

VIII Jornadas de Investigación en Educación:
“Educación: derechos, políticas y subjetividades”

Título: “La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas”

Autora: María Isabel Juri

Pertenencia Institucional: Cátedra de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Instituto Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”

Mesa de trabajo 7: Experiencia Escolar, enseñanza y evaluación.

Correo electrónico: fliaromerojuri@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo se presentan algunas conclusiones de la investigación llevada a cabo en el marco del programa de Becas Saint Exupery, otorgadas por el Ministerio de Educación de la Nación, el INFD y la Embajada de Francia en Argentina, sobre Prácticas Docentes, relación pedagógica y construcción de la autoridad en escuelas secundarias de Argentina.

La temática de la autoridad pedagógica -fuertemente cuestionada en la escuela- relacionada con los Proyectos Pedagógicos Institucionales implica analizar el impacto de los contextos sociales pero también la tensión debilidades-potencialidades del propio texto institucional para construir alternativas transformadoras de la escuela.

La complejidad del tema remite a focalizar en algunos ejes, en este caso en la dimensión institucional de las prácticas escolares, que se manifiestan en las clases, en los discursos de los actores y en documentos.

Las preguntas que orientan la investigación son: el tema de la autoridad pedagógica, ¿es parte de las definiciones pedagógicas de las escuelas?; ¿hay dispositivos que favorecen la reflexión sobre este tema?; si los hay, ¿cómo se definen?, ¿se manifiestan en las prácticas áulicas?

Se advierte que la autoridad enmarcada en una dimensión institucional, aparece como una preocupación, particularmente de docentes y directivos; conforman parte de sus tareas, aunque en las actividades cotidianas de las escuelas no siempre se incluye y/o se reconoce la necesidad de su inclusión en la construcción de dispositivos colectivos, sustentando relaciones más participativas y democráticas.

PALABRAS CLAVES: escuela- autoridad pedagógica- proyectos pedagógicos institucionales- dispositivos pedagógicos- acompañamiento

Summary

Title: “Pedagogical authority in Institutional Pedagogy Guidelines in Schools”

This work presents some conclusions drawn from research carried out under the auspices of the Saint Exupery Scholarship program, granted by the Argentine Ministry of Education, the INFD (National Teacher Training Institute) and the French Embassy in Argentina, regarding teacher practices, pedagogical relationships and the construction of authority in secondary schools in Argentina.

The subject of pedagogical authority – strongly questioned in schools – related to Institutional Pedagogy Guidelines requires an analysis of the impact of social contexts, but also of the weakness/power dichotomy conveyed in the wording of institutional guidelines for constructing transformational alternatives in the school.

Due to the complexity of the subject, we chose to focus on a few select issues: the institutional dimension of teaching practices observed in classes, in participant discourse and in documents.

The questions underlying this research are: Is teacher authority included in the school’s pedagogical definitions? Are there mechanisms for reflection on this subject, and if so, how are they defined? Are they apparent in classroom practices?

We caution that authority on an institutional dimension appears to be of concern, particularly for teachers and administrators. While it is part of their jobs, teacher authority in daily activities is not always included or acknowledged as necessary for constructing collective means for more participatory and democratic student-teacher relationships.

KEY WORDS: school – pedagogical authority – institutional pedagogy guidelines – pedagogical mechanisms – accompaniment

Este trabajo se enmarca en el programa de las Becas Saint-Exupéry 2010-2012, otorgadas por el Ministerio de Educación de la República Argentina, Instituto Nacional de Formación Docente de dicho país y la Embajada de Francia en Argentina.

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 (1).

La complejidad de la temática permitió 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.

En este escrito se aborda un aspecto particular de una dimensión que se denominó: “La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas”.

La temática de la autoridad pedagógica -fuertemente cuestionada en la escuela- relacionada con los Proyectos Pedagógicos Institucionales implica analizar, en el entramado de una multiplicidad de variables que intervienen en esta problemática sumamente compleja, considerar el impacto de los contextos sociales pero también la tensión debilidades-potencialidades del propio texto institucional para construir alternativas transformadoras de la escuela.

En este sentido nos preguntamos si el tema de la autoridad pedagógica, es parte de las definiciones pedagógicas de las escuelas; si hay dispositivos que favorecen la reflexión sobre este tema. Si los hay, cómo se construyen y para qué. Relacionado con este último interrogante, y la luz de los primeros análisis, un aspecto que tomó un lugar central, fue la noción de “acompañamiento” y los interrogantes que surgieron fueron: ¿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?.

En estas últimas preguntas son en las que se pone foco en esta presentación.

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 está 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 presupuesto fue tomando otras formas, que implicó un proceso de revisión y de redefinición de las categorías teóricas e hipótesis iniciales.

Marco teórico

A los fines de esta comunicación se enuncian de modo sucinto algunos conceptos claves que enmarcaron la investigación y orientaron la lectura e interpretación de los datos.

Para abordar el estudio de la relación pedagógica, se han hecho abordajes desde las perspectivas de diferentes autores (Duschatzky y Skliar, 2000; Greco, 2007; Larrosa, 1998; Tizio, 2005; Nicastro, 2006 y otros) que permitió algunas aproximaciones a conceptualizaciones de las cuales para este análisis se considera importante recuperar las siguientes:

-Para 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.

- Situamos, además, a la investigación desde las perspectivas teóricas que consideran que las nociones de relación pedagógica y autoridad no son sinónimas; sin embargo hay que pensarlas en mutua relación. Estas líneas teóricas conciben que la autoridad pedagógica no es dada, otorgada desde afuera, requiere –reconociendo su complejidad- un proceso de construcción que involucra a varios actores y situaciones. (Greco, 2007)

-En cuanto a la noción de “proyecto pedagógico institucional” -PPI- , nos posicionamos en perspectivas que toman esta temática, como parte del debate actual del lugar de la pedagogía al interior de las ciencias de la educación.

El proyecto se constituye en el portador de los ideales de la escuela, de sus definiciones pedagógicas, articulando las definiciones políticas y pedagógicas (macro –externas a la escuela- y micro –las propias de una escuela en particular), (Germán, 2008).

Se manifiesta en los haceres cotidianos, y por ende puede ser también 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 también portar el modo o los modos en que se concibe la autoridad pedagógica en una escuela.

La dimensión colectiva del PPI, conlleva la idea de participación y remite a la existencia 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.

-Este planteo llevó a indagar en perspectivas teóricas que ayuden a generar explicaciones en este sentido y así se tomó el concepto de “acompañamiento”, que de acuerdo a Nicastro y Greco (2009) remite a afirmar que existe una relación en la cual al menos intervienen dos personas, donde ambas partes colaboran para generar un lugar habilitador de las acciones a llevar a cabo. El acompañamiento implica participación y reconocimiento mutuo.

Así se construyó esta categoría 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 y Greco,2009, p. 103).

El tercer rasgo que caracteriza al acompañamiento tiene que ver que con que acompañar supone “pensar con otros y pensar a otros”.

El acompañamiento supone reconocer y ayudar a reconocer que el propio pensamiento es heredero de otro, que lo antecede. Sin este reconocimiento, se corre el riesgo de vivirse a uno mismo desligado de todo conjunto y de no percibir la continuidad, sujeta a interrupciones, de un devenir histórico, de uno mismo, de las organizaciones escolares, de todo sujeto. (Nicastro y Greco, 2009, p. 107)

Y a su vez

... pensar a otros ...supone aproximarse a comprender las condiciones reales con las que se cuentan y las condiciones requeridas para que su trabajo pueda darse... Pensar a otros no se disocia de pensar con otros, Ambos son movimientos de acompañamiento que alternan dos posiciones diferenciadas

aunque relacionadas. Ligarse y desligarse, reunirse y separarse para asumir un proceso como propio y en común, a la vez. (Ibid, p. 111)

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.

-Desde una concepción foucaultiana de dispositivo, se puede definir a los PPI como dispositivos pedagógicos, en cuanto pueden ser promotores y productores de transformaciones y cambios, posibilitando el hacer, otorgando significado a las prácticas educativas de una escuela.

Consideraciones metodológicas

Para explicitar las decisiones metodológicas – relacionadas con las decisiones teóricas- es pertinente partir de una premisa: tal como lo plantea Pastré (2006) analizar las prácticas de la enseñanza es una tarea compleja, por cuanto “la actividad docente es particularmente difícil de analizar”. Se caracteriza por que se realiza “en” y “por” interacción con otros - esto significa que el docente interactúa con sus alumnos, pero también con sus pares, directivos, padres-, la imprevisibilidad es una constante. Ese conjunto de interacciones que se dan dentro y fuera del aula, justifican indagar una dimensión institucional de las prácticas en general y de la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en particular.

Enmarcamos la investigación en los aportes teóricos de la “clínica de la actividad” (Fernandez y Clot, 2007) y la “didáctica profesional” (Pastré, Mayen y Verganaud, 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. Por su parte, la diferenciación que hace Fernandez y Clot entre tarea y actividad- entre lo prescripto y lo que efectivamente se hace- fue otro conjunto de conceptos valiosos para indagar acerca de las relaciones pedagógicas y la construcción de la autoridad en el marco institucional. En este sentido se justifica que para analizar la práctica docente y la construcción de la autoridad, es válido considerar una dimensión que trasciende el aula, en este trabajo denominada “institucional”.

Con respecto a la población con que se trabajó: al interior del equipo de investigación 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 incorporó también una entrevista a un directivo y una entrevista grupal a alumnos.

Se decidió también tomar 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 del alumno en diversos aspectos, entre los cuales está el modo que se relaciona con sus docentes y a la manera de concebir la autoridad.

Se optó por considerar áreas disciplinares diversas, por cuanto 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 la tarea docente en general.

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

- Observación de clases, que nos permitió acceder a las “prácticas constatadas”. Mediante la presencia en el aula del observador se realizó registro escrito y filmación de las clases.

Si bien reconocemos que la clase filmada, es una imagen de la realidad –no la realidad misma-, contar con esas grabaciones de video – además de los registros escritos- le permitió a los docentes mirar su propia clase, mirarse a sí mismo y en relación con sus alumnos.

Las decisiones que asumimos al momento de observar indiscutiblemente inciden en el fenómeno observado. De ahí la importancia de que, como investigadores, se genere un antes y un después de la observación de clase; en tanto este antes y después (entrevista previa y de auto-confrontación) permite comprender lo que allí acontece, desde la perspectiva de los actores involucrados; evitando sesgar nuestro análisis en función de nuestras maneras habituales de pensar, actuar, sentir. Aspecto este, que si bien es importante a considerar en cualquier dimensión de las prácticas docentes, lo es particularmente en temas como los que se abordan en esta investigación.

- Entrevistas: que buscaron 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.

Se realizaron cuatro tipos de entrevistas:

* 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 y sobre la clase a observar. Estos primeros encuentros fueron claves para generar un clima de confianza entre el investigador y los docentes observados/filmados.

* 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 planteara, la entrevista de autoconfrontación, como recurso metodológico permite, al decir de Fernandez y Clot (2007), 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, Mayen y Vergnaud, 2006), se justifican estas entrevistas, por cuanto el análisis a posteriori de la actividad, 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.

*Entrevistas a los directivos: 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. Se consideró que la voz del director podría dar cuenta del hacer institucional de manera más abarcativa que cada docente en particular.

* 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 5 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 al análisis de los datos: en consonancia con la problemática a investigar y con los enfoques teóricos y metodológicos seleccionados se realizó un trabajo de análisis esencialmente cualitativo.

Se construyeron categorías de análisis que permitieron definir algunos observables. Así, la noción de “acompañamiento” se constituyó como una categoría intermedia entre PPI y la construcción de la autoridad en las relaciones pedagógicas.

Se consideró como “observables” o “indicadores” en el material empírico y en función del marco teórico: la participación y el reconocimiento mutuo, la idea de pensar juntos

los sentidos de las prácticas docentes –poniendo eje en la noción de autoridad- , el acompañamiento como espacio de ensayo, y la posibilidad de pensar con otros y a otros las condiciones reales y requeridas para construir la autoridad en un marco institucional.

Lecturas de los datos

La presentación de estas lecturas se organiza en función de cuatro dimensiones vinculadas a los observables presentados anteriormente, tomando como eje la categoría “acompañamiento”.

A los fines de este trabajo se presentan los resultados relacionados con las dos primeras dimensiones enunciadas anteriormente:

*relación pedagógica, reconocimiento mutuo y participación

* relación pedagógica y autoridad en el marco institucional: pensar juntos los sentidos

Esta organización no implica una “separación” de temas, sino que tiene solo la intención de dar claridad a la presentación, reconociendo que todos están en íntima relación.

- *Relación pedagógica, reconocimiento mutuo y participación*

Analizar 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 algunos acuerdos de sentido (entre los diversos actores institucionales) que enmarquen el hacer institucional, por el otro. Considerando ambas cosas como dos caras de una misma moneda.

Un resultado que puede considerarse relevante en este momento refiere a que en general, los docentes aluden a la idea de relación pedagógica y la construcción de autoridad en el primer sentido –en la relación del docente con los alumnos-, en un sentido casi personal, y hay poca alusión a la dimensión institucional.

Sin embargo, el tema del reconocimiento mutuo es casi una constante en el modo que se definen las relaciones.

Entre otras voces una docente dice:

“...yo lo que trato de / haber/ siempre de clarificar en las conversaciones o en lo que fuere es que / uno está formando personas y en este caso son chicos y la verdad es que / yo tengo mucha fe en los chicos y los defiendo bastante y a veces reniego un montón y me enojo, obviamente, pero yo tengo mucha fe en las posibilidades de los chicos y sobre todo en este espacio. Me parece que uno

puede trabajar mucho por ellos ...” (Prof. de Lengua y Literatura- Varios cursos. Entrev. previa”

Este reconocimiento de otro, que implica otorgarle legitimidad, implica no solo poner en acción la relación, sino también entender-se.

“Escuchar mucho a los alumnos... porque me parece que ese es uno de los defectos. No se si generalizar, pero lo que pude ver y lo que me pasó incluso es pensar que uno va con el cassette, con el cassette de teoría y de perspectivas y tiene que derramar esos contenidos en los alumnos. Se olvida de qué es lo que está pasando con los estudiantes en ese momento. Si están aprendiendo y / están comprendiendo lo que vos les decís o en qué sentido lo están comprendiendo...” (Prof. de Idioma Nacional- 2º año- Entrev. previa)

En las entrevistas de los docentes aparece casi como una constante la idea que la interacción tiene que ver con la posibilidad de aprender de los alumnos y de enseñar de los docentes y en ese sentido se podría afirmar que es esta interacción, en la que participan ambas partes la que otorga el encuadre a la relación y desde allí donde se puede pensar que es necesario construir una noción de autoridad que legitime la mutua participación.

- ***Relación pedagógica y autoridad en el marco institucional. Pensar juntos los sentidos.***

En estrecha relación con lo anterior, se nos presenta otra dimensión del acompañamiento que significa pasar de una idea instrumentalista del “cómo” a la noción de pensar juntos por los sentidos de la relación y de la autoridad, centrada más en preguntas sobre el “para qué” y el “por qué”. (Nicastro y Greco, 2009)

Cuando se les pregunta a los docentes sobre qué es ser docente, aparece una amplia gama de sentidos.

“... No sé si llamarlo excelencia, pero digamos un/ la posibilidad de/ de que el aprendizaje realmente se efectúe en un contexto en el que/ hay que atender a muchas otras cuestiones. Entonces, si me cuesta muchísimo coordinar una actitud de estudio en los estudiantes con la asistencia a clases. Se asistía a clases para otra cosa, para socializar, para descargar muchas tensiones, para contención. ...” (Prof. de Idioma Nacional- 2º año- Entrev. previa)

“... la idea es tratar que ellos entiendan / o sea / lo que yo noto ahí / es que hago un esfuerzo así / como para que ellos realmente entiendan / lo que habíamos venido trabajando / y a su vez ayudarlos para que les vaya bien en la prueba / ...” (Prof. de inglés- 1º año- Entrev. Autoconfrontación)

Ante la pregunta: “¿qué entendés por autoridad pedagógica?, la misma docente dijo:

“bueno / yo entiendo como el manejo que yo tengo como docente del grupo en general /
... y hubo varios momentos en el que el comportamiento de los chicos / es como que ellos /realmente cuesta mucho / por lo que habíamos venido hablando / realmente cuesta mucho / que no se paren / que no hablen / entonces / se pone en jaque todo el tiempo / porque uno tiene que / dejar de dictar la clase ...”

En este punto aparece como central la idea de cuestionar y cuestionarse los sentidos de las prácticas, los significados que se le otorgan a las acciones y poner como objeto de análisis y debate cuestiones que atraviesan cotidianamente el hacer escolar como por ejemplo el tema de la autoridad y que aunque se consideren y se expresen como problemáticas, se pueden naturalizar al punto de considerar que todos le otorgan un mismo sentido.

Esto no implica la necesidad de pensar lo mismo sino por el contrario reconocer en la heterogeneidad la posibilidad de otorgar sentidos. De muchas maneras, de diversas formas, se puede centrar lo escolar en lo pedagógico en un contexto socio-histórico particular.

A modo de cierre...

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.

La pregunta inicial nos remitió a preguntarnos si el PPI, con las definiciones que porta, entre ellas la noción la relación pedagógica y autoridad puede ser un dispositivo de acompañamiento.

Enmarcado en las perspectivas teóricas enunciadas, y en función de los análisis presentados se podría afirmar que el acompañamiento sería el modo de entrelazar definiciones abstractas, con riesgo de ser descontextualizadas, a generar prácticas situadas donde el PPI en general, pero particularmente la noción de autoridad sea tema de trabajo en las escuelas.

Las diferentes dimensiones de la noción de acompañamiento se enlazan para poner en debate estos temas y en términos de esta investigación a modo de síntesis se puede presentar lo siguiente:

-Por una parte la relación pedagógica y la noción de autoridad implican el reconocimiento mutuo, pero no solo en el sentido de admitir la existencia del otro, sino en un sentido habilitador del otro. Este juego de interacciones que se da el contexto institucional-escuela, implica reconocer la multiplicidad de interacciones que conforman las relaciones en la escuela. Aspecto este que parecería poco contemplado en los discursos de los docentes con los que se realizó la investigación.

-Además, la autoridad no es fin de sí misma, es importante otorgarle un sentido. En este sentido es importante que los docentes puedan pensar a sí mismo 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. Los resultados presentados, si bien son parciales y provisorios, 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 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 esto modo nos remite a lo dicho en la introducción: 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.

Lo planteado son algunas consideraciones que si bien, desde el punto de vista de la autora de este trabajo son relevantes abren a numerosas posibilidades de revisión, nuevas lecturas, nuevas categorías.

Notas:

- (1) La línea de investigación “La construcción de autoridad en el marco de la relación pedagógica”, es llevada a cabo por un equipo de 5 docentes de diferentes lugares de Argentina: Profs.: Silvia Felchlin, Sergio Grabosky, María Eugenia Karlen, Luisa Romano y María Isabel Juri. Coordinados por: María Beatriz Greco y Jean Charles Pettier

Referencias Bibliográficas:

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. En: *Cuaderno de Pedagogía*. Año 4 N° 7. Rosario: Ed. Bordes.

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

Frigerio, G y Poggi M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.

Germán, G. (2008). *Metapedagogía: la escuela ¿sin pedagogía?*. Córdoba: Comunicarte. 2° edición modificada

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

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.
- Pastre, P, Mayen, P y Vergnaud G. (2006). La diactique professionnelle. *Revue francaise de pedagogie*. Janvier- mars 2006, mis el linge le 01 mars 2010
- Postic, M (1996). *La relación educativa*. Madrid: Narcea. 2da edición.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.