

La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas

María Isabel Juri

Nació en Córdoba y vivió su infancia y adolescencia en General Alvear (Mendoza). Actualmente reside en Córdoba y es Profesora de Pedagogía en el Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”, de la Universidad Provincial de Córdoba. También trabaja en la Cátedras de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba y Magister en Planeamiento y Gestión Educacional egresada en la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile. Fue becaria de la Beca Saint-Exupéry (cohortes 2010-2012), formando parte del equipo que investigó sobre la temática “relación pedagógica y autoridad”, dirigido por la Dra. María Beatriz Greco y el Prof. Jean Charles Pettier. Esto le permitió acceder al título de Master en Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de Reims- Champagne Ardenne, Francia. Su trabajo final se tituló: “La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas”.

❖ Resumen

Este trabajo se enmarca en el programa de las Becas Saint-Exupéry 2010 – 2012- Ministerio de Educación de la República Argentina- INFD- Embajada de Francia en Argentina y CDUFM de Francia.

Se presentan algunos resultados de la investigación sobre las prácticas docentes, la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en escuelas secundarias de Argentina. Específicamente se aborda la temática de “La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas”.

La pregunta central que orientó la investigación fue: ¿puede ser el Proyecto Pedagógico Institucional un dispositivo de acompañamiento para las prácticas docentes en temas relacionados con la construcción de la autoridad?, ¿de qué manera?.

Las decisiones teóricas y metodológicas se ubican dentro de enfoques multirreferenciales. Se tuvieron en cuenta algunos conceptos de la Didáctica Profesional, la Clínica de la Actividad. Además, se consideraron la noción de acompañamiento por cuanto se constituyó como una categoría intermedia –en el sentido de enlace- entre la noción de Proyecto Pedagógico Institucional y la construcción de la autoridad en la relación pedagógica.

Cómo síntesis de las conclusiones, se podría afirmar que los PPI pueden constituirse en dispositivos (pedagógicos) de acompañamiento si se vinculan a ciertas condiciones que derivan de conceptos mismos de “dispositivo” y “acompañamiento”.

Palabras clave: escuela- autoridad pedagógica- proyectos pedagógicos institucionales- dispositivos pedagógicos- acompañamiento

❖ Introducción

Este escrito es producto del trabajo de investigación realizado en el marco del programa de las Becas Saint-Exupéry, convocatoria 2010, otorgadas por el Ministerio de Educación de la República Argentina, a través del área de Cooperación Internacional, Instituto Nacional de Formación Docente - INFD – de dicho país y la Embajada de Francia en Argentina.

Los lineamientos en los que se fundamentó dicho programa- de formación e investigación- pueden sintetizarse en tres cuestiones que sustentan los actuales estudios de las prácticas educativas: la relación entre la práctica profesional y la investigación académica es bidireccional e interdependiente; además, hay una aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza y por último, también hay una admisión cada más generalizada de las metodologías cualitativas por medio de registros audiovisuales de lo que acontece en el aula para poder ser analizado y generar conocimiento.

El grupo que investigó sobre las prácticas docentes, la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en escuelas secundarias de Argentina, estuvo conformado por cinco docentes: Silvia Felchlin (de Rosario, provincia de Santa Fe), Sergio Grabosky (de la Ciudad de Salta), María Eugenia Karlen (de San Francisco, provincia de Córdoba), Luisa Romano (de Monteros, provincia de Tucumán) y María Isabel Juri (de la Ciudad de Córdoba). Coordinados y dirigidos por la Dra. María Beatriz Greco y el Prof. Jean Charles Pettier.

La complejidad de la temática ha permitido abordarla desde diversas dimensiones, que cada uno de los investigadores del equipo fue definiendo y estudiando de acuerdo a sus intereses, formación, recorrido profesional y preocupaciones. Una línea de trabajo la que se presenta en este escrito.

❖ **Las preguntas de la investigación**

Situar las prácticas de la enseñanza en los contextos actuales, implica la necesidad de reconocer su complejidad. En relación con ello, la temática de la relación pedagógica y el lugar de la autoridad -fuertemente cuestionada en la escuela- aparece como uno de los temas centrales de debate en los ámbitos escolares.

Como equipo de investigación que indaga sobre la relación pedagógica y la construcción de la autoridad nos planteamos como pregunta inicial y general: ¿qué modalidades de construcción de autoridad en la relación pedagógica hacen lugar a prácticas de enseñanza habilitantes de aprendizajes participativos en los alumnos de escuelas medias?

Tal como se dijo, la multi-dimensionalidad de la temática, permitió que cada miembro del equipo fuera definiendo diferentes interrogantes. Una dimensión posible de estudio que se abrió fue considerar una dimensión institucional de la relación pedagógica y la construcción de la autoridad y así se planteó que la noción de PPI, podía constituir una vía de entrada.

En este sentido y de manera específica se construyó la pregunta central de esta investigación del siguiente modo: ¿puede ser el Proyecto Pedagógico Institucional un dispositivo de acompañamiento para las prácticas docentes en temas relacionados con la construcción de la autoridad?, ¿de qué manera?

Los interrogantes iniciales, fueron acompañados de una hipótesis central que tiene que ver con una tensión muy común en las instituciones educativas: las problemáticas de la autoridad están presente en las preocupaciones de los docentes y los directivos de las escuelas, pero en sus discursos – e incluso en los documentos que contienen definiciones pedagógicas del colectivo institucional- no siempre son consideradas como parte importante del hacer escolar. Sin embargo, a medida que se fue avanzando en la investigación, este supuesto fue tomando otras formas, que implicó un proceso de revisión y de redefinición de las categorías teóricas e hipótesis iniciales.

❖ **Marco teórico-referencial**

Se presentan en este apartado brevemente algunos conceptos e ideas claves que enmarcaron la investigación y por ende orientaron la lectura e interpretación de los datos.

Es oportuno explicitar que en el proceso de trabajo de dos años, hubo decisiones sobre el marco teórico – y también metodológico- vinculadas a los lineamientos y fundamentos de la convocatoria 2010 de la Beca Saint-Exupery. Un segundo nivel de decisiones teóricas se realizó cuando se seleccionaron los referentes teóricos que orientaría la investigación del pequeño grupo de “relación pedagógica y construcción de la autoridad” y un tercer nivel de recorte teórico enmarcó el trabajo individual que se aquí se presenta.

En función de la pregunta específica que se formuló para la dimensión que se aborda en esta investigación, se construyó un marco teórico- referencial en torno a los siguientes conceptos: relación pedagógica y autoridad, (compartido con del pequeño grupo de becarios); proyectos pedagógicos institucionales, dispositivo y acompañamiento. Además, se consideró necesario la revisión de algunas normativas para las escuelas secundarias de Argentina, referidos a la convivencia escolar, por cuanto se consideró que podrían estar relacionados con los modos de concebir la autoridad y atravesar las definiciones institucionales al respecto.

Un primer recorte teórico que es necesario explicitar es que la investigación se enmarcó en la “didáctica profesional” (Pastré, Mayen & Verganaud, 2006), y la “clínica de la actividad” (Fernandez & Clot, 2007).

En un movimiento espiralado de construcción y definiciones teóricas, otro nivel de definiciones teóricas remite a las nociones de relación pedagógica y autoridad (pedagógica).

Para abordar el estudio de la relación pedagógica, en el diseño de la investigación del equipo, se hicieron abordajes desde las perspectivas de diferentes autores (Duschatzky & Skliar, 2000; Greco, 2007; Larrosa, 1998; Tizio, 2005; Nicastro, 2006 y otros) que han permitió algunas aproximaciones a conceptualizaciones de las cuales para este trabajo se considera importante recuperar las que a continuación se presentan.

Siguiendo el planteo de Nicastro (2006) la relación pedagógica implica un conjunto de interacciones entre el educador y el/los educando/s. Esta cuestión que pareciera una obviedad, es necesaria retomarla en torno a la idea de “interacción”, en el sentido no solo de poner en acción, sino también de “entender” con otro –un diferente- , en un mutuo reconocimiento –para interactuar hay que entender-se- Implica otorgar legitimidad al otro.

De acuerdo al planteo de Postic (1996) se dan en una estructura institucional dada – la escuela- , donde el aula es un lugar de privilegio para esa relación, pero la trasciende.

Hay una gran diversidad de posicionamientos -incluso contradictorios- que abordan la noción de relación pedagógica y sus relaciones con la construcción de la autoridad (pedagógica). Situamos la investigación desde las perspectivas teóricas que consideran que ambas no son sinónimas; sin embargo hay que pensarlas en mutua relación. Estos enfoques conciben que la autoridad pedagógica –así como otros modos de autoridad- no es dada, otorgada desde

afuera, requieren –reconociendo su complejidad- un proceso de construcción que involucra a varios actores y situaciones (Greco, 2007).

Considerar la relación pedagógica y la noción de autoridad, en una dimensión institucional implica la necesidad de considerar el lugar del docente al menos en dos direcciones: en relación a sus alumnos por un lado, y en relación a lo colectivo que significa construir acuerdos de sentido (entre los diversos actores institucionales, como colegas, directivos y otros) que enmarquen el hacer institucional, por el otro.

En el siguiente “eslabón” de conceptos la investigación se enmarca en perspectivas teóricas que consideran la noción de “proyecto pedagógico institucional” -PPI-, como parte del debate actual de la posición de la pedagogía al interior de las ciencias de la educación.

Alfredo Furlan & Miguel Pasillas (1990) entienden que la Pedagogía en su intento de adquirir status científico ha errado su objeto de estudio. Sostienen que dicho objeto no puede ser la educación como entidad metafísica y metahistórica, descontextualizada, pensada y definida como un universal. Para este análisis la conceptualización de “dimensión pedagógica” (Germán 2008) es un desafío que permite analizar lo general de la educación buscando integrar desde un enfoque pedagógico coherente los diversos aspectos que confluyen en la acción educativa, uno de los cuales podría ser los que refieren a la noción de autoridad y el modo que se entiende a la misma.

Siguiendo este razonamiento, cuando la educación es pensada por la Pedagogía en las escuelas, lo es principalmente como “proyecto”, en términos de promesas y utopías que se proponen mejorar la calidad de vida de los sujetos que por ella transitan. Llegados a este punto podemos hipotetizar que el Proyecto Pedagógico Institucional es una vía de entrada a la dimensión pedagógica de las instituciones educativas.

El proyecto se constituye en el portador de los ideales de la escuela, de sus definiciones pedagógicas, articulando las definiciones políticas, filosóficas, organizativas; las que son externas a la escuela y las propias de cada institución escuela en particular. Involucra el pensamiento y la acción del colectivo institucional. Se manifiesta en los haceres cotidianos, y por ende en el modo de que se establecen las relaciones – entre otras, la relación entre docente y alumnos, entre docentes entre si y entre docentes y directivos-. Relacionado con esto puede portar el modo o los modos en que se concibe la autoridad en una escuela.

Otro concepto vinculado a la pregunta de la investigación es el de “dispositivo” –pedagógico-, que se caracteriza por: provocar cambios en múltiples sentidos –en las relaciones, en los individuos- en el conocimiento, en las instituciones, entre otros-; está relacionado con el poder, en tanto establece un orden, da un mandato; es un artificio técnico, lo cual implica la creatividad, habilidad y conocimiento para gestarlo y poner en marcha; además, provoca disposiciones, en cuanto “abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. (Souto, 1999, p. 105). Desde estas concepciones de dispositivo, se puede definir a los PPI como dispositivos pedagógicos, en cuanto puede ser promotor y productor de transformaciones y cambios, posibilitando el hacer, otorgando significado a las prácticas educativas de una escuela.

La participación en la construcción de PPI, remite a la idea de diversidad de posiciones, de conflicto. La posibilidad de negociación no implica la “eliminación” de los conflictos, sino a la necesidad de reconocerlos, explicitarlos, transformarlos en problemas y a éstos en oportunidad de crecimiento. Involucra la idea de apoyo mutuo y en este sentido se liga a la idea de acompañamiento.

Greco (2011) define al acompañamiento como:

“Formas de relación docente-alumno, docente-directivo, en la situación de clase o fuera de ella, que sostienen el trabajo a realizar, sea de enseñanza o de aprendizaje. Estas formas van desde la organización de una clase y del material necesario para llevarla adelante hasta modos de decir, gestos, miradas, etc. que colaboran en posicionar al alumno o al docente en un lugar habilitador para sí mismo. Implica también la configuración de modos o dispositivos de organización institucional que promueven participación tanto para alumnos como para docentes y directivos. Incluye la apertura de múltiples oportunidades para hablar, pensar, dialogar, escuchar, ensayar; habilita la posibilidad de equivocarse y de volver a intentar....

El acompañamiento vincula fuertemente el trabajo de uno con el trabajo de otro, el de enseñar con el de aprender, el de dirigir -en el caso de un directivo- con el de enseñar por parte del docente o aprender por parte del alumno...”. (p.1)

Así se construyó esta categoría –acompañamiento- como intermedia –en el sentido de enlace- entre la noción de Proyecto Pedagógico Institucional y la construcción de la autoridad enmarcada en la relación pedagógica.

Acompañar significa la posibilidad de pensar juntos, donde lo central no sea sólo el “cómo” sino preguntar y preguntarse sobre el por qué y el para qué. Acompañar significa preguntar y preguntarse por los sentidos.

Otro rasgo esencial del acompañamiento, refiere a considerarlo como “espacio de ensayo”, donde sea posible “... repetir, y en ese repetir no solo se buscan medios para determinados fines, sino que se está abierto a la aparición de lo nuevo, de algo no pensado, de una mirada que se recoloca” (Nicastro & Greco, 2009, p. 103)

El tercer rasgo que caracteriza al acompañamiento tiene que ver con que acompañar supone “pensar con otros y pensar a otros”. En este sentido el PPI, puede concebirse como espacio para pensar con otros y a otros – considerando, desnaturalizando, objetivando lo existente y lo posible- donde se entrelace lo propio y lo colectivo y así, tal como se dijo, las acciones de acompañamiento en una escuela se pueden dar dentro del aula –entre alumnos y docente- pero también fuera de ella entre directivos y docentes y entre docentes entre sí.

Para completar el marco teórico-referencial de este trabajo, se estudiaron algunas normativas ministeriales –nacionales y jurisdiccionales- que tienen que ver con la problemática de esta investigación. Se consideró que si bien las “leyes” –normativas en general- proponen un espacio “para habitar” (Greco, 2003), por sí no solas no son suficientes pero pueden constituir

un punto de partida interesante para cuestionar lo existente y gestar nuevos modos de concebir las prácticas educativas en general y en este caso particular los modos de entender la autoridad.

❖ **Consideraciones metodológicas**

Para explicitar las decisiones metodológicas – relacionadas con las decisiones teóricas- es pertinente partir de una premisa: como lo plantea Pastré et al. (2006) analizar las prácticas de la enseñanza, en tanto práctica social, es una tarea compleja y por ende “la actividad docente es particularmente difícil de analizar”. Se caracteriza por que se realiza “en” y “por” interacción con otros y por ende la imprevisibilidad es una constante.

Tal como se dijo, enmarcamos la investigación en los aportes teóricos de la “clínica de la actividad” (Fernandez & Clot, 2007 y Clot, 2009) y la “didáctica profesional” (Pastré, et al. 2006). Esto implica considerar el trabajo de los docentes como una práctica especializada, que implica tomar decisiones sostenidas en conocimientos específicos y se despliegan competencias comunicativas, disciplinares y otras.

Cada fenómeno a ser estudiado, impone condiciones para su abordaje y en este sentido, tal como se planteara anteriormente, se justifica que para analizar las prácticas docentes y la construcción de la autoridad, es válido considerar una dimensión que trasciende el aula, en este trabajo denominada “institucional”. En este punto, fue necesario estudiar no solo a los sujetos de la relación pedagógica y sus interacciones, sino también a otros elementos que enmarcan lo institucional como los Proyectos Pedagógicos Institucionales

Por una parte, como en todo diseño de investigación, se procuró conformar un plan lógico de ordenamiento de los elementos metodológicos que organice el trabajo de campo coherente con los objetivos de la Beca, particularmente en lo referente a la temática general de todo el grupo de becarios – prácticas de enseñanza-, a la específica del pequeño grupo – relación pedagógica y construcción de la autoridad- y al marco metodológico propuesto. Por otro lado, fue necesario realizar una serie de ajustes en función del recorte que cada becario hizo de la dimensión que se propuso investigar.

Además, en tanto investigadores y docentes en ejercicio se fue construyendo la investigación en un continuo proceso de puesta en tensión e interpelación entre los significados que le otorgaban a sus prácticas los entrevistados y/o observados y las propias significaciones. La implicación fue una constante que demandó una permanente vigilancia teórica y metodológica. Se trató de una investigación cualitativa, sin intencionalidad de generalizar, sino que se procuró generar algunas explicaciones que permita comprender la realidad reconociendo que se trata de un conocimiento situado. Se trató de un estudio exploratorio y descriptivo.

Con respecto a la población con que se trabajó: al interior del equipo de investigación, y teniendo en cuenta algunas decisiones de la coordinación de la Beca se acordó conformar un cuerpo empírico, donde cada investigador aportaría: dos observaciones de clases – con registro escrito y de video-, dos entrevistas previas, dos entrevistas de autoconfrontación y pos-clase.

Por la especificidad de la temática- relación pedagógica y construcción de la autoridad- se acordó al interior del grupo también incorporar también una entrevista a un directivo y una entrevista grupal a alumnos de alguno de los dos cursos observados.

Además, para el abordaje de la dimensión institucional, se consideró importante para la triangulación de las fuentes de datos, tener en cuenta las definiciones pedagógicas que las escuelas hacen cuando definen sus Proyectos Pedagógicos Institucionales.

Otra decisión, fue hacer el trabajo de campo en escuelas de gestión pública y los dos primeros años de la escuela secundaria por cuanto se consideró que el paso de la escuela primaria a la secundaria puede ser un momento de importantes cambios en la trayectoria de los alumnos en diversos aspectos, entre los cuales está el modo que se relaciona con sus docentes y a la manera de concebir la autoridad.

También, se optó por considerar áreas disciplinares diversas, porque se partió de la hipótesis que la temática de la construcción de la autoridad no estaría ligada a una cuestión disciplinar sino que tendría que ver más con las tareas de los docentes en general.

Con respecto a los instrumentos para la recolección de datos, se trabajó con los siguientes tipos de instrumentos:

1- Observación de clases, que nos permitió acceder a las “prácticas constatadas”. Mediante la presencia en el aula del observador se realizaron registros escritos y filmaciones de las clases con una cámara fija, ubicada al final de los salones de las clases.

Desde un enfoque situado, las clases observadas no fueron consideradas como representativas de un colectivo, ni de la práctica general de un docente, se trató de una clase, producida en un tiempo y un espacio particular.

Si bien se reconoce que la clase filmada, es una imagen de la realidad –no la realidad misma-, contar con esas grabaciones de video permitió, por un lado, a los docentes mirar su propia clase, mirarse a sí mismo y en relación con sus alumnos y por otro, a quienes realizamos la investigación, contar con un material sumamente valioso por cuanto hubo clases que fueron filmadas por otro miembro del equipo.

2- Entrevistas: como técnicas de autoinformes (Taylor y Bogdan, 1997) buscaron mediante una conversación de tipo profesional obtener información y producir un decir, un discurso sobre lo propuesto y lo realizado en la práctica de cada docente. Entendiendo que la práctica áulica del docente ocupa un lugar central en su hacer profesional, pero va más allá de ese tiempo y ese espacio. Así, se pudo obtener información sobre sus modos de pensar, concepciones, ideas y aspectos relacionados con su vida profesional. Además se pudo obtener información que tuvo que ver no solo con el presente, sino también con el pasado e incluso algunas anticipaciones sobre el futuro.

En este punto, y de acuerdo a los aportes de la “clínica de la actividad” (Fernandez & Clot, 2007) las voces de los actores involucrados en las entrevistas previas y de autoconfrontación directa, conforman momentos muy importantes para comprender desde sus propias perspectivas los acontecimientos de la clase observada.

Se realizaron cuatro tipos de entrevistas:

1. Entrevistas previas a los docentes: cuyas preguntas más importantes apuntaron a obtener datos sobre las trayectorias de formación y profesional del docente, como así

también algunas de sus ideas sobre la relación pedagógica, y las prácticas institucionales. En algunas ocasiones, en ese momento y en otras en días diferentes se completaron con preguntas sobre la clase a observar.

2. Entrevistas de auto-confrontación y pos-observación a los docentes: se buscó generar un espacio para tener datos sobre las “prácticas declaradas o comentadas”. Se completó también con otras preguntas acerca del hacer más allá del aula, de su lugar y sus ideas sobre aspectos sobre todo institucionales. Tal como se plantea, la entrevista de autoconfrontación, como recurso metodológico permite, al decir de Fernandez & Clot (2007), enmarcado en la clínica de la actividad, construir sentidos a través de la comprensión de lo acontecido, con la mediación de otro, en esta ocasión, el observador. Tomando aportes de la Didáctica Profesional (Pastré et al., 2006), se justifican estas entrevistas, por cuanto el análisis a posteriori de la actividad, tal como si dijo, permite al entrevistado prolongar su actividad constructiva, asignando sentido y procurando dar cuenta comprensiva a lo acontecido, en este caso sobre el tema de la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en el contexto institucional.
3. Entrevistas a los directivos: a partir de un cuestionario semi-estructurado, se entrevistó a un directivo de cada escuela con el objeto de obtener algunos datos específicos de la institución a su cargo y sobre la dinámica de la misma.
4. Entrevistas colectivas a alumnos: con el objetivo de tener la voz de los “otros” de la relación pedagógica y de sus opiniones sobre la construcción de la autoridad en la escuela, se entrevistaron en forma grupal cinco alumnos de uno de los cursos observados, donde se indagó acerca de la relación pedagógica y sus miradas sobre la escuela y sus docentes.

En cuanto a la lectura de los datos, en la pregunta central de esta investigación nos planteamos si los PPI pueden ser dispositivos de acompañamiento en las prácticas de la enseñanza en cuestiones referidas a la relación pedagógica y la construcción de la autoridad y si lo son de qué manera. En función de este interrogante, tal como ya se ha expresado “acompañamiento” se construyó como una categoría intermedia (en el sentido de enlace) entre las nociones de relación pedagógica y autoridad y PPI. De allí que las lecturas de los datos se fueron haciendo teniendo en cuenta las cuatro dimensiones derivadas de la misma: relación pedagógica, reconocimiento mutuo y participación; relación pedagógica y autoridad en el marco institucional: pensar juntos los sentidos; el acompañamiento y la autoridad pedagógica en los PPI como espacio de ensayo y pensar con otros y a otros en la construcción de la autoridad en un marco institucional.

Es importante explicitar que en forma permanente se fue poniendo en tensión lo observado en las clases con los dichos de los docentes en sus entrevistas previas y de autoconfrontación y lo aportado por los PPI, ya que al indagar sobre lo institucional y su modos de manifestarse en el aula, se podía correr el riesgo de hacer algunas inferencias que requieren ciertos resguardos para que no sean meras suposiciones de quien observa, escucha y analiza los datos.

❖ **Algunos resultados**

En función de los interrogantes planteados y las lecturas, análisis e interpretaciones de los datos realizados se puede expresar como conclusión general, que los PPI podrían ser dispositivos de

acompañamiento de las prácticas de enseñanza en general y en cuestiones particulares como la relación pedagógica y la construcción de la autoridad, siempre que se enmarquen en las condiciones que los mismos conceptos de “dispositivo” y “acompañamiento” portan, o sea, no lo podrían ser por sí mismos, más allá de ciertas condiciones que deben considerarse.

Esta afirmación se justifica teniendo en cuentas algunas cuestiones que se exponen a continuación, cuyo ordenamiento en ítems no implica una jerarquía de importancia. Además, es necesario comprenderlas en forma relacionadas:

*Las prácticas de enseñanza se producen mayoritariamente en el aula, pero en cuanto son interacciones educativas las trascienden. De allí que hay una dimensión institucional que se asocia a lo colectivo, con lo que pasa dentro del aula entre alumnos y docente y también con lo que acontece fuera, en otros espacios de la escuela, entre alumnos, entre docentes, entre docentes y alumnos, entre los mismos y directivos y otros actores.

En la investigación se pudo ver que cuando los diferentes actores se representan las interacciones educativas, las remiten esencialmente al aula, pero en alguna medida también las otras formas se consideran como inherentes al hacer educativos. En función de ello la noción de PPI cobra sentido.

*En cuanto a la relación entre PPI y la noción de dispositivo: un PPI podría considerarse dispositivo si se construye como tal. Por ser una construcción social no se enuncia de una vez y para siempre, además busca producir cambios con sentido (pedagógico) lo cual significa estar abierto a las posibilidades de gestar prácticas innovadoras.

En el marco de esta investigación significa que el PPI debería pensarse como posibilidad de generar espacios y maneras –aún los no pensados tradicionalmente- para la incorporación en la agenda de los temas escolares, de cuestiones que no sólo definen el qué y cómo se enseñan los contenidos, sino también otras que las atraviesan como la relación pedagógica y la noción de autoridad.

Esto llevaría seguramente a debatir y desnaturalizar la idea de homogeneidad en temáticas que conforman las prácticas educativas como la noción de autoridad.

Lo dicho significa que el PPI como dispositivo no es solo el documento que se produce, que se escribe, sino que su mismo proceso construcción es parte del dispositivo.

*Planteado de este modo se podría afirmar que el PPI porta en sí mismo como condición la idea de acompañamiento.

Enmarcado en las perspectivas teóricas enunciadas, cada uno de los análisis hechos, remiten a que PPI en tanto pensado como acompañamiento sería el modo de entrelazar definiciones abstractas y/o prescriptivas, con riesgo de ser descontextualizadas, a generar prácticas situadas.

Esto podría conformar una base para poner en discusión cuestiones inherentes a los contextos actuales como la noción de autoridad y de ese modo se constituyan en tema de trabajo en las

escuelas, con enfoques y estilos que no sean solo respuestas a las prescripciones emanadas del estado.

*Lo anterior tiene una relación directa con la dimensión del acompañamiento como espacio de ensayo, en cuanto a que no hay “recetas”, ni prescripciones que sean aplicables a cualquier situación y contexto. Es necesaria la apertura a modos diversos, nuevos, “otras maneras” de construir las definiciones que configuran las prácticas de las escuelas.

El PPI podría ser un espacio de acompañamiento si motiva a revisar lo hecho, a “desnaturalizar”, a explicitar las relaciones de poder que se ponen en juego, a construir nuevos modos de hacer, que a su vez incentivan a reflexionar sobre lo hecho, a evaluarlos, a cambiarlos si es necesario.

Las resoluciones ministeriales que regulan los regímenes de convivencia de las escuelas, pueden conformar un punto de partida, pero transformarlos en acuerdos con sentidos pedagógicos implica construirlos en el marco de un proyecto más amplio, y así se constituirían como espacios de ensayos.

En relación mutua con lo anterior, la organización de las clases y las interacciones que en ella se producen pueden ser un espacio de ensayo, en la medida que se piensen con otros parámetros que no sean los tradicionales.

*En los discursos de los diferentes actores institucionales en muchas ocasiones se expresa la importancia que se le otorga al otro –pensar a otros- y a la participación como condición para las diferentes prácticas escolares. Esto puede ser una manifestación de reconocimiento mutuo y de la importancia que tienen las interacciones con otros.

Estas valoraciones y toma de conciencia podrían constituir un punto de partida interesante en cuanto a pensar que la construcción de un PPI puede generar un espacio válido de reflexión y debate colectivo, de intercambio acerca de qué se entiende por autoridad y en este sentido el Proyecto podría constituirse en un dispositivo de acompañamiento.

Implicaría revisar los espacios y tiempos de intercambios colectivos que en el cotidiano escolar en general, como se vio en los datos trabajados, no tienen sistematicidad ni especificidad.

El PPI podría ser un dispositivo de acompañamiento en lo referido a la construcción de la autoridad, en la medida que se plantee como un espacio para otorgar sentidos a las prácticas e intercambios que se producen en la escuela. Otorgar sentidos no significa, como ya se dijo, la búsqueda de homogeneidades, sino por el contrario implicaría develar la multiplicidad de posiciones, concepciones, formaciones, trayectos, expectativas que tienen los actores que habitan las instituciones al respecto. Crear las condiciones para poner en debate definiciones de un proyecto colectivo, y dentro del mismo las concepciones de autoridad, podría ser la oportunidad de explicitar la diversidad y construir acuerdos de sentidos pedagógicos, centrados en las posibilidades de enseñar y aprender que no significa pensar ni actuar de la misma manera.

En la investigación se pudo ver que no hay una sola concepción de autoridad, ni un solo modo de concebirla, pero hay consenso respecto a que la misma se construye. Esto significa que puede haber modos particulares de relacionarse, de llevar a cabo los procesos de construcción, donde lo central sea tener que ver con el conocimiento.

En este punto la cuestión de “crear condiciones” es el nudo central. En lo observado y en los discursos se pudo constatar que no hay muchas condiciones objetivas para la tarea colectiva, particularmente de los docentes y que en los tiempos del aula tampoco se generan muchas oportunidades para el intercambio que vaya más allá de los contenidos conceptuales.

Generar las condiciones objetivas de espacio y tiempo no siempre es garantía de trabajos colectivos, sin embargo solo se pueden construir sentidos que no sean impuestos, descontextualizados y ponerlos en relación con contextos particulares si se piensan colectivamente, con la participación de los involucrados; para lo cual hay que construir las condiciones de posibilidad –individual, de los actores y del conjunto institucional-.

*Acompañar y acompañarse con un significado de trabajar y pensar con otros, supone la idea de generar “continentes grupales” que en forma interrelacional incentivan, facilitan, organizan el pensamiento individual. De allí la importancia que el PPI sea parte de un trabajo con otros.

En síntesis: abordar como objeto de estudio la relación pedagógica y la autoridad nos remite a la necesidad de volver a plantear lo dicho en la introducción: se trata de una problemática compleja, que abre la posibilidad a ser estudiada desde múltiples dimensiones, una de las cuales tiene que ver con la dimensión institucional y sus relaciones con los PPI.

Además, la autoridad no es fin de sí misma, es importante otorgarle un sentido. Es necesario que los docentes puedan pensarse a sí mismos y como parte de un colectivo institucional, donde se puedan objetivar representaciones, ideas naturalizadas. Significa poner el eje en la diversidad, en lo contextual, en lo particular. Pensar la construcción de la autoridad, como parte de las definiciones institucionales de la escuela con otros y a otros, abre las posibilidades a mirar como dos caras de una misma moneda lo individual y lo colectivo, lo que une y lo que diferencia, que tiene en cuenta las condiciones reales y posibles.

El material recogido es mucho y de mucha riqueza para. Lo hecho hasta ahora constituye un paso valioso pero desafía a nuevas miradas.

❖ **A modo de cierre ...**

El programa Saint- Exupery 2010-2012 y dentro de él los resultados de la investigación presentados, nos muestra, nos interpela, nos desafía a mirar las prácticas pedagógicas propias, de cada docente en particular y del conjunto de los docentes de una institución. Desnaturalizar modos de pensar y de actuar la práctica educativa y dentro de ella a los modos que se concibe a la autoridad, tiene que abrir caminos para la problematización y la posibilidad de construir en forma conjunta maneras de enseñar y de aprender que habiliten a un otro a pensar y a pensar-se.

Los contextos adversos pueden constituirse en espacios de oportunidad para producir rupturas y generar posibilidades de despliegue de modos creativos de actuar. Lo dicen los propios docentes de esta investigación y lo sostienen quienes han estudiado y estudiamos estos temas: necesitamos acompañar y acompañarnos para un trabajo que no es posible en soledad, implica una tarea profesional atravesada por el debate teórico, práctico y propositivo. Pensar las prácticas de la enseñanza de este modo nos remite a lo dicho en varios pasajes de este trabajo: no pueden considerarse ajenas a los contextos sociales que las enmarcan, pero también desafían a mirar las potencialidades del propio texto institucional para construir alternativas transformadoras de la escuela.

❖ Bibliografía

Clot, Y. (2009). *¿El trabajo sin seres humanos? Psicología de los entornos de trabajo y vida.* Madrid: Modus Laborando.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía.* 7 (4), Rosario: Bordes.

Fernández, G y Clot, I. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, 1 (3) Traducción al español realizada por Mario Poy, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Buenos Aires.

Furlan, A. & Pasillas M. (1990). El campo pedagógico. En: *Cuadernos pedagógicos Universitarios.* México: UNAM.

Germán, G. (2008). *Metapedagogía: la escuela ¿sin pedagogía?.* Córdoba: Comunicarte.

Germán G. y Abrate, L. (1998). La dimensión pedagógica de la Institución Educativa” .Informe de investigación de la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH. U.N.C. Córdoba.

Greco, M. B. (2003). Habitar una ley. Una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia. En *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad.* Buenos Aires: Noveduc – CEM.

Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.

Greco, M. B. (2011). Hoja de ruta para avanzar en la profundización del marco teórico. Escrito realizado en el marco del Programa de Becas Saint- Exupery – INFD- CDIUFM; para los becarios- Línea de investigación: La construcción de la autoridad en el marco de la relación pedagógica. (Inédito)

Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires, Noveduc

Instituto Nacional de Formación –INFD- Ministerio de Educación de la República Argentina (2010) Bases para la convocatoria para el Programa de Becas Saint-Exupéry.

Larrosa, J. (1998). *Escuela poder y subjetivación.* Madrid: La piqueta.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.

Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 9-17.

Pastre, P., Mayen, P. & Vergnaud G. (2006). La diactique professionnelle. *Revue française de pedagogie*. Recuperado de <http://rpf.revues.org/157>.

Postic, M (1996). La relación educativa. Madrid: Narcea.

Souto, M. y otros (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Universidad Nacional de BuenosAires/Novedades Educativas.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1997). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: Barcelona.

Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

