

**IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa.**

**Título:** “Una investigación sobre autoridad pedagógica en clave metodológica: decisiones y preguntas.”

**Autoras:**

Juri, María Isabel ([fliaromerojuri@yahoo.com.ar](mailto:fliaromerojuri@yahoo.com.ar))

López, María Eugenia ([maeugenialop@yahoo.com.ar](mailto:maeugenialop@yahoo.com.ar))

**Pertenencia Institucional:** Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación

Mesa de trabajo 2: Abordajes pedagógicos, históricos y filosóficos en educación

**Resumen:**

El trabajo es parte de las producciones elaboradas en el marco de los proyectos de investigación aprobados por SECyT desde el año 2012, sobre el tema de la autoridad pedagógica en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Durante el período 2014-2015, el objetivo principal fue identificar las características que reúnen el ejercicio de la autoridad pedagógica; en esta ocasión desde la perspectiva de los estudiantes. Dadas las características de los sujetos de estudio (jóvenes y adolescentes que asisten a escuelas secundarias), significó un desafío importante construir un dispositivo que permitiera contar con sus expresiones genuinas sobre lo que ellos consideran “un docente con autoridad pedagógica”. Por ello se trabajó con grupos focales, incluyendo en su desarrollo el uso de imágenes sobre las que debían exponer una opinión.

Ya se inició el análisis de los datos empíricos recogidos en el trabajo de campo y se cuenta con algunas consideraciones para exponer en este mismo evento, en otra ponencia. Sin embargo, se continúa revisando y resignificando cuestiones metodológicas que fueron surgiendo durante el desarrollo de la indagación, las que resultaron fundamentales para el proceso mismo de la investigación. Por tanto, para esta presentación, se recortó el contenido a los aspectos metodológicos, las decisiones adoptadas, sus dificultades y modos de resolución, por la importancia que se entiende que puede tener para el debate de los modos de indagación en las ciencias sociales.

**Palabras claves:** autoridad pedagógica- estudiantes- grupos focales – imágenes-

## **Introducción**

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “La autoridad pedagógica en las escuelas secundarias de Córdoba desde la perspectiva de los estudiantes”, aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica –SECyT- de la Universidad Nacional de Córdoba (1).

El mismo se ha desarrollado en dos etapas. En la primera, durante los años 2012-2013, se tituló: “La autoridad pedagógica en la escuela: posibilidades, debilidades y desafíos”. En esa ocasión se realizó una revisión del estado del ejercicio de la autoridad en las escuelas secundarias de Córdoba desde la perspectiva de los docentes que ejercían su profesión en contextos de adversidad. A modo de síntesis, en dicho trabajo los resultados obtenidos permitieron identificar rasgos particulares del ejercicio de la autoridad pedagógica bajo el formato de “equilibrios precarios”, en cuya construcción y conquista, los docentes hacen lugar a acontecimientos impensables en la modernidad, como por ejemplo la negociación con los alumnos en aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje tales como: fechas de evaluación, las argumentaciones expuestas respecto de los cuestionamientos sobre las actividades presentadas por el docente y las dinámicas de clase. En esa ocasión, se concluyó, que desde la perspectiva de los docentes es difícil identificar rasgos homogéneos de reconocimiento de modos de construir la autoridad, sin embargo en todos los casos aparece la relación con la posibilidad de generar procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la segunda parte, motivo de esta presentación, el trabajo de investigación se redireccionó en dos sentidos: se puso foco en la perspectiva de los estudiantes y se amplió el espectro del tipo de escuelas, por cuanto se consideró valioso trabajar en escuelas que expresen mayor diversidad de contextos y culturas institucionales.

La necesidad de incorporar la voz de los alumnos constituyó un proceso casi natural por la temática de la investigación. La autoridad pedagógica implica necesariamente un vínculo y el reconocimiento de ella por parte de los alumnos. Significa la consideración del poder de legitimación de la autoridad que en el formato escolar moderno estuvo prácticamente silenciado.

Además, en esta etapa de la investigación la consideración de una mayor diversidad de contextos escolares, implica la posibilidad de estudiar otras influencias –no sólo las ligadas a los contextos definidos de “adversidad”- en los diferentes modos de concebir la autoridad. Así, se intentó desentrañar posibles relaciones entre concepciones de

autoridad por parte de los estudiantes y la dimensión pedagógica de escuelas insertas en contextos sociales diversos.

Así, el problema de investigación se definió del siguiente modo: la ruptura del modelo homogéneo de autoridad pedagógica de la modernidad habilita la emergencia de diversas concepciones sobre la misma por parte de los distintos actores institucionales, por ello las voces de los estudiantes resultan centrales. Es así que interesa conocer las concepciones sobre la autoridad pedagógica que portan los estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba en la actualidad y sus posibles relaciones con la dimensión pedagógica de las escuelas.

Las preguntas centrales fueron: ¿qué concepciones sobre la autoridad pedagógica sostienen los estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba?, ¿cómo perciben los estudiantes a sus docentes en relación a la autoridad pedagógica?, ¿qué aspectos reconocen y/o valoran los estudiantes de sus docentes para otorgarles reconocimiento?, ¿cuáles serían las posibles relaciones entre la dimensión pedagógica de la escuela y la concepción de autoridad pedagógica que expresan los estudiantes?.

Se continuó trabajando con un marco teórico que considera la temática desde diferentes posicionamientos. Se tuvo en cuenta los aportes de: Arendt, H (1996 y 2005), Ball, S (1997), Batallán G. (2003). Corea, C, y Lewkowcz (2004), Dicker, G. (2007), Foucault, M. (1992), Greco, B. (2007), Kojeve, A. (2005), Larrosa, J. (2000), Rockwell, E. (1995), Sennett, R, (1980), Tizio, H. (2005), entre otros.

Por la especificidad de esta presentación y tal como se dijera anteriormente pondremos el acento en dos cuestiones metodológicas centrales ligadas a los dispositivos de indagación: los grupos focales y el uso de las imágenes como parte de las discusiones grupales.

### **Acerca de los grupos focales: fundamentos teóricos.**

Un grupo focal es una técnica de investigación cualitativa, en la cual se logra entendimiento de las creencias y experiencias de los participantes a través de una discusión grupal.

Implica la guía de un moderador que lleve al pequeño conjunto de personas a discutir en torno a los diversos aspectos del tema propuesto. Normalmente el grupo focal está compuesto por 6 a 8 participantes que comparten ciertas características.

Morgan (1998; en: Mella, 2000) plantea que el mismo se planifica en base a tres elementos comunes de las investigaciones cualitativas: exploración y descubrimiento, contexto y profundidad y por último interpretación.

Respecto a la exploración y descubrimiento: esta técnica permite recabar información acerca de opiniones y/o comportamiento desconocidos de los integrantes. De allí que se inicia una conversación sobre un tema que seguramente tomará una dirección relacionada con los intereses, opiniones, ideas del grupo. Esto permitirá a quien modera el grupo acceder a un conocimiento general de las características del grupo.

En cuanto al contexto y profundidad: se puede afirmar que son componentes que adquieren una gran centralidad a la hora de indagar las creencias de los participantes. Este tipo de dispositivo propicia la escucha, la explicitación y argumentación de las propias ideas y la demanda de razones de las expresiones de los demás, por lo que, en el proceso, los convocados se van descubriendo en aquello que los identifica y en lo que los diferencia.

Respecto a la interpretación: en el grupo focal se ponen en juego las posibilidades de entendimiento mutuo entre todos los involucrados. Implica la posibilidad por parte de los investigadores de comprender las semejanzas y similitudes de las expresiones de personas que comparten contextos similares. Entre los participantes implica poner en juego procesos de entendimiento con los otros participantes para poder opinar coherentemente en una conversación, donde lo que se dice tiene un carácter eminentemente social – no individual-.

Los grupos focales implican básicamente formas de escuchar y obtener datos a partir de los análisis de lo que los participantes dijeron. De allí que el tema de la comunicación entre los integrantes del grupo y el moderador en el momento de realizar el grupo focal es determinante, pero de ningún modo puede limitarse la atención a ese momento.

Mella (2000:3) advierte:

... sería un error limitar la atención solamente al proceso comunicacional dentro del grupo. También es importante entender de que el grupo focal está en el punto medio de un proceso amplio de comunicación, que podría ser caracterizado por los siguientes elementos: primero, los miembros del equipo investigador deciden qué necesitan escuchar de los participantes, segundo, el grupo focal crea una conversación entre los participantes en torno a este tópico y tercero, los miembros del equipo de investigación sintetizan lo que ellos han aprendido a partir de lo que han dicho los participantes.

En este sentido el papel del moderador y el clima que pueda generar al momento de realizar la entrevista es clave, pero se prolonga en los momentos posteriores para la realización de los análisis.

### **La conformación de los grupos focales de esta investigación**

Siguiendo a Mella (2000), la elección de esta técnica tuvo que ver con sopesar las ventajas y desventajas que la misma puede presentar comparativamente con otros modos de entrevistar.

El grupo focal permitiría obtener datos a partir de una discusión grupal que podría ser potencialmente positiva para generar intervenciones a partir de las experiencias de los otros participantes del grupo en tanto pertenecientes a un determinado rango, por ejemplo alumnos de dos años consecutivos. En función de esto es tarea del moderador generar condiciones para que ninguno de los miembros monopolice las intervenciones y se garantice la participación de todos.

Una de las limitaciones estaba dada en el hecho que en general en los grupos focales hay pocas posibilidades de obtener información específica de cada uno de los participantes. Para esta investigación esto no tuvo un valor de consideración porque, en tanto indagación exploratoria lo que interesaba era aproximarse a las opiniones de determinados grupos.

Los grupos focales de esta investigación estuvieron conformados por 6 a 8 alumnos. Los estudiantes de cada grupo pertenecían a la misma escuela y además se optó por organizarlos según pertenecieran a cursos cercanos: primer y segundo año, tercero y cuarto, quinto y sexto (incluyendo en este último grupo a séptimo año en el caso de una escuela técnica). Además, los grupos eran heterogéneos en relación a otras variables, como el sexo. Más allá del rango esperado de edad en cada grupo según los cursos convocados, había un recorrido mayor derivado de las diversas trayectorias escolares de los estudiantes. De hecho, hubo alumnos repitentes en dos grupos.

También hubo variabilidad en relación con las experiencias de escolaridad. En algunos grupos hubo estudiantes que habían pasado por más de una escuela antes de llegar a la actual.

Esta composición "mixta" en los grupos implicó que los estudiantes podían discutir e intentar reconstruir experiencias del orden de lo común, pero también dejarse impactar por experiencias desconocidas de compañeros en otros escenarios escolares o invitar a alguno de los que venían de otra institución a contar aquello que ya conocían y que

confería de cierto "valor" al estudiante. A modo de ejemplo, y en la voz de un estudiante del grupo de 1° y 2° año:

*Estudiante1: [hablando de una imagen que eligió]: -(...) es parecida... a mi curso el año pasado, en el otro colegio. O sea, hacíamos lo que queríamos y el profesor gritaba nomás, y hacíamos... Rompíamos bancos, hacíamos de todo, y no decía nada el profesor. Bah, gritaba, gritaba, gritaba, pero... más de eso no pasaba. (...)*  
*Moderadora 1: -¿Eso sería un ejemplo de un profesor que no tiene autoridad?*  
*Estudiante1: -Claro. Hacíamos lo que queríamos en el curso y... el profesor gritaba y no le dábamos bola.*  
*Moderadora 2: -¿Y por qué creés que llegaron a eso?*  
*Estudiante1: -Y, porque ya no tenía confianza con el profesor... Desde el primer día de clase ya, como que el profesor era muy malo... El profesor apenas dio, ponele, el primer paso, digamos que...*  
*Moderadora 2: -La primera clase.*  
*Estudiante 1: -La primera clase, ya... no enseñó bien. Lo agarraron así, como de tonto, y está, ya lo agarraron todo el curso, ya no hacen nada en esa clase.*  
*Estudiante 2: -Lo que quiere decir es que todos le tomaban el pelo y que hacen lo que no quería.*  
*Estudiante 1: -Claro.*

La organización de los grupos del modo que se describe anteriormente –conformados en algunos aspectos homogéneamente y en otros diversos- se justifica en la hipótesis de que hay características, como por ejemplo la pertenencia a una misma escuela y a cursos similares, que podían implicar modos similares de concebir la autoridad y otras, como el sexo, no tendrían incidencia.

Por lo que se ha planteado, la unidad de análisis fue el grupo focal, no los sujetos que los conformaron individualmente, porque si bien se podía haber realizado un rastreo de las respuestas -y en término generales, de los comportamientos- de cada sujeto entrevistado, la atención se centró en los intercambios, en las dinámicas que se producen, en el encadenamiento de respuestas que se fueron provocando en el diálogo entre los sujetos en la configuración novedosa para los sujetos que es el grupo en situación de entrevista.

### **Acerca de la dinámica de los grupos focales**

Se pensó que las entrevistas grupales requerían un marco de confianza inicial que estaba garantizado por el encontrarse en su propia escuela, entre pares. Otras condiciones se

sumarían luego para consolidar dicha sensación de seguridad y de confianza necesaria para el éxito de la entrevista.

Respecto al moderador, guiar los grupos y fomentar una dinámica intensa de discusión entre los estudiantes fue uno de los desafíos centrales. Tal como se establece en estos casos el moderador inició el proceso focal partiendo desde un tópico en forma de pregunta y luego fue proponiendo otros tópicos o dimensiones de análisis que ya estaban predeterminadas.

El conocimiento del tema, las hipótesis que se sostienen, algunas conclusiones construidas en la investigación anterior fueron parte de los elementos sobre los que se debió ejercer un fuerte control para no influir en el desarrollo de las discusiones, especialmente cuando el moderador debía intervenir para estimular el análisis, la confrontación, la profundización en una escena relatada o la mayor argumentación de una opinión compartida.

Otra cuestión a tener en cuenta fue la consideración de los efectos que la misma dinámica de los intercambios produce y que no podrían darse en entrevistas individuales. Las relaciones entre sujetos, las reacciones ante los pares -con quienes mantienen diversas relaciones de liderazgo que pueden permanecer opacas a los entrevistadores- influyen en lo que se dice, cómo se lo dice, la intensidad que pone, la postura que se intenta mostrar. También la presencia de extraños (las moderadoras en este caso) puede condicionar aquello que se dice en función de la imagen de sí que se pretende mostrar. Esto se evidencia por ejemplo en este fragmento de un grupo de estudiantes de 5°, 6° y 7° año:

*Estudiante 1: -Lo agarra para la cagada uno, y después... está todo el curso mío, le hace lo mismo...*  
*Moderadora 2: -¿Y cómo, qué es agarrarlo para la c.... a un profesor?*  
*Estudiante 1: -Eh... hacerlo pasar vergüenza, agarrarlo de gil, así...*  
*Moderadora 2: -¿Y con qué cosas lo agarrás, cómo?*  
*Estudiante 1: -Decirle cosas...*  
*Moderadora 2: -¿Burlas?*  
*Estudiante 1: -Sí, algo así.*  
*Moderadora 1: -¿Y ustedes lo hacen a eso?*  
*Varios: -Yo no, yo tampoco.*  
*Estudiante 3: -Yo veo nomás.*  
*Estudiante 2: -Si ya dijiste que sí... sé sincero.*  
*Estudiante 3: -Si soy sincero, yo... A veces agarro para la cagada al profesor, a veces no.*  
*Moderadora 1: - A veces sí, a veces no... ¿Y por qué a veces sí, qué cosas te parecen que...?*  
*Estudiante 1: -Porque... porque... es muy chistoso... agarrarlo para la*

*cagada.*

*Estudiante 3: -Lo hacés porque estás aburrido. (...)*

*Estudiante 2: -Y eso según cada persona... por ahí hay personas que...*

*Estudiante 3: -No, vos lo ves a R..., todos lo agarran para la cagada a R..., no solamente.*

*Estudiante 2: -No, nosotros, no.*

*Estudiante 1: -¿Qué no?*

*Estudiante 3: -A R... pero ¿cuándo le dirigimos la palabra a R.?(...)*

*Estudiante 2: -Todos lo agarran para la cagada a R.*

*Estudiante 1: -No querás hacerte el... el que nunca agarra para la cagada.*

*Estudiante 4: -No te hagas. (...)*

*Estudiante 1: -Todos lo agarran para la cagada, vos también, todos lo agarran para la cagada.*

*Estudiante 2: -Yo no lo agarro para la cagada a R.*

*Estudiante 4: -Cuando dice 'vengan a trabajar' y no quieren, o... Hoy día, se terminó el recreo de las dos... había que bajar ¿Alguien bajó a trabajar? Ninguno.*

*Estudiante 1: -¿Viste, viste?*

*Estudiante 2: -Yo bajé.*

*Estudiante 3: -¿Pero bajaste a trabajar? Bajaste a hablar, no a trabajar. (...)*

*Estudiante 1: -Ta, ta, Emilce, Emilce, él no lo agarra para la cagada.*

Por el tipo de temática que se estaba indagando – la autoridad- este tipo de intercambios, alertó al equipo sobre la necesidad de visualizar posibles incidencias que los dichos de ciertos estudiantes podían producir en sus compañeros e implicó tener ciertos resguardos y prudencia al momento de realizar interpretaciones.

Al respecto, Kreuger (1998) (citado en Mella, 2000) distingue los siguientes tipos de participantes con conductas que pueden ser un problema para la dinámica grupal: los que creen ser expertos e influyentes, los que dominan el auditorio, los que manifiestan algún tipo de conducta desviante o disruptiva, los que hablan en exceso y en forma difusa y los que son muy tímidos para expresarse.

En la escuela técnica encontramos participantes que en diversos momentos de la entrevista grupal evidenciaban alguno de dichos comportamientos pero no de forma permanente. En la otra escuela, si bien no hubo participantes que dominaran o actuaran como expertos, en dos de los grupos hubo que solicitar de manera expresa la participación de uno o dos estudiantes.

Consideramos que la temática fue de alto interés, aunque el clima conversacional no fuera tan dinámico por momentos.

## **Respecto al uso de imágenes**

En este trabajo cuando se alude al uso de imágenes, se refiere a dibujos y fotos seleccionadas por los miembros del equipo con la intención de armar una colección que representara diversos modos de entender la autoridad, de acuerdo al marco teórico de esta investigación. Así se contó con un grupo de diez imágenes.

Las imágenes han sido usadas como recurso metodológico en investigaciones que indagan acerca de las representaciones sociales (2). Si bien en esta investigación no se abordan las representaciones sociales, se pensó que podrían ser fuente de datos ya que las imágenes están menos mediadas por lo consciente y por ende la significación que les dio su autor no necesariamente coincide con quien las elige a partir de una consigna.

Se eligieron imágenes -viñetas humorísticas, algunas fotografías o ilustraciones publicadas en distintos medios gráficos- con diferentes niveles de abstracción. Finalizando las entrevistas grupales, las imágenes se colocaron sobre la mesa y se pidió a los estudiantes participantes que elijan alguna que a su entender tuviera que ver con la autoridad pedagógica (o con lo que se había conversado con la entrevista), debiendo justificar la elección.

Esto permitió que los estudiantes entrevistados en algunas ocasiones completen lo dicho en la entrevista y en otras se explayen sobre algunas ideas que no fueron abordadas en el diálogo previo.

En el proceso de selección de las imágenes, fue necesario que el equipo de investigación explicitara los motivos de las elecciones para desnaturalizar algunas anticipaciones de sentido, ya que se considera que al elegir operan los propios modos de concebir la autoridad. Al mismo tiempo, se pudo ir pensando en algunos modos de agrupamiento de las imágenes, como anticipación de categorías para los análisis posteriores.

Si bien la mayoría de las imágenes son ficcionales, en tanto recrean creativamente escenas escolares, éstas recuperan elementos que se corresponden con datos objetivos de la realidad institucional, de la realidad áulica, de los intercambios entre actores diversos en las escuelas. Por esta estrecha relación con la realidad, es posible generar momentos de identificación con lo que la escena ilustrada muestra.

Las imágenes seleccionadas permiten abordar temáticas diversas, dan cuenta de una amplia variedad de situaciones o marcos. También permiten abordar diferentes factores que intervienen en nuestro marco de comprensión de la complejidad de la temática que nos ocupa. Es posible identificar entonces, temáticas como las siguientes:

- el pasado y el presente: cambios y continuidades
- las fuentes de autoridad: el saber, la edad, la norma, el rol
- los actores y su reconocimiento/disputa de autoridad: los chicos, los padres, los docentes, los directores, los supervisores
- los atributos de los actores con autoridad o sin ella: gestos de imposición, gestos de sumisión, miedo, apatía,
- son relativamente contemporáneas a los adolescentes (omitimos por ejemplo situaciones del siglo XIX o principios del XX, con determinadas características del espacio escolar y los sujetos, mostrando estrategias legitimadas otrora como el castigo corporal, pensando en la dificultad posible para poder comprender lo que dichas imágenes mostraban, distantes de su experiencia personal).

A partir del análisis del recorrido metodológico resulta de importancia destacar la potencia que adquirieron las imágenes. Cuando el diálogo y la posibilidad de análisis parecían agotarse, el ingreso de las imágenes daba impulso a la discusión, movilizaba nuevos y mayores intereses, permitía abordar aspectos que antes no habían sido discutidos. Al mismo tiempo, al estar representando a “otros” y mostrando “otras aulas, otras escuelas, otros profesores” era posible un cierto ejercicio de distanciamiento para revisar la temática desde otra óptica. Se hipotetizó que el hablar de esos “otros” disminuía fuertemente la presión de ponerse en evidencia a través del relato de las propias experiencias y del propio discurso.

Asimismo se consideró que la tarea involucrada al utilizar imágenes permitió reconocer algunas otras características de los grupos como sus estrategias de lectura y su mayor o menor capacidad de interpretación de las escenas (dando cuenta de conocimientos de orden lingüístico y conocimientos “de mundo” puestos en juego para otorgar/discutir significados). Algunos se mostraron más autónomos en la lectura personal de las imágenes y también en el momento de la selección de una de ellas; otros dependieron un poco más: requirieron/recibieron colaboración de los pares para interpretar los sentidos de las imágenes y luego eligieron una de modo compartido con algún par. En las elecciones compartidas encontramos la dificultad de algunos estudiantes de expresar las razones de la elección, escudándose en la palabra del más seguro a la hora de exponer su posición.

Finalmente, si bien no se pretendía analizar aspectos sociofamiliares, en diversos grupos focales, de modo espontáneo los estudiantes hacían referencia a sus familias, a lo que

sus padres les recomendaban o decía. Incluso algunos que eligieron las imágenes que comparaban el pasado y el presente, recurrieron a expresiones del tipo “esto es como me contaba mi papá que pasaba antes...” Consideramos que, como “modo de ordenar la experiencia, de ordenar la realidad” (Brunner, 1988, citado en Bolívar, 2001: 90), la forma narrativa que creemos se asocia a la interpretación de las imágenes, permite *"atender tanto al carácter revelador de la acción que se narra como al sujeto que la protagoniza."* (Mastache, Monetti y Aiello, 2014: 107)

### **A modo de cierre...**

Cómo síntesis parcial de este trabajo, se considera oportuno retomar dos cuestiones metodológicas que pueden constituir un aporte relacionado con la temática estudiada.

La primera y referida a los grupos focales, la decisión original de realizar entrevistas grupales tuvo más que ver con la posibilidad de acceder a mayores voces, hoy se puede ver que la potencialidad radica no solamente en una cuestión cuantitativa, sino que esencialmente está dada por lo que la misma dinámica aporta: el intercambio permite por ejemplo a los miembros del grupo visualizar cuestiones que pueden resultar significativas para la investigación y que posiblemente los sujetos individualmente no hubiesen tenido en cuenta. Así, en algunas ocasiones, un estudiante aportaba cuestiones interesantes que tenían relación con lo que otro había dicho. A modo de interrogante, hoy nos planteamos si esa misma dinámica no condiciona lo que se quiere decir por cuanto la conversación grupal sigue una hilación que posiblemente sesgue la posibilidad de decir a cada sujeto todo lo que quiera decir.

Respecto a uso de las imágenes, sin lugar a dudas se considera que tienen un importante potencial para indagar temáticas como la de esta investigación, y los datos que aportaron fueron de gran valor – aspecto estos que son retomados en otra ponencia- pero a modo de preguntas y desafíos nos queda pendiente profundizar acerca de modos particulares de interpretarlas, especialmente en lo que concierne a las vinculaciones que pueden tener lo que pone en juego quien las elige –equipo de investigación- y quienes las selecciona para hablar sobre ellas.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2005) *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Ball, S. (1997) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Madrid: Morata.
- Batallan, G. (2003) "El poder y la autoridad en la escuela" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 8 Nro 19.
- Corea, C y Lewkowicz I. (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dicker, G. (2007) "¿Es posible una educación sin autoridad? Una mirada sobre el problema de la autoridad en la educación escolar de adolescentes y jóvenes".- Publicación: 12(ntes) .- Número 11-
- Foucault, (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta. 3º edición.
- Greco, B.(2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kojeve, A. (2005) *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Larrosa, J (2000) *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache, A., Monetti, E. y Aiello, B. (2014) *Trayectorias de estudiantes universitarios: aportes para docentes y tutores. Horizontes en juego*. Buenos Aires: EdiUns-Novedades Educativas.
- Mella, O.(2000). "Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa." Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile, 2000 Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf> consultado el 16/08/2015.
- Rockwell, E.(1995) *La escuela cotidiana*. México: Cultura Económica.
- Sennett, R. (1980) *La autoridad*. Madrid: Alianza.
- Tizio, H (2005) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa

## Notas:

(1) Proyecto de investigación avalado y subsidiado por SECyT, UNC; dirigido por la Mgter Liliana Abrate. Equipo de investigación: Mgter María Isabel Juri , Lic. Analía Van Cauteren; Lic. María Eugenia Lopez., Prof. Matías Audenino y la estudiante Rocío Rosales Heredia.

(2) Investigación: "Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios. Representaciones sociales de los sujetos que cursan el nivel medio". Directora: Mgter Patricia Mercado. Secyt 2010-2012. Universidad Nacional de Córdoba.