



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
E-ISSN: 1696-4713  
RINACE@uam.es  
Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Nicastro, Sandra

La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas  
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 5,  
octubre-diciembre, 2014, pp. 119-133  
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55132460010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## La formación de directores. Un modelo centrado en el análisis de las prácticas

### Headmaster's training. A model based on the analysis of teaching practices

Sandra Nicastro\*

Universidad de Buenos Aires

La formación de directores tiene una vasta experiencia tanto en nuestro país como en el extranjero. En este artículo se presentan algunas reflexiones acerca de un modelo de formación centrado en el análisis de las prácticas del director contextualizándolas en la organización escolar y sus condiciones y en una trama que combina lo comunitario, lo social, lo político y lo cultural. Para ello la reflexión se focaliza sobre las posiciones de los sujetos en las organizaciones, el espacio escolar, el tiempo e historia institucionales, la cultura y modos habituales de definir y abordar las situaciones propias del trabajo directivo. Se presentan algunas experiencias llevadas a cabo en el marco de un dispositivo de formación que desde una perspectiva institucional propone un encuadre que privilegia el reconocimiento de la dimensión institucional del trabajo del director en las organizaciones educativas.

**Descriptores:** Formación profesional, Perfeccionamiento, Método de formación, Formación de directores.

Headmaster's training has large experience as much in our country as outside. This article shows some thoughts about a forming model based on the analysis of headmaster's training in the centre of the school board organization and its conditionings, and in a scheme that joins community, social, political and cultural schedules. So, reflection is about focusing on people in organizations, the school ground, institutional time and history, culture and common ways to define and approach to situation in itself by the conducting work. Some experiences are carried on in such a disposition that, from an institutional perspective, propose a framework to privilege the acknowledgment of the institutional dimension of the headmaster's work in educative systems.

**Keywords:** Professional training, Improvement, Training methods, Training for directors, Headmaster's training.

---

\*Contacto: [nicastrosandra@hotmail.com](mailto:nicastrosandra@hotmail.com)

ISSN: 1696-4713  
[www.rinace.net/reice/](http://www.rinace.net/reice/)

Recibido: 14 de junio 2014  
1<sup>a</sup> Evaluación: 28 de julio 2014  
2<sup>a</sup> Evaluación: 4 de agosto 2014  
Aceptado: 29 de septiembre 2014

## Introducción

Desde mediados de la década del '80 llevo a cabo experiencias de formación y capacitación de directores, equipos de conducción y supervisores de instituciones educativas de los diferentes niveles. Los formatos y ámbitos fueron diversos en su alcance, especificidad y extensión.

En los últimos años y a partir de esas experiencias llevé adelante una línea de formación centrada en el análisis de las prácticas de los directores que intenta recuperar en su desarrollo algunas cuestiones que a lo largo del tiempo se presentaron como puntos clave del trabajo directivo (Nicastro, 2009).

En este momento analizar dichas experiencias tiene como propósito reflexionar acerca de los principales puntos de ese encuadre de formación para desde allí hacer foco en las modalidades de trabajo de los directores al llevar adelante las tareas, las condiciones organizacionales y la trama cultural en la cual este trabajo se inscribe. Siempre desde una perspectiva institucional que recupera el encuadre del método clínico y de los enfoques situacionales.

### 1. Un propósito siempre presente: la formación y su potencial de intervención

La primera cuestión que se plantea ante el interés por dar cuenta de experiencias sobre este tema, es hasta dónde contamos con experiencias realmente inéditas para compartir o si se trata de volver una vez más, sobre preguntas y temas conocidos.

Desde aquí el propósito de esta presentación tiene que ver con relatar una experiencia llevada a cabo, luego de varios años de formar directores, desde un encuadre que tiene un objetivo particular y un interés permanente: pensar la relación entre formación e intervención. Autores como Lourau (1975), Lapassade (1977), Kaes (1989), Ferry (1997), Filloux (1996) han aportado desarrollos de sumo interés que servirán de sustento en este momento.

Para referirnos a la relación entre formación e intervención es necesario plantear una hipótesis de trabajo desde la cual se entiende que la intervención como tal no se define como una situación de hecho, ni como un resultado natural y esperable asociado a cualquier práctica. En realidad tampoco es una simple acción. Existen por lo menos dos líneas de pensamiento respecto a esta cuestión. Una línea relaciona la intervención a una acción propiamente dicha que tiene como objetivo el cambio de una situación particular tendiendo a su mejora, como si se tratara de un hecho mecánico, en el cual trabajar e intervenir, podrían parecer sinónimos. Otra línea entiende la intervención como un tipo de mirada, un tipo de acercamiento sobre el objeto y el ámbito de trabajo y sobre las modalidades de abordaje, que se recoloca una y otra vez a propósito de un encuadre en el cual el análisis se define como un proceso inacabado y permanente. De este proceso de análisis resulta otra inteligibilidad respecto de esa realidad primera.

Podríamos decir que esto tiene que ver con definir un encuadre que se propone alcanzar otro entendimiento al definir como objeto de análisis el penetrar en la lógica propia de la

situación, del hecho, del fenómeno que se recorta, teniendo en cuenta la dinámica intrínseca de cada acción y su ámbito de desarrollo. Es decir que más allá de la descripción, más allá de la acción, se trata de un trabajo de elucidación que en sí mismo tiene potencial de cambio. Esta última será la postura que tomamos respecto a la intervención aludiendo en todo momento a la idea de posibilidad, de lo que no está dado, de cambio, indefectiblemente ligada al acto de trabajo, a los encuadres que se planteen, a los dispositivos que se diseñen.

Esta aclaración adquiere un lugar central porque marca diferencia respecto de los enfoques de abordaje de la formación de los directores que entienden que el que trabaja de director, de por sí, interviene. Por ejemplo: el director observa una clase, por lo tanto interviene en la enseñanza; el director organiza y coordina la reunión de los maestros, por lo tanto interviene en el clima institucional; el director realiza un proyecto comunitario, por lo tanto interviene en la relación de la familia con la organización educativa, sólo por nombrar algunos ejemplos.

Lo mismo vale para el trabajo del formador. Tampoco es equivalente pensar que porque el formador lleva adelante y coordina un espacio de formación está interviniendo sobre el trabajo de los directores, en sentido estricto. Cuando nos planteamos como propósito repensar la relación de la formación con la intervención las preguntas que se instalan tienen que ver con: ¿es posible que la formación tenga potencial de intervención?, ¿requiere hacer un pasaje de modelos de formación que se sostienen en la prescripción a modelos de formación centrados en el análisis?, ¿qué definiciones y decisiones desde el encuadre de formación deberían asumirse?, entre otras cuestiones.

Como se planteará en el desarrollo que sigue, y sólo a modo de conjeta inicial, diremos que se trata en primer lugar de suspender las modalidades habituales de pensar, nombrar, escuchar y abordar el trabajo del director al recordarlo como objeto de la formación. Desde allí centrar el análisis en torno a las posiciones de los sujetos en las organizaciones, que más allá de su ubicación en la estructura, o en el espacio, implica referirse a la relación entre el sujeto y su trabajo, siempre en el marco de una trama entre diferentes contextos en los cuales se inscribe el trabajo de un director. Desde la organización escolar en la cual el director se desempeña, el grupo de trabajo con el cual se relaciona, el subsistema del nivel o modalidad de enseñanza al que pertenezca tanto en la localización territorial como en el marco de la política educativa vigentes, el ambiente social y por supuesto la época con los hechos, tendencias, significados y nuevos sentidos que atraviesan estos contextos una y otra vez.

Sería prematuro intentar dejar claro en este momento que lo que subyace es una idea de interrupción, de movimiento, porque siendo fiel al recorrido realizado en estas experiencias de formación de directores, advertir el movimiento no tuvo que ver con un propósito inicial, en todo caso fue un resultado que se hizo visible a lo largo de diferentes momentos del trabajo, del análisis en proceso y también de las reconstrucciones posteriores. Solo a modo de primer acercamiento, un texto de Berger pone las mejores palabras a la idea que define para nosotros una acción que tiene potencial de intervención:

*Soñé que era un extraño marchante: era un marchante de aspectos y apariencias. Los colecciónaba y los distribuía. En el sueño acababa de descubrir un secreto. Lo había descubierto solo, sin ayuda ni consejo de nadie. El secreto era entrar en lo que estuviera mirando en ese momento –un cubo de agua, una vaca, una ciudad (como Toledo) vista desde arriba, un roble– y, una vez dentro, disponer del mejor modo posible su apariencia. Mejor no*

*quería decir hacerlo más bonito o más armonioso, ni tampoco más típico, a fin de que el roble representara todos los robles. Sencillamente quería decir hacerlo más suyo, de modo que la vaca o la ciudad o el cubo de agua se convirtieran en algo claramente único. Hacer esto me agradaba, y tenía la impresión de que los pequeños cambios que realicé desde dentro agradaban a los otros. El secreto para introducirse en el objeto y reordenar su apariencia era tan sencillo como abrir la puerta de un armario. Tal vez simplemente se trataba de estar allí cuando la puerta abriera sola. Pero cuando me desperté, no pude recordar cómo se hacia y me quedé sin saber cómo se entra en las cosas. (p.19)*

## **2. El análisis de las prácticas de los directores: un dispositivo de formación**

Plantear una línea de formación centrada en el análisis de las prácticas de los directores tiene que ver con intentar recuperar las propuestas desarrolladas en diferentes momentos y afianzar parte de lo que se venía haciendo en estos años. (Nicastro, 2005, 2007; Nicastro y Andreozzi, 2003). Para ello el propósito del dispositivo de formación fue generar condiciones que permitan un trabajo de formación centrado en la propia práctica pensada en clave organizacional, con un tipo de análisis que ponga en juego estrategias de asesoramiento, resolución de vicisitudes propias del trabajo de gobierno, decisiones en torno a la política, etc.

También avanzar, como se explicaba más arriba, en la profundización de la faz de intervención que toda línea de formación continua tiene en tanto espacio para generar otras miradas e inteligibilidades acerca del objeto de trabajo de quienes se forman, sus condiciones de trabajo, los ámbitos en los que se inscriben como contextos de acción, etc. (Dessors y Guiho-Bailly, 1998). Una vez más la problematización, el recorte de situaciones, la puesta en relación de diferentes variables de la organización son los ejes de trabajo permanentes, siempre desde un enfoque que prioriza la contextualización del material que se produzca: relatos, casos, recomendaciones, etc. El trabajo de análisis focaliza la propia práctica de los directores, en un tipo de reflexión que pone especial atención en el lugar de los marcos referenciales y teóricos en su condición de analizadores, en el sentido que Lapassade (1979) da a este término.

Al hablar de prácticas de los directores nos referimos a los modos de hacer propios de las diversas tareas que llevan adelante, que tienen como fundamento la resolución de las situaciones que se les presentan y seguramente la transformación de esa realidad. De aquí se deriva que para analizar las prácticas de los directores hace falta hacer foco en quienes la llevan adelante pero en simultáneo en las relaciones que mantiene con los otros: pares, profesores, alumnos, comunidad, etc., también con las condiciones institucionales, sociales y políticas y las producciones culturales e históricas que las atraviesan. Hablamos de dispositivo de formación, a pesar de lo controvertido del término, porque entendemos que la configuración que se da entre los propósitos formativos, los supuestos que sostienen el trabajo, la secuencia de actividades, los tiempos que se asignan, el reconocimiento de los destinatarios y la propuesta de agrupamiento, define un tipo de combinación de condiciones y aspectos a tener en cuenta en la formación que tiene que ver justamente con este término.

Además, a pesar que en más de una oportunidad la idea de dispositivo y de encuadre se usan como sinónimos, es necesario marcar sus diferencias. En obras anteriores (Nicastro y Andreozzi, 2003) definimos el encuadre atendiendo especialmente los planteos de

Bleger (1964) en los cuales se advierte sobre la necesidad de entenderlo más allá de un conjunto de principios que regulan el recorte de un fenómeno para su estudio, focalizando en su definición la idea, de que es el encuadre, el que evidencia la posición filosófica, teórica, epistemológica del que estudia, investiga, analiza ese fenómeno y su vinculación con la realidad concreta en la cual el mismo se desarrolla. En este momento nos interesa pensar la idea de dispositivo pedagógico, y tal como lo plantea Souto (1999) recuperando estas posiciones anteriores, decir que implica:

*... un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc... combinatoria de componentes complejos que se trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa... (p. 104)*

A partir de estas ideas y en el marco de la línea de formación centrada en el análisis de las prácticas hablamos de dispositivo de formación de directores en el sentido de una configuración que entrama determinados propósitos y supuestos, decisiones respecto del tiempo de trabajo, secuencia de actividades, tipo de intervención del formador, etc.

Respecto de los propósitos estos tienen que ver con abrir un espacio de reflexión y visibilización del desarrollo y las vicisitudes propias de las prácticas de los directivos en situación de desempeño profesional. Desde allí se promueve un trabajo de análisis centrado en el volver a mirar situaciones habituales y conocidas y de emprender una reflexión que permita repensar y recolocar las propias miradas en el sentido que Barbier (1997) propone, interrogar las maneras reiteradas de nombrar, diagnosticar y tomar decisiones, promoviendo el análisis permanente sobre las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posible determinadas prácticas de trabajo de los directores en las organizaciones educativas.

Los supuestos en los cuales se apoya el dispositivo de formación aluden a tres cuestiones: la postura de quien analiza respecto del análisis que lleva adelante, la idea de prácticas del director y los efectos epocales. Respecto de lo primero, el análisis que se realiza implica entre otras cuestiones permitir pasajes que vayan de la institución del trabajo al oficio docente (Dubet, 2006), de las culturas profesionales a los roles y posiciones que interactúan en un determinado colectivo (Dubet y Martuchelli, 1998), de las pautas curriculares al desarrollo curricular específico, del conocimiento académico a la producción del conocimiento escolar, etc. Es decir que se requiere de un sustento teórico que permita la interpretación de los datos en su dimensión material y simbólica, situacional e histórica. Al hablar de las prácticas de los directores decimos que se trata de acciones intencionales, con distinto grado de objetivación, que lejos de asociarse únicamente a la idea de resolución técnica, combina saberes de diferente tipo, concepciones y teorizaciones, de lo cual se deduce que no se trata de una acción unívoca sino que necesariamente alude a configuraciones plurales y multirreferenciales que se inscriben en un entramado de representaciones, estilos culturales, historias y trayectorias, tipos de conocimientos que portan los sujetos, los grupos y los contextos, que van más allá de las lecturas centradas sólo en los individuos y sus rasgos personales, o de las organizaciones y sus culturas desde miradas determinantes y lineales.

Por último se reconoce la fragmentariedad de los contextos, de las experiencias, la fragilidad de los lazos entre los sujetos y entre las relaciones entre ellos y sus prácticas como rasgos propios de una época y de una dinámica social e institucional. Desde aquí el dispositivo reconoce el relato de los sujetos como el testimonio a través del cual cada uno da cuenta de sus experiencias, de los tipos de relaciones que tienen unos y otros, de

los recorridos realizados, de las historias que se entrecruzan en las organizaciones, etc. y a partir de este reconocimiento se define que el mismo dispositivo de formación tiene que operar como un espacio promotor de enlaces, de inscripciones, de ligaduras entre diferentes contextos: interpersonal, grupal, organizacional, social, institucional (Ardoino, 2005; Cornu, 2008).

En lo que tiene que ver con los destinatarios se trata de directores en ejercicio de diferentes niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior no universitario). Se arman agrupamientos de entre diez y no más de veinte directores que trabajan en el mismo nivel, pudiendo tener a pesar de ello diferentes recorridos en el sistema formador. El número de encuentros varía entre ocho y diez, iniciándose con la explicitación de la propuesta, el encuadre de trabajo y los requerimientos respecto de la producción de todos los participantes. El cierre tiene que ver con la recuperación de dos líneas de resultados: una directamente ligada a la reflexión acerca del director y su práctica como objeto de la formación, y otra relativa a la propuesta metodológica que se deriva del dispositivo propiamente dicho. A lo largo de cada encuentro los distintos participantes presentan una experiencia de trabajo escrita a partir de un protocolo especialmente diseñado y a partir de ese relato se avanza en la definición y formulación de situaciones problemáticas, en la contextualización de las mismas y en la indagación sobre nueva información que permita avanzar en la comprensión de los datos y en la elaboración de hipótesis explicativas, de otras conjeturas y líneas de acción.

### **3. Relatos y escenas de formación de directores**

Las escenas que siguen ilustran situaciones que se dieron en espacios de formación de directores. No se trata de una secuencia completa de sesiones de trabajo, sino sólo de algunos momentos que se dieron en el marco de alguno de los encuentros, seleccionados por su riqueza para ilustrar y ejemplificar lo que se viene diciendo. Se presentan relatos ficcionados que retoman hechos y vivencias reales, aparecen los testimonios de los directores relatando experiencias, situaciones vividas y a la vez algunos momentos del intercambio realizado resultado del dispositivo de análisis que enmarcaba esa formación. Por lo tanto el desarrollo que sigue recupera experiencias realizadas y las novela en el sentido que el mismo relato promueve un doble movimiento: acercarse, recordar, hacer memoria, reconstruir, conceptualizar y comunicar y en el mismo momento, tomar la distancia necesaria sobre ese relato para abrir otro análisis, para hacer foco en otras claves, ejes y encontrar otras “pistas”, quizás atajos, otros modos para seguir pensando.

#### **3.1. *Lo primero: lo vincular***

*En mi experiencia de director de escuela secundaria se da una y otra vez que los profesores me llaman porque se llevan mal. La última vez decidí, como se dice habitualmente “cortar por lo sano”. Se trata de una escuela histórica. Una profesora me llama para contarme que dos profesores discutieron acaloradamente en la sala de profesores. Uno de ellos vino a verme y me solicitó un cambio de horario para no encontrarse nunca más y bajo ninguna circunstancia, con el colega. Para mí es muy difícil hacer ese cambio porque implicaría a otros profesores en días y horarios que no serían aceptados por todos. Me reuní con ambos profesores y me quedó claro que no coincidían en sus opiniones acerca del trabajo que estaban llevando adelante con un grupo de alumnos en un curso y la discusión tenía que ver con que un profesor le reprimió al otro su manera de relacionarse con el grupo. Este profesor decía que su compañero trataba a los alumnos peyorativamente y con ironía cuando aludía a las historias de vida de estos jóvenes. El profesor que se sintió apelado pidió el*

*cambio de horario. Les dije a ambos que los problemas vinculares se arreglaban afuera y que en la escuela el objetivo era enseñar.*

*En simultáneo me reuní con la profesora que se había acercado a mí para ver si tenía alguna noticia acerca del tema de la discusión y ésta dijo que sí, que no era la primera vez que este profesor se quejaba de los modos que tenía su compañero, y que se había hablado de maltrato. Según ella el tema había llegado a los alumnos que de alguna manera también intervenían en la disputa porque muchos sabían que en la escuela se daban situaciones de discriminación. ¿De discriminación? Cuando escuché esta palabra me pareció que todo se estaba saliendo de sus cauces. Les recomendé a los profesores que habláramos de los temas vinculares, que vieran que no se solucionaba nada con cambiar horarios porque de lo que se trataba era de llegar a un trato respetuoso. Si hiciera falta les sugerí que contaran con el equipo de asistencia psicosocial de la comunidad.*

*Les señalé que tanto aceptar que no ocurría nada entre ellos como cambiar un horario, era una respuesta cómoda para todos, que seguramente las cosas no se arreglarían de un día para otro, pero que había que centrarse en lo que estaba pasando con los vínculos y tratar de recomponer la relación.*

Cuando los colegas escucharon el relato inmediatamente hicieron algunas preguntas acerca de la opinión de los otros profesores, el tipo de relación que mantenían y sobretodo qué datos se tenían sobre las modalidades de enseñanza en la escuela, de lo que ocurría en las aulas. También indagaron acerca del trabajo del colega en tanto director y su posición frente a los profesores, los datos del curso con los que contaba y de las propuestas de enseñanza, del rendimiento de los alumnos.

La respuesta del director volvió a centrarse en el tema vincular, dado que según él como se trataba de una escuela histórica, ninguno aceptaba opiniones, ni recomendaciones, ni sugerencias, todos aspiran a ser los mejores, sin embargo esto nos alejaba de ser un escuela excelente en la cual las planificaciones siempre se encontraban al día y nunca se había vivido una situación de maltrato. La coordinación invitó a centrar el análisis en la siguiente cuestión: de qué manera la primera respuesta para intentar explicar lo que ocurría en esa escuela y para definir la situación a abordar por el director, se asociaba literalmente a lo que aparecía como demanda, a la explicación que todos y cada uno le estaban dando en esa escuela, a lo que allí ocurría. En este sentido según el director los actores escolares opinan que lo que ocurre tiene que ver con un problema de vínculos, de ahí él mismo cuando explica la situación recurre a la misma explicación.

Desde aquí lo que se propone es analizar de qué manera esta primera enunciación aparece como la explicación que intenta dar cuenta de lo que allí ocurre cerrando de alguna manera la exploración hacia otros significados posibles. A partir de este señalamiento el grupo realizó un primer análisis desde el cual se preguntaron por qué no desplazar la cuestión de los vínculos a la cuestión de cómo se trabaja en la escuela, ya que señalaron con mucho énfasis que el foco pareciera estar puesto en las personas más que en las situaciones escolares. En palabras de un director:

*... hablamos de mal vínculo o profesores que están discutiendo acerca de cómo trabajan. Seguro que influye la historia de una escuela prestigiosa pero ¿a qué llamamos problema de vínculos cuando estamos en una escuela y trabajamos de profesores y directores? ...*

De esta manera advirtieron cómo las explicaciones acerca de las relaciones vinculares desplazan en el análisis a la organización escolar como trama y configuración donde intervienen otras variables. Cuando esto es así lo vincular se presenta como la única condición soporte del funcionamiento de la escuela, del desarrollo de las tareas, de las vicisitudes propias de los grupos escolares, etc. y en tanto esto ocurre el resto de los datos no influyen para enriquecer el análisis y para abrir a otras explicaciones.

Si en algún momento la situación adquiere rasgos que la dilematizan, las intervenciones del director y los profesores confluyen en la misma línea: aquello a lo que se debe llegar es a un acuerdo en el tipo de trato interpersonal. En todo momento quedó en claro que un análisis como el que se estaba ensayando no dejaba de lado lo vincular como componente de la estructura organizativa, sino que avanzaba en tener en cuenta las relaciones entre el mismo con todo lo atinente a los roles y las tareas.

Ante estas reflexiones el director autor del relato advirtió que su respuesta obedecía a un intento de llegar al meollo de la cuestión y no correr el riesgo de posicionarse en una mirada panorámica que le hiciera perder el foco de la misma. Sin embargo paradójicamente entendía que había quedado atrapado en una sola manera de explicar lo sucedido. A pedido del grupo el director volvió a titular su relato y esta vez se llamó: “profesores, qué nos pasa con los alumnos de hoy”.

### **3.2. Un desacuerdo entre partes**

*El problema de la matrícula nos alcanzó a todos. En mi caso que soy directora de primaria veo en mi ciudad que las escuelas que siempre tuvieron alumnos en estos últimos años están frente a una baja de solicitudes de inscripción. En mi provincia todos los supervisores dependen de una Unidad de Gestión centralizada a nivel local y ellos desde allí decidieron llevar adelante un proyecto de articulación entre instituciones, entre mi escuela primaria que se veía muy afectada por la baja matrícula y el jardín más próximo. Para eso se reunieron a trabajar ambas supervisoras y se plantearon que era prioritario que como responsables de los dos niveles realizarían conjuntamente un estado de situación.*

*Acordaron una vez más que se trata de un barrio con familias que van a trabajar al centro de la ciudad llevando con ellos a sus hijos a las escuelas primarias de allá. Sin embargo a pesar de esto los jardines están con muchos alumnos y algunos tienen durante todo el año listas de espera. Desde allí se abre una pregunta: estas familias eligen los jardines del barrio y no así las escuelas primarias, llevando sus hijos a las del centro? A partir de esa reunión planearon lo siguiente: ver si fuera posible abrir alguna sala cuatro y cinco años en mi escuela que tiene escasa matrícula. Para ello en el caso de mi escuela se evaluarían por un lado el estado y disponibilidad de los espacios físicos y por otro los proyectos de articulación que se vienen realizando.*

*Por su parte la supervisora de inicial se reuniría con las dos directoras de jardines con falta de espacio y gran cantidad de alumnos para evaluar la posibilidad de abrir una sala de cinco años y otra de cuatro en esta escuela primaria. De esta manera entre los dos niveles se descomprimiría la situación: el nivel inicial podría inscribir a todos los niños y el nivel primario aumentaría su matrícula. Luego de esta primera etapa, visitaron conjuntamente la escuela y los jardines y las directoras firmamos los pre-acuerdos. Esto quería decir que pasábamos a una segunda etapa que tenía que ver con un trabajo que continuábamos las directoras de ambos niveles. Para ello se fijó una reunión con las directoras, así terminábamos de afinar el acuerdo.*

*Luego de esa reunión, a las pocas horas de finalizada, la decisión estaba tomada y el acuerdo era no abrir salas en la escuela primaria porque las exigencias de inicial para que esto pudiera realizarse no estaban al alcance de mi trabajo. Este “acuerdo” dio mucho para pensar. Yo venía reflexionando sobre el problema de matrícula y si éste tenía que ver con el lugar de trabajo de los padres. Luego pensé que esto no era del todo así, sobre todo por la situación de inicial. Y ahora me pregunto cuánto hacemos en las escuelas para que las familias no las elijan. Por supuesto sin ánimo de simplificar las cosas, encontrando un único responsable, pero sí haciéndome estas preguntas.*

El intercambio que se abrió alrededor del caso fue intenso. La primera reacción fue la de realizar a la colega una gran cantidad de preguntas. Algunas apuntaban directamente a la tensión entre la normativa que emanaba de la política nacional y provincial y la situación real de las escuelas y desde allí su lugar como directoras. Otras más que

preguntas eran constataciones: “no podemos hacer nada, no podemos obligar a nadie a abrir una sala...” o asumiendo toda la responsabilidad en la expresión “somos los responsables de la política educativa y esto no puede ocurrir”. Esta línea de exploración hizo foco especialmente en el lugar del director y la articulación entre los niveles como un tema de agenda de trabajo de los directores que no sólo tiene que ver con la matrícula. La problematización mantuvo la tensión señalada al punto que un director apuntó “estamos hablando del eje de nuestro trabajo...”.

Otras preguntas apuntaron a ampliar la información y versaron sobre distintos temas desde la antigüedad de los directores y los maestros del otro nivel, el nivel de escolaridad de los padres, la ubicación geográfica de las escuelas y los jardines, el domicilio de las familias que no tenían vacante, la cantidad de alumnos de las salas de cinco año que ingresan a esas primarias, la capacidad de diálogo de los directores del nivel inicial, las trayectorias profesionales de los mismos, el estado de desarrollo de los proyectos de articulación, el tipo de trabajo que se realizaba con los padres de inicial para que manden sus hijos a las escuelas primarias de la zona, las representaciones del otro nivel acerca de las escuelas del barrio, entre otras. Como es posible inferir en la mayoría de los casos se dirigían a conocer la situación sobretodo del otro nivel, es decir inicial, para evaluar si hacían falta más salas, si las familias aceptarían cambiar a escuelas del barrio, etc. pero no se hacían preguntas sobre el propio nivel.

En ese momento la coordinación propuso que antes de iniciar el análisis propiamente dicho del relato, el grupo se centrara en la reflexión acerca de qué significa ampliar la información y cómo por momentos esa ampliación y la información que se recoge está más al servicio de constatar hipótesis anteriores que de buscar nuevas explicaciones. Es decir que la preocupación versa más que por analizar el caso en sí mismo, en buscar consolidar la posición anterior de cada uno en el análisis sobre una información de este tipo. En este sentido las preguntas que se hacían a la colega poco tenían que ver con colaborar en contextualizar la situación, entenderla en las relaciones complejas en las cuales se trama, en hacer foco en el trabajo de esta directora, en este nivel y desde allí la relación con los otros contextos. El peso estaba puesto en que cada uno al preguntar confirmaba lo que venía pensando al tratarse de un tema como el escuchado, desde lo cual el análisis como tal parecía estar clausurado.

Desde aquí el eje de la reflexión en ese momento se centró en la posición de quien analiza y de qué manera esto es determinante en los resultados de ese análisis, en el sentido que desde allí se hace un recorte, desde allí se centra la mirada en determinados aspectos y no en otros, a veces minimizando los componentes de la situación que se está analizando. En este ejemplo es evidente que al prestar atención sólo a la posición de los directores del nivel inicial, cuando el propio nivel está presentando dificultades respecto de la matrícula, se desplaza el eje, se pierde de vista la relación, la articulación, no se escuchan las dificultades que atraviesa la directora de la escuela primaria, quedando esta situación en un segundo lugar como si allí no hubiera nada para indagar, revisar, modificar.

En un momento del intercambio, el mismo se centró en la caracterización de los rasgos personales de las directoras planteando desde allí una línea de análisis posible. De esa manera se intentaba relacionar los resultados obtenidos con esos rasgos y entonces algunas conjeturas eran del tipo: si los directores son experimentados, si tienen buen carácter, si tienen buenas relaciones entre sí, si tienen autoridad, la articulación entre

niveles es posible. Desde estas hipótesis todo lo relativo al trabajo del director respecto de su responsabilidad política (Mouffe, 2007) estaba fuera de de discusión.

Es posible pensar desde aquí, que en algunos casos la ampliación de información tenía como propósito hacer preguntas y esperar respuestas que sostengan la relación entre los rasgos personales del director y la viabilidad de realizar articulaciones, seguramente respondiendo a “asociaciones anteriores”, “modos acostumbrados” de leer la compleja realidad institucional de las escuelas, etc. Por ejemplo, cuando sostienen que las directoras del nivel inicial no cuentan con experiencia y entonces es probable que sean muy exigentes respecto de sus demandas al nivel primario y no comprendan las dificultades que implica para una escuela primaria abrir una sala de jardín; o bien, cuando dicen que las directoras que no cuentan con una buena imagen de las escuelas de la zona seguramente aprueban que los padres lleven a sus hijos a otras escuelas; son todas explicaciones que al decir de Dubet (2006) hacen foco sólo en uno de los aspectos que componen el acto de trabajo como son los rasgos personales y las representaciones que soportan.

El peso de estas afirmaciones clausura la posibilidad de un tipo de análisis en el cual el trabajo del director en toda su complejidad ocupe un lugar central. Nuevamente los roles como lugares institucionales tanto en su dimensión instituida como en su dimensión relacional, la expertiz, los saberes propios del oficio y su relación con las condiciones institucionales quedan por fuera del análisis. De esta manera el desacuerdo (Ranciere, 1996) que ocupó el lugar del acuerdo, tal como se tituló este caso, podría ser el efecto de dar respuestas simples a temas complejos. En este sentido dejan de ser abordajes institucionales en sentido amplio, en tanto principios políticos que implican a distintos roles con responsabilidad sobre el asunto, más allá de aquello que se dirima en el marco de la discusión, la opinión y la resolución de un conjunto de directores de ambos niveles.

### **3.3. *El lugar fuera de lugar***

*Como directora de inicial me llama la atención lo que está pasando en los jardines con las maestras. Llegan colegas con muy poca formación, preguntan sobre todo, la vida cotidiana del jardín la experimentan como algo dramático, tienen escasa autonomía y las abruma la tarea. Me interesa compartir una situación particular. En el jardín de infantes en el cual trabajo, hace unos días me encontraba haciendo una recorrida, cuando escucho a una maestra de la sala de cinco años, que con una voz casi gritando trata que los niños vuelvan a la sala, mientras está abocada especialmente a uno de ellos. Me acerco al niño y le digo a la maestra que vaya en busca del grupo para reunirlo. Reúne a los niños claramente contrariada y les propone una actividad. Me retiro cuando F. (el niño con el cual yo me había quedado) ya se había acercado al resto del grupo. En ese momento escucho a la maestra preguntarle si ya se había tranquilizado y repriminarle su indisciplina.*

*Llego a la dirección y comento lo que acaba de ocurrir con la Vicedirectora. Ambas coincidimos en que esta situación se reitera, a pesar que la maestra recibe asesoramiento de la vicedirectora que es la que se encarga de esa tarea. Recordamos que el niño ya fue derivado al equipo de asistencia y es evidente que la maestra no sabe qué hacer. En los días siguientes me comunique con el equipo de asistencia para saber cómo iba el tema de la derivación. Con esa información me reuní con la maestra y con la vicedirectora. Hablamos sobre su planificación, su carpeta, las actividades que proponía, los proyectos en marcha. Le hice sugerencias, quedamos en que la acompañaría en la sala hasta que el equipo diera alguna respuesta. En simultáneo acordamos en insistir con la solicitud de asistencia al equipo de salud. La vicedirectora que tiene a su cargo la tarea de acompañamiento, siempre prefiere hacerla ella sola pero dada la cantidad de salas y maestros no puede dedicarse a pleno a cada caso porque todos necesitan ayuda. Ella no se quedó conforme con mi decisión de permanecer en la sala hasta la llegada del pedido de asistencia externa.*

El intercambio realizado luego de la presentación de este relato hizo hincapié en la llegada de docentes que no poseen los recursos necesarios para llevar adelante los jardines con la complejidad que hoy presentan, desde allí la necesidad que desde la dirección se deban realizar intervenciones directas: acompañamiento a los docentes, observaciones de clases, revisión de planificaciones, asistencia a reuniones de padres, de maestros, etc. pero con falta de tiempo para trabajar con la misma profundidad en todas las salas del jardín.

A partir de este primer intercambio desde la coordinación se propuso que el análisis se centrara en la posición de cada uno: el director, el vicedirector, el maestro y de qué manera por momentos se daba un desplazamiento de roles: el director en el lugar del vicedirector y del maestro, el maestro en el lugar de la familia, etc. Desde esa idea la reflexión llevó a pensar hasta qué punto una intervención como la de la directora en el mismo movimiento de intentar ponerse en el lugar del otro para acompañarlo, provoca un desplazamiento de lugares que tiene a su vez más de un efecto.

Por un lado el director asesora al maestro, reforzando y también avanzando sobre la tarea del vicedirector que se molesta por la situación. Esto no implica que en más de una oportunidad el trabajo de acompañamiento y asesoramiento lleve a estas situaciones, la diferencia está en si se trata de una estrategia en el marco de una acción más compleja, o de una salida excepcional que permite contar con información “de primera mano” porque el director sabe qué ocurre en la sala, cómo se desempeña el maestro, etc. Sin embargo a su vez tiene como contrapartida que es difícil sostenerla en su continuidad y que a veces no es más que una acción esporádica, difícil de ligar a un proceso institucional que la contenga y al ordenamiento de tareas entre director y vicedirector.

Por otro lado en simultáneo, se advirtió que lo que tiene que ver con reconocer la faz relacional del rol es clave. En este sentido podría pensarse que las recomendaciones de este director no están despersonalizadas, ni deshistorizadas, ni son genéricas, como si el director respondiera siempre de igual manera más allá de qué maestro se tratara. Desde aquí se advirtió que la relación entre ambas posiciones, director y maestro, es un componente que hay que tener en cuenta.

Una cosa es pensar el trabajo del maestro junto a una intervención de un director, otra, el mismo trabajo pero de la mano de un vicedirector, o por último, de un par, reconociendo que en cada caso pueden aparecer rasgos y particularidades de diferente tipo. Para ello es necesario tener en cuenta las expectativas que se apoyan en esa relación, el contenido de la misma y cómo se configura la misma, de acuerdo a los distintos lugares institucionales y la historia de esa escuela, el significado de las jerarquías, los modos de trabajar y las personas que ocupan esos cargos, etc. Desde allí en adelante el eje que sostuvo el intercambio fue la cuestión de los roles y en especial cuál es el lugar del director en ese relato. Hacer foco en la idea de posición llevaba claramente a pensar en el rol en tanto lugar que se ocupa en una organización (Sennet, 2006), pero siempre con especial atención respecto de la singularidad de cada jardín, de cada equipo de conducción, de cada maestro y de cada uno de ellos en una historia, en una tradición, en una cultura propia e idiosincrática. Por lo tanto el análisis no se asentaba sobre si estaba bien o mal la acción de esta directora, sino en los significados y sentidos de ese accionar en clave organizacional.

### **3.4. Los límites, los bordes y los desbordes**

*El tema de las familias es algo que en el nivel inicial siempre trae conflictos. En mi jardín los padres son demandantes, las maestras sienten que no respetan su autoridad y que no valorizan su trabajo. Además son maestras comprometidas con los niños, eso sí a veces demasiado exigentes. Yo les digo, es un niño de cuatro años, qué le estamos pidiendo. Y bueno eso a veces, no siempre, hace que los padres estén en desacuerdo.*

*Yo fui a charlas que se hacen desde el ministerio de educación, mi jardín participa de una experiencia a nivel nacional, pero igual siguen apareciendo estas cuestiones. Este año decidí estar en algunas reuniones de padres acompañando a las maestras, sobre todo en aquellos casos donde los grupos son problemáticos. Así fue como antes del receso escolar invitamos a los padres de la sala de cuatro a una reunión para seguir acordando con ellos pautas de trabajo. Se trata de un grupo de padres que tienen como costumbre interrumpir la actividad de la sala, son quejosos, siempre tienen algo para decir, para preguntar, en definitiva es complicado que cumplan con las pautas del jardín. La maestra para llevar adelante esta reunión planificó una actividad muy interesante: que los padres contaran experiencias de su infancia y de su pasaje por el jardín. Así desde sus experiencias pensábamos en las de sus hijos.*

*Al iniciar la reunión algunos padres se quedaron sorprendidos y no sabían qué contar. Algunos no habían hecho el jardín, estamos en una ciudad que está en las afueras y los del campo habían empezado su escolaridad directamente en escuela primaria. Pero de a poco empezaron a contar algunas experiencias, el clima era distendido, por momentos hasta gracioso. De pronto una mamá empezó a hablar y se puso a llorar; nos contó una historia desgarradora de su infancia, de maltrato, abandono. Fue terrible, intentamos calmarla pero fue imposible, era realmente una historia horrorosa, nos quedamos todos como sin saber qué hacer. Algunas mamás se acercaron a ella, muchas se angustiaron, hubo llantos de otras. La maestra no sabía qué hacer y yo intentaba, mientras calmaba a la mamá, ordenar lo que estaba pasando. Un padre se enojó nos dijo que las reuniones de padres estaban para otra cosa. Fue muy difícil y muy triste.*

*Nos pasa a todos: los padres son muy demandantes, critican y siempre se quejan y son como los chicos porque quieren respuestas inmediatas. Nosotros en el jardín siempre decimos que escuchándose unos a otros las cosas se mejoran, hay que contenerlos pero también tienen que entender que hay que confiar en la autoridad del maestro. Estamos convencidos que en las reuniones hay que hablar de estas cosas.*

El grupo en su mayoría resonó con el relato sobre la cuestión de los padres demandantes y de no saber qué hacer con algunas historias. También en algunos casos se insistió con preguntas puntuales sobre la familia en cuestión. Sin lugar a dudas el tema de la demanda de parte de las familias al jardín de infantes ocupó el centro de la escena. La propuesta de análisis que se hizo desde la coordinación puso como tema la relación de las familias con el jardín y desde allí la revisión del rol de los directores teniendo en cuenta las cuestiones planteadas. De esta manera se evitaba fragmentar los hechos al punto de creer que al decir “padres demandantes” se estaba aludiendo a todos los padres y que en ese nombrar se lograba clasificarlos. Además de señalar que las respuestas que dan directores y maestros responden a esta idea, obviando que no se trata de una situación unívoca.

En primer lugar se advirtió que una afirmación que todos aceptamos es que en la relación del jardín con las familias nos encontramos frente a temas sobre los cuales se opina mucho, se diagnostica aún más, se participa de planes, proyectos, programas, se hace capacitación, etc. Sin embargo algunos comentarios aludían a que si bien se trata de un tema conocido y trabajado también por momentos presenta rasgos nuevos, al punto que ese vínculo pareciera no poder entenderse desde las modalidades habituales de pensar la relación de la familia con la escuela. Es decir que mientras se reconoce que se sabe mucho al respecto también se advierte que algunas cuestiones requieren ser

pensadas una y otra vez. Desde aquí una primera cuestión que se señaló para tener en cuenta es que esta relación no es única, ni unívoca, que no es estática, que va mostrando cambios según las épocas, los tipos de configuraciones familiares, los modelos escolares, el lugar de la educación de la primera infancia en estos tiempos, etc. Y que si bien sobre estas cuestiones hay mucho conocido, vivido y explicado, en simultáneo hay situaciones que generan sorpresa una y otra vez, incertidumbre y también desazón.

Esto lleva a entender la relación de manera dinámica e inscripta en diferentes contextos pero sin acudir a lecturas abstractas, por ejemplo la que “los padres son demandantes”, que aluden a fenómenos que se universalizan alejando justamente ese fenómeno de una trama institucional, social, cultural, epocal, política que lo contiene, que colaboraría para entenderlo situadamente y además en este momento prestando especial atención al trabajo directivo. A partir de allí en un segundo momento se propuso reflexionar sobre la indagación propiamente dicha, y los propósitos que se persiguen en el nivel inicial respecto de la información que se solicita a los padres por ejemplo sobre sus historias familiares como un insumo que se necesita en el jardín para educar a los niños.

Para ello el foco del análisis se centró en la actividad que se propuso llevar adelante en la reunión: que los padres contaran sus historias. Se observó de qué manera la actividad se desligaba de las hipótesis que la directora tenía respecto del grupo: padres difíciles que no responden a las pautas del jardín. También de los propósitos de la reunión: fijar con ellos pautas de trabajo. Claramente el grupo de colegas pudo colaborar con la compañera directora para juntos analizar el trabajo del director en esa situación. De cómo desde una hipótesis que se planteaba la directora respecto de los padres, se decidió acompañar a una maestra. Desde de allí cómo el planteo del propósito para la reunión se esfuma cuando se delega en la maestra la decisión de la actividad a llevar a cabo, sin establecer relaciones entre lo que ella venía pensando y lo que la maestra, ajena a estas ideas, proponía.

En esta línea de análisis del resultado de la reunión de padres daba cuenta para el grupo de un tipo de situación que llevaba a preguntarse sobre el encuadre de trabajo de la dirección en el abordaje y de gestión de situaciones escolares, en el reconocimiento del marco desde el cual se toman decisiones, se planifican acciones, más allá de una respuesta a la urgencia, a la necesidad de controlar situaciones, al imprevisto.

#### **4. Cierre y algunas conclusiones**

A partir de la presentación realizada en el ejercicio de revisar lo hecho y promover en simultáneo un nuevo ejercicio de análisis, se recuperaron algunas preguntas e hipótesis que insisten una y otra vez en la experiencia de formar y que a veces ponen en entredicho los planteos acabados, los protocolos estandarizados, aspirando a que a pesar de lo sabido, una reflexión y un pensamiento de otro tipo sean posibles.

Tal como se dijo al inicio sólo se esbozaron algunas escenas y testimonios que permitieron ilustrar algunos momentos del desarrollo de un dispositivo de análisis de las prácticas de los directores cuyo propósito tiene que ver con abrir un espacio de reflexión en el cual se focalicen las vicisitudes propias de las prácticas de los directivos en situación de desempeño profesional en un movimiento de retorno para volver a mirar modalidades habituales de explicar, abordar, resolver.

En todos los casos y en las escenas que aquí se presentaron los puntos centrales de ese dispositivo tuvieron que ver con:

- Reconocer el entrecruzamiento de contextos políticos, sociales, culturales, comunitarios y escolares y sus tramas tanto materiales como simbólicas como parte del enfoque institucional.
- Inscribir el análisis en el contexto escolar específico tener en cuenta de manera permanente las condiciones institucionales que habilitan, sostienen y hacen posibles determinadas prácticas de trabajo de los directores en las organizaciones educativas (Enríquez, 2002).
- Advertir que el espacio, los tiempos, los roles, las tareas, los recursos, los propósitos, los vínculos se relacionan de manera dinámica y móvil.
- Reconocer que para entender y analizar el trabajo del director es necesario hacer foco en esa trama institucional, advirtiendo en ella las lógicas de relación, de producción de saberes y los significados que de las mismas se derivan, cuidando la contextualización y situacionalidad del análisis.
- Señalar que se trata de experiencias de trabajo conocidas y cotidianas, por lo cual por momentos se generalizan expresiones: “pasa en todas partes...” “pasa siempre...”. Cuando esto ocurre la contextualización y el intentar buscar significados idiosincráticos relativos a cada organización escolar corren riesgos de diluirse.
- Recordar que se trata de un rol y una expectativa sobre ese desempeño ligada a la necesidad de encontrar respuestas, medidas, soluciones que puedan generalizarse en más de un caso y en más de una oportunidad por lo cual se menoscancia la necesidad de contar con explicaciones situadas.
- Entender la problematización, la búsqueda de información, la elaboración de hipótesis interpretativas y el esbozo de líneas de acción como cuestiones centrales en la definición del dispositivo.

Tal como se planteó en el inicio, la relación entre formación e intervención es una cuestión siempre presente. Si como dijimos al principio el potencial de intervención puede relacionarse a un acto de interrupción de explicaciones habituales y canónicas, es posible decir que en algunos momentos esta experiencia de formación tuvo un alto potencial de intervención sobre el trabajo de los participantes. Esa interrupción se visualizó como necesaria para la promoción de un pensamiento colectivo y no para la posición de un formador “explicador” al decir de Ranciere (2003).

En este sentido no se trata de inaugurar explicaciones, ni de constatar lo ya sabido, muy por el contrario desde el conocimiento que se genera, la invitación es a volver sobre su análisis una y otra vez. Para ello se propone un encuadre y un dispositivo que operen como analizadores de esas prácticas, tanto de los formadores como de los directores, desde una perspectiva que privilegia el reconocimiento de la dimensión institucional de los fenómenos. Desde allí se intentan reconocer las tensiones constitutivas del acto de trabajo del director que a partir del conjunto de regulaciones y prescripciones que lo enmarcan produce conocimiento, ensaya abordajes y desarrolla experiencias situadas una y otra vez y es en ese momento que, tal como lo plantea Ferry (1997), el formador y su

encuadre pueden actuar como intermediarios para que la formación en sentido estricto, sea posible.

## Referencias

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution educative*. París: Gauthier-Villars Bordas.
- Bleger, J. (1964). *Psicoigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós
- Berger, J. (2004). *El tamaño de una bolsa*. Buenos Aires: Taurus Alfaguara.
- Cornu, L. (2008). Lugares y formas de lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común* (pp.133-145). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Dessors, D. y Guiho-Bailly, M. (1998). *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Lumen.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Kaes, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Loreau, R. (1975). *Ánálisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. (2005). La cotidianeidad de lo escolar como expresión política. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *Educar: ese acto político* (pp.128-139). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Nicastro, S. (2009). La formación y la capacitación de los que educan. En M. Mayol (Ed.), *Grandes temas para los más pequeños* (pp. 147- 154). Buenos Aires: Puerto Educativo.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo, política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.