

Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención ¹

Pedagogic consultants and I change in the University

Sandra **Nicastro**

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Correo electrónico: nicastro@compuciencia.com.ar

Resumen

En este artículo nos proponemos revisitar, en el sentido de volver a mirar, las prácticas de asesoramiento pedagógico ya que entendemos que existen preguntas e interrogantes acerca de su potencial de cambio e impacto en los procesos de mejora y fortalecimiento institucional que aparecen en escena una y otra vez. Para ello haremos especial énfasis en pensar en el encuadre que sostiene un trabajo de asesoramiento desde una perspectiva institucional. Nos proponemos volver la mirada sobre una práctica que tiene pretensión de intervención, en el sentido de interrogar sentidos, abrir a nuevas preguntas y en el mismo acto que explora escenas, tramas y relaciones, permite que nos exploremos a nosotros mismos en nuestra posición de asesores. Por lo cual nuestra mirada llegará a los centros, a las modalidades de decir y hacer circular la palabra, las de escuchar, también a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, a las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos. De alguna manera nos mueve la intención de recuperar los temas de agenda que hoy se presentan como ineludibles para seguir pensando los encuadres de trabajo en un tipo de práctica ligada a la intervención institucional.

Palabras clave: asesoramiento pedagógico, asesoramiento, desarrollo institucional, mejora

Abstract

In this article we intend to review the practices of pedagogical counseling. We understand that there are questions and concerns about their potential to impact on the process of institutional improvement. To achieve this, we will make special emphasis on thinking about the framework that holds an advice work, from an institutional perspective. Our focus will be on the schools, on their ways of listen and say, and on the specific forms that adopt these institutions to understand the relationships between one and others, and among all the members of a school with the different projects. We are trying to recover some items on agenda today. That are unavoidable to keep thinking about the frameworks in any type of practice linked to the institutional counselling.

Keywords: pedagogical counseling, advice, institutional development, improvement

*“Consideren extraño lo que no lo es.
Tomen por inexplicable lo habitual.
Siéntanse perplejos ante lo cotidiano.”*
Brecht, B.

1. EMPEZANDO POR EXPLORAR LO YA CONOCIDO

Asesoramiento pedagógico institucional... términos que si bien se reconocen como habituales, como conocidos, no dejan de requerir aclaración una vez más. Seguramente porque su sola mención provoca en cada uno de nosotros recuerdos, relatos de experiencias vividas, también un hacer memoria acerca de cómo algunas de nuestras certezas sobre este tipo de prácticas fueron más exitosas en algunos casos y menos en otros.

Y siempre, más allá de los resultados queda claro que volver a mirar, en el sentido de visitar las prácticas de asesoramiento vale la pena porque existen preguntas e interrogantes acerca de su potencial de cambio e impacto en los procesos de mejora y fortalecimiento institucional que aparecen en escena una y otra vez. En épocas como las que atravesamos, hablar de lo que es necesario llevar a cabo en el trabajo de asesoramiento puede llegar a ser un ejercicio retórico. Desde allí, algunos dirán que ya saben de qué se trata, otros encontrarán explicaciones ligadas al tipo de alumno de hoy, otros al tipo de profesor, otros a los modelos escolares, otros a las políticas educativas imperantes. En muchos casos se trata de explicaciones que describen o que buscan responsables más que intentar abrir nuevas preguntas. Por eso el desafío que tomaremos en este trabajo es el de pensar en el encuadre de trabajo del asesoramiento. Desde aquí más que valernos de reflexiones y descripciones canónicas que pretenden dar cuenta de las vicisitudes de la vida escolar en los tiempos que corren, volveremos la mirada sobre este tipo de práctica con el propósito -o por lo menos la fuerte intención- de problematizar lo ya sabido, que no por frecuente es más de lo mismo, ni por rutina es sólo lo acostumbrado. Al referirnos a la problematización estamos pensando en un trabajo que en lugar de enunciar una serie de dificultades, a la manera de un listado de lo que no está bien, o un listado de lo que sí se debe hacer, se propone encuadrar unas y otras cuestiones en un marco microsocial que tiene que ver con reconocer a la organización como un contexto de acción, con un espacio y un tiempo particulares. Desde allí se avanza en un tipo de interrogación que, a partir de hacer foco en esas cuestiones, se pregunte por sus significados, por lo que se piensa sobre ellas, por el lugar que ocupan, etc. En este sentido, la problematización tiene como propósito promover otra mirada, hacer otras preguntas, establecer otras relaciones² desde preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales hasta por los modelos de asesoramiento a los que adscribimos.

A partir de lo dicho, intentamos volver la mirada sobre una práctica que tiene pretensión de intervención, en el sentido de interrogar sentidos, abrir a

² Este tema lo profundizamos en una obra anterior Nicastro y Andreozzi, (2003)

nuevas preguntas y en el mismo acto que explora escenas, tramas y relaciones, permite que nos exploremos a nosotros mismos. En tanto intérpretes situados, en ese volver a mirar el trabajo de asesoramiento revisaremos la mirada sobre los centros, las modalidades del decir y hacer circular la palabra y las de escuchar, que no se pensarán únicamente como operaciones sensoriales sino que develarán cuestiones ligadas a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, los sentidos, la tarea, los propósitos.

Ahora bien, a partir de esta exploración primera podríamos preguntarnos si será posible a esta altura del desarrollo de un tema como el que nos convoca agregar algo a lo ya sabido. O en todo caso, más allá de este propósito, suponer que será en el compartir experiencias, ejemplos, preguntas, hipótesis, que podremos interpelar nuestros encuadres de intervención y desde allí plantear líneas de análisis que abran otros caminos o supuestos de trabajo. Tal como anunciamos, este artículo retomó para su armado distintas experiencias que intentamos leer al modo de temas de agenda para seguir pensando sobre los encuadres de intervención en el trabajo de asesoramiento pedagógico institucional. Desde allí intentaremos poner a disposición de los lectores un conjunto de hipótesis que sin ninguna aspiración de cerrar el análisis muy por el contrario se presentan como una invitación para visitar recorridos propios y ajenos sobre el tema.

2. NUESTRO PUNTO DE PARTIDA

¿Por qué hablamos de asesoramiento pedagógico y lo relacionamos con una perspectiva institucional? Si bien parece tratarse de un interrogante de fácil respuesta, la misma se complejiza cuando lo institucional no queda asociado al ámbito de trabajo, esto es: los establecimientos escolares, y sí da cuenta de un enfoque y un encuadre de trabajo.

En primer lugar y tal como lo venimos diciendo ya en trabajos anteriores, al hablar de asesoramiento pedagógico nos referimos a una práctica que si bien puede localizarse en un puesto de trabajo específico (como podría ser el caso de un asesor pedagógico, un consultor externo, un equipo de asistencia técnica), habitualmente se desarrolla como un componente o una función relativa a diferentes posiciones institucionales o roles (un coordinador, un maestro experimentado, un director, un supervisor, etc.). Es en este sentido que concebimos al asesoramiento pedagógico tanto como una práctica localizada en posiciones institucionales específicamente creadas para tal fin y como una práctica transversal que se expande, extiende y desarrolla desde otras muchas posiciones de rol³. En este último caso no cabe duda, que según la posición institucional desde la cual se asuma la función de asesoramiento, este lugar le imprime matices particulares al trabajo a realizar, es decir que le impone como marco determinadas condiciones y posibilidades, definiendo alcances y límites a

³ Se incluyen en este apartado ideas desarrolladas en Nicastro, S; Andreozzi, M. "Asesoramiento Pedagógico en acción: la novela del asesor", Bs. As., Paidós, 2003.

la acción. Si bien estas cuestiones son centrales en el análisis que llevamos adelante, nos interesa hacer especial énfasis en pensar esta *práctica especializada en situación, como una práctica que requiere de condiciones para hacer posible el trabajo de todo asesor*.

3. CONDICIONES DE UN ENCUADRE DE TRABAJO QUE SE DEFINE COMO INSTITUCIONAL

En este revisitar algunas hipótesis de trabajo entendemos que es posible dejar planteadas algunas cuestiones que asumen en nuestras experiencias una frecuencia reiterada y se plantean como temas a problematizar. Las definimos como condiciones porque habilitan la posibilidad del asesoramiento como práctica. Por ejemplo:

- las situaciones en las cuales aquello que se define “como lo normal” se transforma en el criterio a seguir
- el peso de las condiciones epocales como marco para comprender los escenarios de asesoramiento particulares
- el lugar de la intervención política que se esfuma mucha veces a la luz de los problemas técnicos e instrumentales
- la necesidad de revisar las condiciones institucionales que estructuran el funcionamiento de las organizaciones en tanto habilitadoras del trabajo escolar y de sus resultados

En el primer caso me refiero a una forma de mirar, clasificar, tipificar la realidad que la normativiza, en el sentido que se impone sobre los hechos una norma que regula y ordena. Se obtiene como plus que todas las escuelas se piensan como parecidas entre sí, los alumnos como parecidos entre sí, los docentes parecidos entre sí. Así lo que opera como norma define criterios que se fijan como objetivos y como principios reguladores de las prácticas. Fuera de lo normal, está lo desviado. Como por ejemplo esos alumnos desviados que no dan con el perfil esperado, esos docentes que no hacen lo que deben, esas familias que no responden como deberían responder.

Tema complejo si lo hay, ya que inmediatamente plantea como tema, quién define lo “normal”, quien puede decir lo que se debe con tanta tranquilidad, quien puede asegurar que mantenerse en el marco de algunas de estas “normalidades” no implica simplificar la cotidianeidad de la escuela, los modos de estar allí de quienes la habitan, al punto de creer que una sencilla tipificación o plantilla puede dar cuenta de la dinámica de funcionamiento de un centro escolar en toda su complejidad.

En el segundo caso, en el marco de las condiciones epocales reconocemos la posición de Castel, R. quien explica que nos encontramos en momentos de descolectivización y desligadura, rasgos propios de estos tiempos. No es menor hablar de procesos de ayuda y acompañamiento institucional en contextos de este tipo, cuando quizás como una manera de alejar una amenaza o un riesgo que nos puede alcanzar a todos, a veces es difícil aceptar que se atraviesan situaciones de dificultad, como también no se cuentan con

condiciones apropiadas para promover el trabajo con otros, el pensar juntos, el ensayo y el error como pasos previsibles en el trabajo institucional. Así lo que no se puede, lo que está mal queda encapsulado en un grupo, en un colectivo, en un sujeto.

Así prosperan lecturas que explican por qué algunos chicos pueden permanecer en la escuela y otros no, qué docentes están aptos para trabajar en la escuela y cuáles no, qué familias pueden acompañar un proceso de escolarización y cuáles no. De esta manera el foco del análisis es cada caso en singular y no el contexto de vida de cada uno y los ámbitos micro y macropolíticos que los sostienen.

En el tercer punto es imprescindible señalar que si la pregunta por la mejora, la innovación, el fortalecimiento de las organizaciones escolares se aleja de los principios de política educativa que le dan sentido a las organizaciones educativas, el riesgo es reemplazar una reflexión política por una decisión técnica. De esta manera se autonomizan situaciones y cada uno, cada asesor, en este caso, debe afrontar por su cuenta las contingencias propias de su formación, de su práctica, de lo que se le presenta como campo laboral, en un contexto en el cual los que tienen mejores condiciones podrán más y mejor que los que no tienen esas mismas condiciones. Las decisiones técnicas ocupan el centro de la escena y entonces de lo que se trata es de contar con un buen instrumental. Se trata de una típica resolución tecnocrática que despoja de contenido ético, ideológico, político, social, cultural el trabajo de cada uno de los que llevamos adelante trabajos de asesoramiento institucional.

Por último al referirnos a las condiciones institucionales advertimos en primer lugar que se encuentran en íntima relación con los lineamientos políticos, con las lógicas organizacionales y que son el soporte de la cotidianeidad de cada escuela. Nos estamos refiriendo al espacio, el tiempo, los fines, los recursos, las personas en sus puestos de trabajo, los sistemas de organización de las personas, etc⁴.

El análisis minucioso de estas condiciones nos permite algo así como "hacer pie" en el cotidiano escolar, revisando su potencial de habilitación, en el hacer lugar a los niños y jóvenes en los centros escolares, en el sentido de un entramado político que sostiene institucionalmente regulaciones, prácticas y discursos. Entre estas condiciones vale la pena recordar el lugar de:

- *el sentido de lo escolar*, acercándonos a la idea de razón, de promesa, de utopía posible, que desde su existencia justifique que unos delegan en otros la educación de quienes los suceden (Postman, 1999).

⁴ Cabe recordar que en Argentina las reformas educativas apuntan centralmente al cambio curricular, como si las condiciones de funcionamiento y estructura de las organizaciones educativas estuvieran dadas de por sí, en todos los casos.

Cada uno en la escuela, porta “un gui3n previo... que justamente habla sobre el orden escolar”. Es decir que existe un texto m3s all3 del presente escolar que seguramente deriva en m3ltiples movimientos, narrativas y sentidos seg3n las familias, los contextos, las 3pocas, etc. En ese gui3n es posible abrir m3s de una l3nea de reflexi3n, y es una cuesti3n estructural que ese gui3n preexista a los distintos miembros de la instituci3n. La p3rdida del sentido, puede relacionarse con el declive de una utop3a, que se desvanece y que promueve naturalizaci3n y resignaci3n. La escuela como lugar de formaci3n del ciudadano es para muchos un logro que hay que recuperar, profundizando algunas cuestiones que se desviaron. No se trata adem3s de un sentido 3nico y permanente, sino de sentidos transitorios, contingentes y finitos (en palabras de Melich) propias de una situaci3n educativa en la cual transformar, y desde ac3 es clave pensar en la tarea del asesor, no es innovar y empezar de cero, o inventar desde la nada, al margen de lo que se viene haciendo, o con independencia de algunos principios que permiten que sigamos llamando a esa situaci3n “educativa” como por ejemplo la necesidad de recepci3n y cuidado del otro y cada uno de los que estamos en los centros.

- *la cuesti3n del espacio de la escuela como lugar.* Decir lugar es mucho m3s que decir ocupar un espacio, en el “envase”⁵ de la escuela, que cada uno quede ubicado, que le den una localizaci3n. En realidad la idea de lugar est3 ligada a la dimensi3n simb3lica de las relaciones, a los puntos de identificaci3n que sostienen a los distintos protagonistas de esa relaci3n, a la posibilidad de entender a cada uno como heredero de una historia y portador de otras, como sujeto de transmisi3n, como quien habita en tanto comparte estrategias de subjetivaci3n con los otros. Lugar vivido, habitado, contenedor de puntos de identificaci3n, de reconocimiento para unos y otros. Lugar en el cual se negocian significados, se dan encuentros y tambi3n desencuentros. Ser3 tarea del asesor no s3lo hacer lugar a otros en ese espacio escolar sino a su vez ir haci3ndose lugar en el entramado cultural de cada organizaci3n, para desde all3 intertextualmente promover otras miradas, otras preguntas, otras maneras de hacer.
- *la cuesti3n del gobierno escolar,* en tanto generador de condiciones para el trabajo de todos los miembros de la organizaci3n, con una mirada a largo plazo y con car3cter pol3tico. Quienes asesoran se encuentran en m3s de una oportunidad con una campo de acci3n acotado por escasos m3rgenes de gobernabilidad de quienes se encuentran a cargo del gobierno escolar. Son ellos quienes pueden sostener una mirada a largo plazo cuando el presente da un respiro, pueden proponer que el trabajo escolar es m3s que la resoluci3n de lo inmediato y lo imprevisto, y que existe alguna posibilidad de interrupci3n de lo habitual y lo acostumbrado para lo cual el asesor es una figura clave. Entendemos entonces el gobierno escolar como una condici3n de posibilidad para el trabajo de asesoramiento porque nos remite a pensar en la educaci3n como un hecho pol3tico y reconocer que es en el 3mbito de la organizaci3n escolar donde se sostienen pr3cticas, tramas, modos de intervenci3n, etc.

⁵ Ver Giddens, A. (2000)

atravesados por relaciones de poder que más allá de la neutralidad instrumental, sostienen las distintas posiciones en un interjuego de intereses, conflictos y pugnas, propias de un tipo de organización en la que confluyen sujetos con trayectorias, motivaciones y expectativas de diferente tipo.

- *la posición institucional de los profesores y la cuestión de la configuración del puesto de trabajo del profesor*⁶

Siguiendo los planteos de Dejours, C. (1990) entendemos el trabajo en las organizaciones, y en este caso el trabajo escolar, como una acción que salda una y otra vez la realidad que se presenta, a través de un conjunto de prescripciones que nunca aseguran el alcance total de esa realidad⁷. El trabajo no sólo implica una manera de llevar adelante una acción, resolver una situación, o dar determinada respuesta sino que significa además maneras de relacionarse, vincularse, posicionarse con otros. Requiere para su desarrollo de un conjunto de estipulaciones y reglas que se ajustan, revisan, vuelven a mirar lo ya conocido, con diferente grado de regularidad. Entre la realidad del trabajo institucional y lo que en esa misma organización se prescribe, hay una distancia y es quien lleva adelante ese trabajo quien se ocupa de saldarla. Desde acá es imposible pensar la situación de trabajo como una situación en la cual se acoplan realidad y prescripción. Todo lo contrario, por lo cual será necesario pensar que el asesor en su trabajo necesita de un encuadre claro y preciso, que le sirva de sostén y apoyo, que le brinde la distancia necesaria para pensar, para ensayar, para anticipar, para esperar, para intermediar entre él y su objeto de trabajo. Esto es así cuando: se definen los propósitos de su tarea, los recursos con los cuales cuenta, esta tarea está inscripta en un proyecto mayor, se reconoce la relación de la misma con los otros actores escolares de jerarquía o de paridad, cuando cada uno sabe qué se espera de su trabajo tanto en términos de producción específica como de participación en una propuesta colectiva, etc.⁸.

Es posible ensayar como hipótesis que en más de una oportunidad un encuadre definido de esta manera es un área de vacancia en la definición del trabajo del asesor. Sí se sabe lo que requiere de él, también cuánto de lo que se requiere está por fuera de sus posibilidades concretas, cosa que provoca un efecto de desestructuración en la identidad profesional de manera permanente, también angustia e inseguridad. Este mismo autor llamará "ideología defensiva del oficio" el conjunto de argumentaciones que se ponen en marcha cuando cada en su trabajo se ve amenazado, por un hecho real ligado a la situación y objeto

⁶ Vale la pena aclarar que nos estamos refiriendo a un puesto de trabajo que dejó de ser una pura relación contractual mercantil para volverse empleo, en el sentido de contar con un sistema de garantías justamente más allá de lo mercantil, y como preservación de la vida, de la inclusión, de la seguridad social en términos de estar en relación y formando parte de organizaciones y sistemas colectivos. Ver Castel, R. (2004).

⁷ Sobre estas hipótesis venimos trabajando insistentemente dado su potencial explicativo y así lo expresamos en otros trabajos (Nicastro, S. 2001, 2004 y Nicastro, S. Andreozzi, M. 2003).

⁸ Dejours, C. (1990) explica estas cuestiones como parte de la "organización del trabajo".

de trabajo cotidianos. Ejemplos de ellos: el discurso de los asesores al decir que no estudiaron para solucionar los problemas que se le presentan, o que en su formación no tuvieron oportunidad de pensar en el alumno y el profesor con el que hoy se encuentran, o que los centros que imaginaban no existen en la realidad laboral de hoy día, etc.

Profundizar el análisis sobre el puesto de trabajo y la posición institucional implica promover la discusión sin intentar convencer a nadie sobre lo que se debe hacer. Sí se trata de entender que estamos ante una condición institucional que es necesario volver a mirar. Cuando el trabajo está definido de manera tal que sostiene y da marco al sujeto y al colectivo, cada uno, lejos de estar atrás de un asesor que de la palabra indicada, la respuesta exacta, la solución que termine con el problema están preocupados e inquietos pero toleran sin desesperación, pueden escuchar, cuentan con espacio y tiempo institucional para pensar.

- *la cuestión de las normas*, como aquello que en el marco de la organización educativa mantiene aún el sentido de producir lo común.

En la escuela, como en el resto de las organizaciones, cada uno está enmarcado en un conjunto de normas que los someten a determinadas regulaciones. Más allá de la posición institucional, alumnos, profesores, directores, asesores son semejantes en tanto actores atravesados por estas normas que de una manera u otra intentan ordenar su accionar.

Tal como lo señala Lewkowicz (2004) el estatuto de ley varió, su valor simbólico universal en parte se agotó. En su lugar aparecen reglas que responden a intentos a veces fugaces de encontrar nuevas estrategias de subjetivación, reglas situacionales en el sentido que en muchos casos deben repensarse "a medida" de los fenómenos a los cuales se refieren. Los reglamentos, los estatutos, los decretos operaban como un núcleo duro representante de una autoridad metainstitucional, al ser cuestionada su cualidad de ordenamiento, vigilancia y punición se desbarata la situación y la sensación es la de construir relaciones, acuerdos, compromisos y negociaciones sobre un suelo movedizo. Esta condición no es menor en el trabajo del asesor porque requiere generar un campo, en el sentido de contexto de encuentro con los otros, que esté atravesado y ordenado por estas reglas y normas. Si no fuera así el riesgo a la arbitrariedad sería alto, y no menos el de intentar repetir modelos, o de llevar adelante simples recetas que dicen lo que supuestamente se debe, sin reconocer las condiciones de posibilidad de esas prescripciones en el contexto de acción que cada centro traduce como organización particular de un universal: la institución de la educación.

4. A modo de cierre

Debray cita un proverbio chino sumamente provocativo: *"Cuando el sabio señala la Luna, el tonto mira el dedo"*.

¿Por qué nos provoca? Porque nos parece interesante en los tiempos que corren pensar cuánto un asesor se siente a veces con permiso para no perder de vista a la Luna, para lo cual le es necesario hacer rodeos, preguntarse por las creencias, por los sentidos ambivalentes y fluctuantes, que por las linealidades convincentes que le aseguran el lugar de experto.

Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, también le será necesario en más de un caso, volver a mirar el dedo. Más de un canto de sirena nos encandiló en nuestro recorrido pedagógico, y desaparecimos de nuestro lugar de intérpretes, creyendo que éramos los protagonistas, a veces paradójicamente, casi en el centro de la escena en la cual quien debe recibir la ayuda aparece en un segundo lugar, o con un personaje secundario, siguiendo con la metáfora artística.

Entre mirar la Luna y mirar el dedo. Entre volver a mirar y visitar la Luna, y volver a mirar y visitar el dedo; así encontrará un profesor, un director, un asesor. Sosteniendo una mirada oblicua si la hay, en palabras de Chambers, I. porque atraviesa desde un lugar migrante, distintos territorios, situaciones, sucesos, personas más o menos conocidas de la cotidianeidad escolar, con capacidad de confianza, de respeto y reconocimiento. Entre mirar la Luna y mirar el dedo, se instala la interrogación que tiene que ver con la posibilidad de sorprendernos, posibilidad que implica un equilibrio inestable entre lo que se conoce y lo que no se conoce, lo que se piensa como inmutable y aquello que sólo puede ser vislumbrado cuando nos posicionamos como testigos de quienes testimonian, de los otros, y no como "opinadores" "evaluadores o "jueces".

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1981). El imaginario del cambio y el cambio del imaginario, en Guattari, F. y otros, *La intervención institucional*, México: Folios.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, (Francia). Guathier Villard, Bordas.
- Berenstein, I. (2001). *El sujeto y el otro. De la ausencia a la presencia*, Buenos Aires (Argentina). Paidós.
- Berenstein, I. y Puget, J. (1997). *Lo vincular. Clínica y Técnica psicoanalítica*, Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Bleger, J. (1964). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires (Argentina). Paidós.
- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y psicología institucional*, Buenos Aires (Argentina). Paidós.
- Bleger, J. (1968). *Psicoanálisis y Materialismo dialéctico*, Buenos Aires (Argentina). Paidós.
- Castel, Robert (1991) *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión* en El espacio institucional Buenos Aires (Argentina). Lugar Editorial.
- Castel, Robert (1995) *La metamorfosis de la cuestión social* Buenos Aires (Argentina). Edit. Paidós.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, en Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Bs. As. (Argentina). Centro de Estudios Multidisciplinarios y Ediciones Novedades Educativas
- Davezies, P. (1998). De la prueba a la experiencia, identidades y diferencias en Dessors, D., Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires (Argentina) :Lumen.

- Dejours, C. (1990). *Trabajo y Desgaste mental. Una contribución a la psicopatología del trabajo*, Buenos Aires (Argentina). Humanitas.
- Dessors, D., Guiho-Bailly, M. (1998). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires (Argentina). Lumen.
- Enriquez, E.: (1999) El trabajo de la muerte en las instituciones en KAES, R.: La institución y las instituciones. Bs. Aires (Argentina) : Edit. Paidós.
- Enriquez, E.: (1992). *L'organisation en analyse*. Paris (Francia) : PUF.
- Frigerio, G. Poggi, M. Korinfeld, D. (comp.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* Buenos Aires (Argentina). Ediciones Novedades Educativas
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*, Madrid (España): Taurus
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*, Buenos Aires (Argentina). Novedades Educativas
- Moliner, P. (1998). Condiciones subjetivas y sociales del ingenio en el trabajo en Dessors, D., Guiho-Bailly, M., *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*, Buenos Aires (Argentina). Lumen.
- Nicastro, S. (2000). *Conocidas cuestiones para nuevos tiempos...* en Boggino, N. y Avendaño, F. (Compiladores). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario (Argentina) Homo Sapiens Ediciones
- Nicastro, S. (2001). Trabajar en la escuela. Condiciones institucionales y modalidades de respuesta al cambio, en *Revista ESPACIOS, Análisis institucional y Educación. Universidad Nacional de la Patagonia Austral*, año VII Número 21.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario (Argentina): Edit. Homo Sapiens.
- Nicastro, S. Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Bs. Aires (Argentina). Edit. Paidós.
- Postman, N. (1999) *El fin de la educación*, Barcelona (España). Octaedro
- Sennet, R. (2000) *La corrosión el carácter* Barcelona (España). Edit. Anagrama.
- Téllez, M. (2003) La trama rota del sentido. En Kory González Luis. *Hilos y Laberintos. Irrupciones Pedagógicas*. Buenos Aires (Argentina). Miño y Dávila.
- Téllez, M. (2002). La paradójica comunidad por – venir, en Larrosa, J. Skliar, C. (comp) *Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia*, España: Laertes
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*, Buenos Aires (Argentina). Paidós.
- Zambrano, M. (2004). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid (España). Alianza editorial.