atlas.ti. A través de las etapas de codificación (abierta, axial y selectiva) y la comparación constante entre datos, entrevistados, ocupaciones y países, buscamos alcanzar un mayor nivel de abstracción, identificando las siguientes categorías centrales: relaciones de autoridad y poder, el encuentro con otros, y transformar al otro y a sí mismo en sujeto.

Mediante este trabajo buscamos construir teoría de alcance intermedio que responda a las preguntas-problema de investigación formuladas. Este nivel de teorización, desarrollado por Merton (1980), se ubica en un punto medio entre las teorías generales de los sistemas sociales — que están demasiado lejos de las prácticas y las experiencias de individuos y organizaciones— y los datos construidos empíricamente en torno a particularidades no generalizadas. Las teorías de alcance intermedio tratan aspectos delimitados de los fenómenos sociales y, por ende, su principal utilidad radica en constituir un soporte teórico que sirva para orientar la investigación empírica y la acción social.

3. Resultados

Los principales resultados de esta investigación se despliegan a la luz de tres temáticas centrales: las relaciones de autoridad y poder; la alteridad y el reconocimiento; y finalmente, la idea de transformar al otro y a sí mismo en sujeto.

Relaciones de autoridad y poder

Durante las entrevistas, para definir al buen profesor/a, emergió con fuerza la idea del *docente autoritario* como un referente negativo. En ambos países, las/os jóvenes establecen una diferenciación clara con este tipo de profesores “dictatoriales” al pensar en las características que posee un buen maestro. Esta figura autoritaria, de acuerdo con los participantes, se caracteriza por una relación distante con las/os estudiantes y por la imposición unilateral del funcionamiento de la clase:

Yo lo que decía más que nada por la forma de dar la clase del docente... el docente se pone delante del pizarrón y como: por un lado, está el docente y, por otro lado,

están los alumnos; eso más que nada hablaba de la forma más autoritaria (Estudiante varón de profesorado, Buenos Aires).

De este modo, fue posible observar algunas reflexiones respecto al vínculo entre el/la buen/a docente y la construcción de la autoridad pedagógica. Las personas entrevistadas muestran consciencia de que el desarrollo de la autoridad ya no está dado naturalmente por el rol histórico de la institución escolar o por el estatuto que poseen las y los profesores:

Me he dado cuenta con la práctica, que las prácticas de algunos docentes en las que, claro, uno llega a la sala de clases y como todos los niños tirados en el suelo o hablando, gritando, no respetando a la profesora que está al frente. Entonces creo que, está como difícil; creo que no hay una fórmula ahora, precisamente, de cómo trabajar este tema de la autoridad (Estudiante mujer de profesorado, Santiago de Chile).

Así, tanto en Chile como en Argentina, la visión crítica del autoritarismo docente se complementa con la promoción de diferentes alternativas, producidas a partir de las relaciones que se establecen entre docente y estudiantes. En esa línea, una de las ideas que se repitió con frecuencia fue la construcción de un vínculo más cercano con los educandos:

Yo trato de ser más docente guía, no docente autoritario ¿No? Una cosa es, sí, como que hay una diferencia de autoridad, una diferencia de poder, no es lo mismo ser docente que ser estudiante, o sea es inevitable. Pero yo trato de bajarlo lo más posible. Trato a ver, no somos pares claramente, pero bueno con esto de, el diálogo y la reflexión a ver, yo no voy a estar diciéndote: “no uses el celular”; es: “¿podés guardar el celular?” (Estudiante mujer de profesorado, Buenos Aires).

Un buen docente, entonces, busca construir lazos más horizontales con sus estudiantes, sin eliminar la diferencia de roles en el acto educativo. En este contexto, emerge la figura del docente guía, en contraposición al docente autoritario, quien busca reducir la distancia entre educador y educando, obteniendo legitimidad de la relación en lugar de la tradición institucional. Para ello, se utilizan diversas estrategias, como la promoción del diálogo y la reflexión. La cercanía entre docentes y estudiantes se fomenta mediante la creación de un colectivo con un objetivo común: sostener el grupo. Aunque las diferencias de roles persisten, el profesor guía, pero las distancias se reducen al construir un espacio compartido. La mayoría de los participantes no recurre a sus atributos personales para establecer vínculos cercanos con los estudiantes que legitimen su autoridad pedagógica. No se trata de ser un profesor cercano o lejano, sino de formar juntos un espacio basado en el respeto mutuo.

Sobre el encuentro con otros

Una segunda dimensión que emerge desde los discursos de jóvenes profesores/as apunta a la cuestión del encuentro entre profesor – estudiante y al reconocimiento que puede o no construirse. En este sentido, durante las entrevistas de ambos países se revelan como fundamentales los espacios y acciones de escucha activa, pero también se hace referencia explícita al hecho de *ver al otro*, y de conectar con él/ella a partir de sus experiencias de vida, necesidades y miradas

Bueno, por un lado, para mí es muy como empático, ¿no? De poder escuchar y ver al otro. El que tenés enfrente, al niño, al sujeto. No quedarse con un niño, ideal o lo que dice el diseño, sino poder conectarnos con ese grupo, con ese chico como con... con su mundo, con sus necesidades, con qué necesitan en este momento (Estudiante mujer de profesorado, Buenos Aires)

Entender a los niños, creo que es importante entenderlos, están en una etapa de desarrollo inicial, completamente inicial que no saben nada, entre comillas no saben nada de la vida, como que entenderlos y ver un poco su perspectiva como profes es

súper importante, también poder que uno pueda atender a la diversidad del curso (Estudiante mujer de profesorado, Santiago de Chile).

Aquí las y los entrevistados plantean la preocupación por la superación de lo educativo en clave de exclusión, transitando a una práctica pedagógica de carácter dialógico. Esta última requiere de un/a educador/a que conciba a sus estudiantes como personas íntegras y activas, puesto que recupera la mirada de un nosotros en la realidad social y en la construcción del conocimiento, entre otras dimensiones. En relación con el concepto de reconocimiento, las/os profesoras/es develan las acciones de negación y estigmatización hacia otros y otras como un asunto crítico, declarando que el reconocimiento pedagógico debe promover intencionalmente el valor de las/os sujetos vulnerados, por medio de la consideración de dimensiones territoriales, políticas o raciales. Además, se agrega que el reconocer conlleva una dimensión ciudadana en función de que se despliegan en cierta comunidad. Esto se puede develar en el siguiente fragmento de entrevista:

Creo que lo que más caracteriza a un buen profesor es que nunca pierda el foco del porqué estudió pedagogía, o sea, a mí lo que más me llama la atención son los profes que tienen sus años en pedagogía y hablan de repente con tanto desprecio de los niños, como, estos son delincuentes, estos vienen a puro calentar el asiento, estos no tienen ningún futuro y digo, por qué seguí trabajando en esto, si no te gustan los niños (...) nunca perder el foco que te humaniza, que de repente te vuelves como tan parte del sistema que pierdes esa conexión (Estudiante mujer de profesorado, Santiago de Chile).

De este modo, se señala, por una parte, la capacidad de reconocimiento del otro como rasgo fundamental del buen docente, que además le otorga sentido al quehacer pedagógico. Sin embargo, por otra parte, se advierte la existencia de una estructura escolar (el “sistema”) que puede llevar a las/los profesores a perder esta perspectiva. El desafío reside, entonces, en lograr sostener en el tiempo una apertura que visualice a los estudiantes como sujetos y que logre comprenderlos como integrantes de un tejido comunitario compartido.

Un último asunto que emerge en esta dimensión apunta a la cuestión de la construcción del aprendizaje, considerando una lógica comunitaria y abierta para ello. Así, los/as profesores/as, tanto en formación como en ejercicio, promueven un proceso de enseñanza-aprendizaje donde se intentan evitar las lógicas de “tabulas rasas”, para que el conocimiento sea un proceso en el que la experiencia cotidiana y vital de las y los estudiantes sea tomada en cuenta, considerando variables relevantes como el territorio que habitan, sus situaciones familiares o las prácticas sociales que observan y con las que conviven a diario. La siguiente cita permite evidenciar esto:

Creo que un buen docente, pone como prioridad a sus estudiantes y les da un lugar real, o sea, los escucha y realmente los escucha, deja que ellos, no sé si estén a cargo, pero que realmente guíe, que estén a cargo de su propio aprendizaje (...). Como dar lugar a que realmente se involucren y sean parte de su propio aprendizaje (Estudiante varón de profesorado, Buenos Aires).

Transformar al otro y a sí mismo en sujeto

En las reflexiones de ocho de las personas jóvenes entrevistadas, cinco estudiantes (todas/os de Buenos Aires) y tres docentes (dos de Santiago de Chile), se caracteriza la figura del docente como modelo de sujeto crítico, un adulto que, a partir sus prácticas, conocimientos y carisma, puede interpelar a las/os estudiantes, abriendo una puerta para su acceso y ejercicio al derecho de la educación:

Creo que muchas veces un docente es la puerta hacia un montón de cosas a las que los chicos no tienen acceso. Un docente tiene la capacidad de despertar el interés de los estudiantes por un tema en particular, de resolver conflictos de la vida. Los chicos antes de ser estudiantes son chicos, atravesados por un montón de cosas y a veces el

docente es la única figura adulta, sana, que ellos conocen, o que tienen la referencia ¿No? Un docente es un referente muy importante para los chicos y por lo tanto para la sociedad, es una figura de referencia. Entonces, tratar de ser el mejor docente posible, tratar de ser el mejor adulto de referencia posible para esos estudiantes (Estudiante mujer de profesorado, Buenos Aires).

En estas y otras reflexiones de las/os entrevistadas/os, tanto en Buenos Aires como en Santiago, se identifica a las/os niñas/os y jóvenes, especialmente de familias pobres o de sectores populares, como un *Otro* caracterizado por un conjunto de carencias, riesgos o vulnerabilidades, al que las instituciones educativas, mediadas por el trabajo y la referencia de las y los docentes, deben transformar. Por ende, para constituirse en un buen docente, las personas jóvenes deben realizar un pasaje desde el mundo juvenil al mundo adulto:

Yo creo que un buen docente tiene que ser capaz de adaptarse tanto al contexto como a cada estudiante; tiene que conocer de su área disciplinar; tiene que ser un experto en el área porque no se puede enseñar lo que no se sabe; tiene que estar a la vanguardia; tiene que ser un docente actualizado que esté en constante formación. Siento que de lo emocional tiene que ser un profesor que esté bien emocionalmente, porque finalmente yo como profesor tengo que estar bien para mis estudiantes también, y tengo que velar por mi salud también (Estudiante mujer de profesorado, Santiago de Chile).

A partir de lo anterior, en las/os docentes chilenas/os se presenta un conjunto significativo de exigencias y atributos personales necesarios para ser buen docente: capacidad de adaptación; *expertise* académica; capacidad de innovación; espíritu crítico; actualización permanente; cuidado de su salud corporal y mental. Esta carga de exigencias personales no es percibida como excesiva ni tampoco es criticada por las/os participantes chilenas/os. En cambio, las/os profesoras/as argentinas/os no mencionan estos atributos como valores profesionales que determinan a un buen docente. Por otro lado, en las entrevistas de ambos países aparece la necesidad de transformar al otro en un sujeto crítico, como parte de la tarea que debe desempeñar un/a buen/a profesor/a. Así lo sugiere una de las participantes de Buenos Aires:

Yo creo que, lo que les mencionaba antes del pensamiento crítico, está costando bastante, esto de no tanto qué, sino por qué. Ponerse a pensar por qué tener que pensar en algo que no están leyendo en el texto, que no están viendo en el video, y que les quede pensarlo y conectar dos cosas y sacar una conclusión en base a eso, es a lo que está costando, por eso es algo que también entreno, quiero que entrenen mucho (...). Hoy en día creo que lo importante es esto: el pensamiento crítico el entender por qué, el entender por qué no está bueno, o por qué sigue pasando y qué puedo hacer yo para tratar de cambiar eso (Estudiante mujer, Buenos Aires).

Como contrapartida a lo mencionado, los testimonios de las/os entrevistadas/os reflejan discursos que invisibilizan o niegan la agencia de niñas/os, adolescentes y jóvenes. Entre las carencias asociadas a la condición juvenil actual, algunos testimonios destacan dificultades para desarrollar pensamiento reflexivo o crítico, relacionadas con el uso excesivo de tecnologías, Internet y redes sociales. En estos relatos se observa la persistencia de definiciones clásicas sobre el sujeto moderno: individuo adulto, racional, autónomo y crítico. Este concepto sigue presente en los programas de formación, en las demandas de las familias e instituciones educativas, y en los juicios morales y prácticas de los docentes. Esto refleja la persistencia, aún en declive, de uno de los postulados del programa institucional clásico: para acceder a la educación, niñas/os y jóvenes deben transformarse en sujetos de derecho, adoptando atributos del mundo adulto. Estas concepciones adultocéntricas a menudo se oponen a las búsquedas de docentes jóvenes por construir formas alternativas de autoridad y reconocimiento de las alteridades.

4. *Discusión y conclusiones*

La presente investigación analizó las percepciones de profesores/as en formación y recién empleados sobre el concepto de buen docente en Chile y Argentina. Indagar en esta noción resulta clave para reflexionar sobre cómo se compone generacionalmente el nuevo cuerpo docente en las escuelas y liceos de ambos países. Es necesario considerar no solo su condición juvenil, sino también sus experiencias vitales, problemáticas, desafíos y soportes en el ejercicio docente, relacionados con los procesos de socialización en la actualidad. Las experiencias e identidades de los jóvenes se ven atravesadas por transformaciones generadas por el declive del programa institucional clásico, lo que implica una nueva modalidad de vinculación entre valores, normas e individuos, es decir, una nueva forma de socialización. Los valores ya no son trascendentales ni ahistóricos, sino producciones sociales, con principios múltiples y contradictorios que las personas deben articular (Dubet, 2006; 2013). La pandemia y la pospandemia profundizan estas tensiones.

En ese contexto, por una parte, se observa que algunos resultados de este trabajo coinciden con la investigación previa respecto al concepto de buen docente. Para los/las docentes participantes, es fundamental construir relaciones interpersonales positivas, centradas en la cercanía, la confianza y la escucha (Gargallo López et al., 2010; Merellano-Navarro et al., 2016) y que apunten a apoyar, comprender y motivar a los estudiantes (Camargo y Camargo, 2019; Cândido et al., 2014). Además, se reporta preocupación por mantenerse actualizados para manejar los contenidos y acercarlos de manera crítica a sus alumnos (Merellano-Navarro et al., 2016; Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016). Sin embargo, las voces aquí documentadas también habilitan un abordaje crítico de la figura del buen docente, en tanto invitan a pensarla más allá de los atributos personales y con miras a los desafíos que actualmente enfrenta la institución escolar.

Así, los hallazgos obtenidos se estructuraron en tres ejes, presentados precedentemente. En primer lugar los y las jóvenes encaran el desafío de construir relaciones de autoridad asimétricas en un escenario donde la igualdad relacional se constituye como horizonte normativo, cuestión que se relaciona con las investigaciones de Pierella (2014), Zamora-Poblete et al., (2020), Acuña (2022) y Del Valle (2022). En esa línea, la crítica al profesor autoritario es coherente con las percepciones de estudiantes que se han documentado en otras investigaciones (Di Leo, 2009; Pierella, 2014; Neut-Aguayo, 2019). Las/os participantes proponen alternativas que coinciden con los hallazgos de trabajos previos: el acercamiento empático-afectivo (Abramowski, 2010; Neut-Aguayo, 2019) y la preocupación por el aprendizaje (Zamora et al., 2020) se identifican como aspectos fundamentales para la legitimación de la autoridad pedagógica.

En segundo lugar, la escucha activa y la consideración por la individualidad de los estudiantes son esenciales en la labor docente (Di Leo, Arias y Paulín, 2021). En complemento, generar autoconfianza y autoestima en las/os alumnas/os se relaciona con atender sus necesidades y superar exclusiones institucionales, como plantean Vargas Manrique (2016) y Skliar y Larrosa (2009). Estos resultados dialogan con otras investigaciones contemporáneas. Por un lado, Jaramillo y Orozco (2015) subrayan la importancia del reconocimiento pedagógico frente a acciones de negación y estigmatización, valorando la diversidad en dimensiones territoriales, políticas o raciales, lo que va en la línea de lo planteado por Gentili (2011) en su pedagogía de la igualdad. Por otro lado, Martín, Puig y Gijón (2018) proponen una pedagogía del reconocimiento que otorga protagonismo a quienes enfrentan inadaptación, priorizando el cuidado personal, el acompañamiento y la construcción de proyectos vitales. Este enfoque también promueve agencia y ciudadanía en los estudiantes, en consonancia con las narrativas de las/os jóvenes profesores analizados.

En tercer lugar, a pesar de las aperturas mencionadas, en las reflexiones de las/os jóvenes docentes persisten elementos del programa institucional escolar clásico: un proceso que transforma valores en subjetividades mediante un trabajo profesional organizado (Dubet, 2006; 2013). Al caracterizar a un buen docente, las/os participantes destacan la necesidad de ser un modelo adulto —portador de exigencias y atributos personales— para transformar a sus estudiantes (Duarte, 2015). En algunos testimonios, las referencias a niñas/os y jóvenes con quienes trabajan están marcadas por discursos que niegan su condición de sujetos plenos y sus capacidades de agencia, atribuyéndoles dependencia, falta de racionalidad e incapacidad (Chaves, 2005; Figueroa Grenett,

2016). También se mencionan dificultades en el pensamiento crítico y reflexivo, asociadas al uso excesivo de TIC, Internet y redes sociales. Esto invisibiliza las reflexividades, agencias y prácticas ciudadanas de niñas/os y jóvenes en su interacción con las TIC (Martin et al., 2020).

Esta distancia identificada entre los discursos y la realidad ha sido señalada en la investigación de Hidalgo y Perinés (2018): si bien la construcción del aprendizaje se plantea como un proceso comunitario y abierto, existe una brecha entre el deseo de fomentar la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje y la implementación efectiva de este enfoque. Estos resultados advierten sobre la persistencia de lógicas de control y detención del poder por parte de los adultos en las aulas y los procesos de socialización, a pesar de la creciente evidencia que respalda los beneficios del aprendizaje social y colectivo (Miranda-Núñez, 2022; Peñaloza-Guerrero, 2017).

Lo anterior coincide con estudios recientes sobre la persistencia del adultocentrismo en los espacios educativos (Lay-Lisboa et al., 2022). Esta racionalidad adultocéntrica (Duarte, 2015) condiciona las relaciones intersubjetivas, los marcos institucionales y las prácticas mediante las cuales las personas jóvenes construyen sus identidades docentes, contribuyendo a la reproducción de desigualdades en las relaciones pedagógicas y dificultando la incorporación de marcos legales que reconozcan a los estudiantes como sujetos de derecho (Voltarelli, 2018; Morales y Magistrix, 2019). Además, se observa una pluralidad de sentidos y valores en las experiencias de los jóvenes, reflejo del declive del programa institucional clásico, lo que genera demandas por el respeto de identidades y prácticas singularizadas (Di Leo, Arias y Paulín, 2021).

Aunque se observan regularidades discursivas, emergen particularidades vinculadas a las tradiciones y perfiles profesionales de cada país. Por un lado, en Argentina persiste un modelo normalista, lo que se expresa en un distanciamiento entre la cultura escolar y aspectos de vida social —por ejemplo, en torno a las concepciones sobre la autoridad y el énfasis en la transformación de sus estudiantes en sujetos críticos. Por otro lado, las/los participantes chilenas/os asocian de manera natural la buena docencia a una serie de autoexigencias académicas, profesionales e incluso de salud. Esto se puede vincular con las políticas neoliberales en el ámbito educativo de dicho país y con su Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que refuerza un perfil individualista y competitivo, lo que se traduce en concepciones menos politizadas y colectivas sobre la transformación del otro, en comparación con el caso argentino.

De este modo, la evidencia aportada es relevante por sus implicancias tanto para la construcción de políticas de formación docente como para las instituciones encargadas de esta labor. En este artículo se entregan relatos valiosos respecto a cómo estos/as jóvenes observan y experimentan el panorama actual de la docencia y de los significados que ella misma conlleva en las múltiples relaciones y procesos que se despliegan. Así, las perspectivas de estos/as profesores/as pueden constituir un aporte para pensar una formación más pertinente y cercana con sus experiencias y sentidos de lo que caracteriza a un buen docente en el contexto del declive del programa institucional.

En cuanto a las limitaciones del estudio, una de ellas se vincula con la estrategia metodológica utilizada, centrada en entrevistas con enfoque biográfico y reflexiones en torno a la formación inicial docente de Chile y Argentina. Por ende, esta investigación no profundiza en el análisis de las prácticas pedagógicas que estas/os jóvenes profesoras/es llevan a cabo tanto en sus lugares de formación profesional como en sus respectivos lugares de trabajo docente. Una segunda limitación apunta a la construcción de la muestra, ya que hay una escasa participación de varones en ambos países, por lo que la mirada y experiencia de estos podría verse minimizada o no del todo expresada. Esta situación debe ubicarse en un escenario histórico que es dominante en ambos países: la feminización del trabajo docente. Según Morgade (2007), dicho fenómeno debe abordarse desde dos dimensiones principales —que pensamos trabajar con mayor profundidad en futuros estudios comparativos—: por un lado, la mayor presencia cuantitativa de las mujeres en la actividad profesional docente; por otro lado, los procesos de construcción de las maestras y las profesoras como sujetos femeninos.

A modo de proyecciones se despliegan dos posibilidades. Por un lado, profundizar en la formación de docentes tanto en Chile como en Argentina considerando como variable central el tipo de institución formadora. Esto dado que hay una diferencia respecto al carácter público de los institutos de profesorado en Argentina y las múltiples ofertas de universidades privadas para cursar carreras de pedagogía en Chile. Lo anterior podría evidenciar y develar diferencias sociales,

políticas e inclusive ideológicas, cuestiones que siguiendo esta línea de investigación impactarían en la construcción de las identidades de estas nuevas generaciones de profesores/as. Finalmente, este estudio abre el espacio para futuras indagaciones respecto a las vinculaciones de las dimensiones generacional, de género —especialmente en torno a la feminización— y raza con la identidad profesional docente, en el marco de una creciente demanda de horizontalidad en los tratos y en los vínculos sociales en América Latina durante las últimas décadas.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. L. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Acuña, C. C., Parra Cisterna, J. A., Aguayo Cisternas, G. R., y Diaz Larenas, C. (2022). La autoridad pedagógica: una visión desde la formación inicial docente. *Páginas de Educación*, 15(1), 93-111.
- Araujo, K., y Neut Aguayo, P. (2024). De “la letra con sangre entra” al “desalineamiento de la autoridad”: Balance sociohistórico de la autoridad escolar en Chile. *Pensamiento Educativo*, 61(3), 1-11. DOI <https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.2>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40, 11-28. DOI <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bastías-Bastías, L. S. y Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. DOI <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Balderas, I. (2013). Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 3, 73-87.
- Bellei, C. (2015). *La Educación en Chile*. Editorial Universitaria.
- Birgin, A. (2019). La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de Unicaba. En F. Saforcada y M. Feldfeber (comp.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. Miradas desde Argentina* (pp. 237-246). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97. DOI <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>
- Camargo, C. y Camargo, M. (2019) The Good Teacher of High School in the Representation of the Students Body. *Open Access Library Journal*, 6(5), pp. 1-12. DOI <https://doi.org/10.4236/oalib.1105428>
- Cândido, C. M., Assis, M. R. de, Ferreira, N. T., y Souza, M. A. de. (2014). A representação social do “bom professor” no ensino superior. *Psicologia y Sociedade*, 26(2), 356-365. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000200012>
- Carrasco Aguilar, C., Luzón, A., y López, V. (2020). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. DOI <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Castro-Carrasco, P., Adaros, R. T. E., Ávalos, N. D. R., Checón, R. F. T., Bordones, C. A. V., Cuadra-Martínez, D. J., y Véliz, C. R. O. (2022). Cambio de la identidad profesional del docente durante la formación inicial: Un estudio a partir de las teorías subjetivas del futuro profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 1510-1536. DOI <https://doi.org/10.21723/riace.v17i2.16699>
- Cox, C. (2004). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32. DOI <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-2236200500020000>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., y González-Palta, I. N. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92.
- Del Valle, J. L. (2022). Tough teachers actually care: An ethnographic look into the 'problematic' role of teachers as figures of authority under learner-centered education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 47(6), 19-36.
- Di Leo, P. F. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, 31, 67-100.
- Di Leo, P. F.; Arias, A. J. y Paulín, H. L. (dirs.) (2021). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Buenos Aires: Teseo.
- Dinh, T. H. (2020). Teacher characteristics: What do EFL pre-service teachers expect? *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(6), 90-105. DOI <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4479>
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dussel, I. (2002). La pedagogía de la liberación de Paulo Freire: una crítica. En R. Torres, A. Puiggrós y E. B. Hall (Eds.), *Educación y política: perspectivas y desafíos* (pp. 57-70). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feldfeber, M. (2009). Políticas educativas en Argentina. Un análisis de las últimas décadas. *Propuesta Educativa*, 31, 6-13.

- Figueroa Grenett, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54182>
- Fraser, N. (2007). Rethinking recognition. *New Left Review*, 2(3), 107-120.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser, y A. Honneth, *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange* (pp. 7-109). London: UK: Verso.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina: Balance de una década. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20(1), 35-85.
- García-Huidobro, J. E. (2007). La formación docente en Chile: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 4-12.
- Gargallo López, B.; Sánchez i Peris, F. J.; Ros Ros, C. y Ferreras Remesal, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de educación*, 51(4), 1-16. DOI <https://doi.org/10.35362/rie5141826>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos sobre la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hidalgo, N., y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: La participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464. DOI <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Jaramillo, D. A., y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. DOI <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. DOI <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- López de Maturana, S., (2010). Historia de Vida de Buenos profesores: Experiencia e Impacto en las aulas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149-164.
- Martin, F., Hunt, B., Wang, C., y Brooks, E. (2020). Middle school student perception of technology use and digital citizenship practices. *Computers in the Schools*, 37(3), 1-20. DOI <https://doi.org/10.1080/07380569.2020.1795500>
- Martín, X., Puig, J. M. y Gijón, M. (2018). Reconocimiento y don en la educación social, *Edetania*, 53, 45-60.
- Mateluna, H. (2021). Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(2), 37-61. DOI <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.2.002>
- Meccia, E. (ed.) (2019). *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas*. Santa Fe: EUDEBA / Ediciones UNL.
- Merellano-Navarro, E.; Almonacid-Fierro, A.; Moreno-Doña, A. y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42, 937-952. DOI <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Merino-Solari, R. (2021). Tensiones entre lo social y lo personal en la construcción de la identidad docente. *Acta Hereditaria*, 64(2), 124-130. DOI <https://doi.org/10.20453/ah.v64i2.4015>
- Merton, R. K. (1980). *Teoría y estructura sociales*. México: FCE.
- Ministerio de Educación de Argentina. (2018). *Resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Miranda-Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72-84. DOI <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Morales, S., y Magistris, G. (2019). Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co-protagonistas de la transformación social. In S. Morales y G. Magistris (Eds.), *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 23-47). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. *Educação y Sociedade*, 28, 400-425. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200006>
- Mujica-Johnson, F. (2024). Alteridad y diversidad en la educación Latinoamericana. Aportes epistemológicos de Paulo Freire. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 2(2), 1-8. Recuperado de <https://ried.website/nuevo/index.php/ried/article/view/art29>
- Muñoz, V. (2009). *Generaciones en Tránsito. Juventud, Estudiantes e Izquierda Políticas en el cambio de siglo. Santiago de Chile y Ciudad de México 1986-2002* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Neut-Aguayo, P. (2019). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. Santiago: LOM Ediciones.
- Neut-Aguayo, P. (2022). La autoridad pedagógica en la escuela chilena. Transformaciones históricas y construcción de nuevos escenarios para su ejercicio actual. En K. Araujo (edit.), *Figuras de autoridad. Transformaciones históricas y ejercicios contemporáneos* (pp. 97-132). Santiago: LOM Ediciones.
- Ocampo, D. A. J., y Peña, N. M. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de investigaciones*, 14(24), 142-149. DOI <https://doi.org/10.22383/ri.v14i2.28>
- Ortega Ruiz, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 71(256), 401-421. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/24751150>
- Peñaloza-Guerrero, J. (2017). Incidencia del aprendizaje colaborativo en la práctica educativa. *Didácticas Específicas*, 16, 46-60. DOI <https://doi.org/10.15366/didacticas2017.16.003>
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 893-912. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782014000900005>

- Schmidt, T. (2021). Teacher as person: the need for an alternative conceptualisation of the 'good' teacher in Australia's Vocational Education and Training sector. *Journal of Vocational Education y Training*, 73(1), 148-165. DOI <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1698646>
- Skliar, C., y Larrosa, J. (comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: FLACSO, Homo Sapiens.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tiramonti, G. (2011). Reformas educativas en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-20.
- Terigi, F. (2010). Los desafíos de la formación docente en América Latina. *Perfiles Educativos*, 32(128), 8-23.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 199-222. DOI <https://doi.org/10.21830/19006586.9>
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Voltarelli, M. A. (2018). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. DOI <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>
- Zamora, G., Meza, M., y Cox, P. (2020). ¿Cuán reconocidos como autoridad se sienten los profesores principiantes y a qué factores lo atribuyen? *Educação e Pesquisa*, 46, 1-19. DOI <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046222650>
- Zamora-Poblete, G., Madrona, P. G., Hinojosa, L. M. M., Leal, P. G., y Carrillo, J. T. M. (2020). Significados de la autoridad pedagógica en futuros profesores y profesoras de Iberoamérica. Comprensiones en estudiantes de pedagogía de Chile, Colombia, Venezuela y España. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 32(2), 256-271.

Recibido: 12/03/2025
Evaluado: 12/04/2025
Versión final: 21/04/2025