

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Intervenciones y construcción de autoridad desde los equipos de orientación escolar.

Greco, María Beatriz.

Cita:

Greco, María Beatriz (2017). *Intervenciones y construcción de autoridad desde los equipos de orientación escolar. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/501>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/bpv>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

INTERVENCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD DESDE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

Greco, María Beatriz
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo explora las intervenciones de los equipos de orientación escolar y la construcción de autoridad en la escuela, se inscribe en el Ubacyt 2014-17 “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales”. Analiza modos de intervención que generan formas democráticas de autoridad al interior de la escuela. Reúne testimonios y modalidades de intervención en torno a tres categorías propuestas a lo largo de la investigación: la primera implica el desplazamiento “del trabajo experto al trabajo atento”, la segunda el pasaje de “la relación de autoridad jerárquica al principio de igualdad en la autoridad” y la tercera se centra en el concepto de “reconfiguración de escenas de intervención”. Dichas categorías permiten reconocer formas democráticas de la autoridad y proponer nuevas maneras de intervención para los equipos de orientación.

Palabras clave

Intervención institucional, Construcción de autoridad, Equipos de orientación escolar

ABSTRACT

INTERVENTION AND AUTHORITY CONSTRUCTION FOR COUNSELING TEAMS AT SCHOOL

This work is part of the Ubacyt 2014-17 “Interventions by school counseling teams: between the empowerment of individuals and the creation of institutional conditions” and explores school counseling teams interventions about the construction of authority at school by teachers and the teams themselves. One of the analysis focus of this project is the intervention’s modes that generate democratic forms of authority within the school, in connection with an enabling intergenerational transmission of subjects in training. The work brings together testimonies and methods of intervention around three categories proposed throughout the investigation: the first involves the displacement “from expert labor to the attentive work”, the second, a passage “from verticality in the authority relationship to a equality’s authority principle” and the third focuses on the research around scenes where “reconfiguration of intervention s scenes” occurs. These categories can recognize democratic forms of authority and propose new ways of intervention teams orientation.

Key words

Institutional intervention, Authority construction, Counseling school teams

Este trabajo indaga en torno a las intervenciones de los equipos de orientación escolar durante la investigación realizada en el Proyecto Ubacyt 2014-2017 “Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales”

La investigación se centra en las formas de intervención de los equipos de orientación, fundamentalmente en las herramientas conceptuales y propias de la práctica para trabajar institucionalmente en el ámbito educativo (Greco, 2014). El proyecto profundiza en los modos de configurar dispositivos de intervención que habilitan a los equipos a trabajar en las escuelas a partir de demandas individuales, de modo de generar intervenciones institucionales que amplían unidades de análisis e intervención. En este marco, se focalizó en los modos de intervención que construyen una autoridad democrática y habilitante (Greco, 2015, 2012) –en tanto categoría central de lo institucional- por parte de los equipos en relación con docentes y directivos, así como en relación a su propia posición profesional. Se propusieron tres categorías propuestas a lo largo de la investigación:

- el movimiento “del trabajo experto al trabajo atento”,
- el pasaje de “la relación de autoridad vertical al principio de igualdad en la construcción de autoridad”
- la indagación y creación de escenas donde se produce una “reconfiguración de lo sensible”

Estos ejes y categorías permiten reconocer formas democráticas de intervención institucional así como de construcción de la autoridad pedagógica en el trabajo de los equipos de orientación.

Del trabajo experto al trabajo atento.

Con frecuencia se establece una expectativa de resolución de situaciones puntuales de estudiantes definidos por el déficit (Lus, 1995; Mehan, 2001, Baquero, 2000, 2002, Greco, 2015), desde la escuela y sus actores, lo cual implica una intervención individual, efectiva y concluyente que transforme al sujeto en problemas por parte de los equipos de orientación. A su vez, los profesionales psi conciben a menudo intervenciones predominantemente individuales a problemáticas que no dejan de ser institucionales.

Ello supone a su vez, la demanda por (re)instalar una supuesta autoridad concluyente por parte de los profesionales de los equipos y sus saberes psi que defina identidades, categorice problemas y los resuelva reduciéndolos. En cambio, las intervenciones institucionales interrogan ese lugar de experto, conllevan un diálogo sostenido con docentes, directivos, supervisores, u otros equipos profesionales que trascienden la perspectiva sobre el sujeto individual y sus problemáticas. Algunos testimonios dan cuenta de modos de inter-

vención que simplifican la lectura de las situaciones por las que son demandados y formas de respuesta exclusivamente centradas en un saber teórico y técnico que se visualiza sólo propio de la psicología, psicopedagogía u otra disciplina ajena a lo que acontece en la escuela, sus saberes y haceres. Algunos dichos de integrantes de diferentes equipos de orientación, durante las entrevistas, refieren: recibimos la demanda de las escuelas, pero siempre las redefinimos al interior del equipo, en nuestras reuniones y luego lo comunicamos a quienes nos solicitaron intervención

no quieren que entremos a algunas escuelas porque no hacemos lo que nos piden, siempre tomamos una distancia y un tiempo y eso no es tolerado, por eso, directamente no vamos... hasta que ocurra algo grave, no sepan qué hacer y entonces seguro nos llaman

no acudimos ese mismo día porque no podemos trabajar desde la urgencia. Hubo un suicidio en esa escuela, pero como equipo no nos corresponde ir corriendo ni tomar decisiones

Estas formas de posicionamiento abona al desencuentro entre equipos y escuelas. Se sostiene en una posición de “experto” que no forma parte y va “por fuera” de la institución. El “experto que sabe” en abstracto, más allá de las situaciones y sus protagonistas, concluye, paradójicamente, inhabilitando la intervención porque justamente es “externo” a los problemas o situaciones.

En cambio, la implicación da cuenta de la potencialidad de hacer partícipes a otros como protagonistas de sus propias intervenciones mediante dispositivos que se comparten, lejos de reducir el problema al individuo en forma de operaciones patologizadoras y se generan nuevas condiciones institucionales inexistentes hasta ese momento. Este proceso sólo puede darse a través de un trabajo atento a otros, un trabajo de escucha abierta y que configura como objeto de trabajo a la situación y a lo que acontece en la escuela, que suspende saberes expertos ya diseñados en otro lado, en otro tiempo, a distancia.

En una intervención narrada por un equipo de orientación de la provincia de Río Negro en la que partieron de una demanda de los directivos por estudiantes que no se adaptaban a la institución ubicada en un ámbito rural, una escuela con residencia, avanzaron hacia una reconfiguración de la misma, con los propios directivos, docentes y familias:

claramente los chicos no tenían que estar institucionalizados y todos volvieron con sus familias. Ahora teníamos por delante el trabajo con esas familias, porque en las residencias tenían por la vulneración de derechos intrafamiliar. Entonces fortalecimos el trabajo con salud, por ejemplo. Teníamos que armar una red. Y por otro lado seguir pensando con todos los que trabajan en las residencias el proyecto (...) a partir de la evaluación del estado de cada niño decidimos privilegiar el derecho de los niños a estar con sus familias por sobre la existencia de una institución que, creemos, no lo tenía en cuenta. Por supuesto que allí se nos aparecían también todas las complejidades acerca de la normativa, los puestos de trabajo, la existencia misma de esas residencias. Aún así tomamos la decisión de avanzar y como ya mencionáramos terminamos sacando a todos los niños de la residencia. Lo cierto es que las residencias no tenían matrícula lo cual supone el cierre de la institución, cargos, etc. A la vez iniciamos un trabajo con el equipo de la institución, muy arduo. Por otra parte, esto nos llevó hasta el ministerio y la

dirección misma de las residencias, toca la cuestión política[1]

Si bien no todas las intervenciones institucionales ponen en cuestión el régimen mismo de cada institución (en este caso el hecho de ser residencia, además de escuela) este ejemplo da cuenta del requerimiento ineludible de una activa participación del equipo docente y las familias en las intervenciones. Sin esta participación protagónica, los equipos de orientación permanecen en un lugar de experticia, neutralidad y ajenez, desde el cual se supone que deben resolverse problemas (individuales) sin tocar las condiciones mismas de la organización escolar, pedagógica, relacional, convivencial.

De la relación de autoridad vertical al principio de igualdad en la construcción de autoridad.

El trabajo atento por parte de los equipos de orientación se sustenta en un diálogo entre saberes y una configuración de escenas (Greco, 2013) donde los posicionamientos exceden tanto la asunción de un saber experto como la mera crítica a la escuela y sus actores. La posición crítica que emerge en muchos de los testimonios de profesionales entrevistados refuerza un lugar de saber que, a menudo, inhabilita la intervención aunque se lo convoque desde allí, en un primer momento. La crítica “desde fuera” de las escenas no hace más que reforzar la ilusión de un develamiento, como se señaló en el apartado anterior, que se sostiene en ese lugar de autoridad “sabía” que se legitima a sí misma en la jerarquía de un saber por ese movimiento desmitificador.

Es así que la construcción de nuevos modos de autoridad propios de los equipos reclama deconstruir la verticalidad de una jerarquía saber-poder y generar propositiva e intencionalmente escenas de trabajo con posicionamientos horizontales entre docentes, directivos y equipos.

Algunos testimonios[2] recabados a partir del trabajo de un equipo de orientación en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires expresan esta reconfiguración de lugares:

El año pasado el equipo de tutores de la tarde estuvo trabajando con otra forma de abordaje. Instalamos como modalidad -que se usó gradualmente - al ateneo. Tomar un caso que podría traer cualquier tutor. Tomar el caso que podría ser un alumno o el grupo y trabajar con alguna cuestión puntual. Solucionar o no solucionar, abordar en equipo esta cuestión que entra a la escuela, analizar un poco esto. (...) Siempre ponemos la mirada sobre los que tienen problema, ¿qué pasa con los otros? Es una preocupación que escuchamos acá, qué pasa y a veces cómo invisibilizan situaciones emergentes. (...) Yo quiero que en la hora de tutoría, todos estemos hablando. ¡Está bien! Levantando la mano, que no se parezca a una escuela, siempre hay ruido, entendí que va por ese lado.

El testimonio refiere a una intervención en la que se generó la tarea conjunta y sostenida entre tutores y equipo de orientación que implicó analizar el propio trabajo del equipo y el de los tutores en esta escuela y en este contexto (Fernández Tobal, Greco, 2015).

Los profesionales ofrecieron abrir espacios de discusión o ateneos, como lo menciona el testimonio, donde interrogarse acerca de la propia tarea en forma conjunta con el equipo. La demanda inicial consistió en requerir a los profesionales que intervinieran sobre situaciones sociales y familiares, puntuales e individuales de algunos estudiantes con problemáticas muy complejas. El diálogo entre equipo y tutores comenzó a suscitar otro tipo de registro de la función tutorial, así como nuevas posibilidades de intervención por parte de unos y otros.

Hoy me reconozco como tutor cuando las necesidades de los alumnos no quedan ahí, que uno las resuelve o no, sino que se derivan en formas de organización entre nosotros. Cuando la experiencia te sacó la dureza y podés flexibilizar la posición, darle lugar a diferentes voces para dirimir situaciones. Me satisface cuando se sienten autorizados a resolver, valorados, habilitados a equivocarse.

Este modo de reconocer el trabajo tutorial conlleva algunos desplazamientos que el equipo de orientación generó movilizándose a sí mismo de ese lugar de experto, portador de un supuesto saber jerárquicamente superior al de los tutores. Los espacios de ateneo, discusión y análisis mediante, propuso que todos –docentes y profesionales, tutores y equipo– eran portadores de saberes inacabados, transformables, capaces de disponer de otro modo las escenas educativas.

Reconfiguración de lo sensible.

Así, el trabajo atento y la desjerarquización en el posicionamiento de los equipos de orientación puede conmovir relaciones al interior de las escuelas y del propio sistema educativo, en tanto es el propio equipo el que se reposiciona colaborando en generar otras miradas, habilitando nuevos espacios, proponiendo escenas diferentes, escenas de igualdad, en términos rancierianos.

Es aquí donde una concepción de autoridad en tanto igualitaria, emancipatoria (Greco, 2012) viene a ofrecer otras aproximaciones a los problemas, los conflictos o simplemente, a conmovir la cotidianidad de una escuela que se transforma a sí misma. Ello ocurre cuando la intervención se concibe como análisis y creación de escenas educativas –igualitarias, posibilitadoras– en una disposición de tiempos, espacios y tareas que anuda lo material y lo simbólico, teorías y prácticas. Dice Rancière, en este sentido:

(...) no hay un universo material y un universo intelectual en una relación jerárquica que eventualmente se podría invertir. Hay una relación real entre un universo sensible y el sentido que se le puede dar. (2014: 48)

Es posible pensar que el equipo de orientación es un lugar que uno ocupa en un orden sensible que, al mismo tiempo, “es un orden de división de los lugares y de las posibilidades” (Rancière, 2014: 49), por tanto, hacer lugar a otro orden de posiciones, saberes y acontecimientos supone intervenir “en acto” operando un proceso heterogéneo al orden “natural”, o mejor dicho, naturalizado de la vida institucional. Este proceso heterogéneo es político porque interrumpe y modifica, así sea temporariamente, las desigualdades instaladas.

En el terreno de lo educativo, los equipos pueden materializar estas

“escenas de igualdad”, imaginarlas, inventarlas, ficcionalizarlas y hacerlas efectivas, actualizarlas, en espacios construidos con otros. Se trata de pensar lo real en forma de ficción, como posibles a los que se les hace lugar; de desplazar lo que viene siendo hecho y dicho para que otra cosa sea dicha y hecha. Trabajo político del mismo orden que el del “maestro ignorante” (Rancière, 2003) que inventa una escena impensada: la de su ignorancia acerca de lo que va a enseñar y que los otros aprenderán, así como la de su igualdad intelectual con sus estudiantes; inventa una ficción temporaria, frágil, que no puede instalarse indefinidamente ni instituirse. Ofrece una “cosa en común”, un libro, y asegura que ellos pueden aprender por sí mismos si se dan el lugar de “ver, pensar, hacer”. Una escena que hace posible lo que es imposible, la igualdad maestro-alumnos, su diálogo como seres parlantes, la ignorancia del maestro, la apropiación de la palabra por parte de unos estudiantes que ignoraban la lengua del maestro. Una escena hecha de relaciones y no de sujetos categorizados como esencias. Una escena virtual, y aparente, que sin embargo, no es ilusoria. Punto de encuentro de dos procesos heterogéneos: el de la policía y la política, el del orden social instituido y el de la igualdad, encuentro que es para Rancière definición de lo político (2014). Escena de desidentificación porque abre el juego a sujetos a los que se les niega su carácter de iguales: trabajadores, mujeres, pobres, “no educables”, en fin, los “no contados” en el orden social habitual. Escenas hechas fundamentalmente de palabras que no son de nadie y pueden ser de todos/as, lo que permite una reconfiguración de lo sensible: nuevas condiciones institucionales para una subjetividad que no estaba ya dada y la actualización de la igualdad, que no implica homogeneidad ni identidad.

Afirma Rancière a propósito de los momentos históricos de transformación institucional:

(...) mantener la deseabilidad de esos estados de subversión global de las relaciones de autoridad y de todos los sistemas de representación que vuelven aceptables, normales o ineluctables esas relaciones de autoridad (...) mantener abierto el espacio de pensamiento –lo que equivale a decir también el espacio de potencia afectiva, de deseabilidad. De todo lo que he comprendido bajo el término de emancipación (...) hay trabajos que buscan constituir como un tejido sensible de la posibilidad de un mundo distinto, e intervenciones que intentan reescribir una situación. (Rancière, 2014: 215)

Retomamos los testimonios del equipo de orientación citado al comienzo de este artículo:

Nosotros sostenemos, desde el equipo, la democratización de las instituciones educativas en el sentido de que sean efectivamente para todos. En el ámbito rural y en esta zona, en particular, se presenta una cuestión problemática con la inclusión de los varones en la escuela secundaria. Los varones tienen derecho a ser incluidos y derecho a poder educarse. Ellos en la zona rural no continuaban la escuela secundaria, se los llevaban al campo porque eran varones. Si la educación secundaria es obligatoria tenemos que dar las for-

mas para que esto sea posible.

(...) en el fondo, ellos (los docentes, directivos, el personal de asistencia) seguían pensando que había niños de la comunidad que seguían necesitando lo que ellos le daban. Entendemos que ellos se sitúan en un paradigma que considera a los niños como tutelados y nosotros les proponemos pensar desde otro lugar, desde el paradigma del derecho de los niños. Nos preguntamos, por qué no hacer lugar para que los varones puedan continuar sus estudios. Empezamos a idear algunas alternativas, a sabiendas que no teníamos recursos extraordinarios y que si esperábamos las decisiones políticas son otros tiempos. Y avanzamos trazando un proyecto que redefinía a cada lugar existente. En principio quedamos como las malas de la película. Porque se ponía en riesgo la existencia misma de la institución. Entonces se generó un conflicto que llegó mucho más arriba, a las autoridades. Si bien entendíamos la complicación, prevalecían por un lado la normativa, que nos avalaba totalmente, y por otro lado, los principios que inspiran esa normativa, los cuales compartimos. ¿Dónde quedan los derechos de los niños o el visualizarlos como sujetos de derecho? En todo momento el proyecto era transformar el proyecto que ofrecía la residencia, no cerrarla, y para eso trabajamos.

Nadie quería moverse de su lugar. La comunidad misma reaccionó mal porque imaginaron que una residencia mixta en secundaria iba a traer embarazos, relaciones complicadas entre los chicos y chicas adolescentes. Hubo que trabajar con la comunidad toda porque la aceptación de ellos era central para que permitieran la continuidad de la escuela. En relación al director que no quería moverse de su lugar... y bueno, bastó que se generara la orden desde el Ministerio, a veces es una alternativa necesaria.

La intervención de la que hablan reordenó un campo de relaciones, reconfiguró escenas educativas: la inclusión de los varones en la escuela rural, conmoviendo un orden social no cuestionado hasta el momento expresado como: "los niños y jóvenes en ámbitos rurales no pueden estudiar porque tienen que trabajar". La intervención advierte, ante todo, un orden de desigualdad y lo moviliza, lo interroga, lo pone en cuestión y despliega un accionar en el sentido de instalar una igualdad existente y posible, no sólo deseable ni sólo expresada en leyes y normativas vigentes, pero no materializada.

Conclusiones

Las condiciones de época actuales, signadas por fuertes cambios políticos, sociales, subjetivos e institucionales, con una escuela en transformación y receptora de diversas demandas y desafíos sociales, generan no sólo interrogantes habituales propios de una práctica compleja como es la de educar sino también inéditos para las escuelas, los docentes, los directivos y los mismos profesionales de los equipos. En diversos trabajos y documentos de los ministerios de educación nacional y provinciales (Ministerio de Educación de la Nación, 2014), la tarea de estos equipos se enuncia como el hacer posible y materializar el derecho a la educación a partir del sostenimiento de las trayectorias educativas de todo niño, niña, adolescente o adulto, enfatizando la dimensión institucional de las intervenciones. Una tarea que cuestiona la perspectiva patologizadora de las intervenciones profesionales y educativas cuando no tienen en cuenta las condiciones institucionales y pedagógicas en juego.

En este sentido habilitante de nuevas prácticas, los equipos de orientación escolar son convocados al espacio escolar para dilucidar y dar respuesta a problemáticas propias de las instituciones educativas contemporáneas, así como para colaborar en el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. Se apela a sus miradas disciplinares —psicológicas, psicopedagógicas, sociológicas, propias del trabajo social, etc.- a fin de comprender a los sujetos y las organizaciones-instituciones tanto como sus complejas relaciones, sostener trayectorias, generar y favorecer condiciones para enseñar y aprender, ayudar a construir nuevos lazos entre escuelas y familias, colaborar en la generación de condiciones institucionales para pensar, en conjunto con otros, nuevas formas escolares, favorecer condiciones singulares en los sujetos para enseñar y aprender. La multiplicidad de tareas que los equipos de orientación realizan, habla de su necesaria participación en los procesos educativos y escolares, en tiempos en que la escuela se transforma a la par de una sociedad que reconfigura sus relaciones, sus formas de encontrarse intergeneracionalmente, en el ejercicio de la autoridad que les hace lugar.

Este artículo ha focalizado en un aspecto relevante de la intervención institucional en este contexto que es la de construir y habilitar, con otros, una modalidad de autoridad democrática y generadora de nuevas institucionalidades, tanto para los equipos como en el trabajo con directivos y docentes. El análisis bibliográfico y de los testimonios de profesionales entrevistados ha permitido reunir en torno a tres ejes y categorías, los movimientos posibles para una transformación de las intervenciones en este sentido. Se han distinguido así lo que denominamos: el desplazamiento "del trabajo experto al trabajo atento", el pasaje de "la verticalidad en la relación de autoridad al principio de no jerarquía" y la indagación y creación de escenas donde se produce una "reconfiguración de lo sensible". Ejes articulados que implican una revisión del propio lugar profesional, de las relaciones con el saber de los profesionales de los equipos y de los modos de implicarse en las escenas en las que intervienen. Numerosos testimonios dan cuenta de una conmoción del lugar de experto tradicionalmente atribuido a los profesionales y de la creciente movilización de certezas que ensaya nuevos modos de intervenir en una dirección democratizadora, de mayor horizontalidad, de diálogo entre saberes, en la búsqueda de un trabajo conjunto con directivos y docentes y en el cuestionamiento a un orden social y de un sistema educativo que puede ignorar relaciones de igualdad para niños, niñas y adolescente.

NOTAS

[1] Este testimonio fue relevado por Gabriela Levaggi, integrante del Ubacyt, el cual forma parte de su tesis de maestría y es analizado en su trabajo "La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar" (2016) presentado en el VIII Congreso de Psicología. UBA.

[2] Estos fueron recabados por Claudia Fernández Tobal y Ana María Villegas, integrantes del Ubacyt, e incluidos en el trabajo: Las Tutorías en la Escuela Secundaria: Un Dispositivo de Intervención Institucional, presentado en el Ier Congreso Nacional de Tutorías organizado por el Instituto Joaquín V González.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero, R. (2000) "Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual", en Boggino N, Avendaño F. (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Beltran, M.; Iparraguirre, A.; Castaño, M.; Fornasari, M.; Gutierrez, V. (2012) El proceso de construcción de la identidad profesional en prácticas pre-profesionales. Algunos sentidos construidos por alumnos de Psicología del Contexto Educativo. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Vol. 1, N°1, 424-434
- Bertoldi, S.; Porto, MC. (2008) La asistencia técnica en el nivel medio del sistema educativo rionegrino: marchas y contramarchas. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía Año X. N° 5. P. 1-15.
- Bertoldi, S.; Enrico, L. (2011) Momentos de aparición, (des) aparición y (re) aparición de la intervención interdisciplinar en los equipos técnicos-profesionales del sistema educativo. El caso de la asistencia técnica en la provincia de Río Negro. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Año XIII. N° 7. P. 2-10.
- De La Aldea, E., Lewkowicz, I. (2004) La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. Disponible en línea en: https://lacasona.org.ar/media/uploads/la_subjetividad_heroica_escrito_por_elena_de_laaldea.pdf.
- Fernández Tobal, C., Greco, M.B. (2015) Intervenciones de un equipo de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en línea en: http://relapae.com.ar/wp-content/uploads/relapae_2_2_tobal_greco_equipo_orientacion_escolar.pdf
- Greco, M.B. (2015) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Greco, M.B. (2014) Intervenciones de los equipos de orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en línea en: <https://www.academica.org/000-035/388.pdf>.
- Greco, M.B. (2013) Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de investigaciones*. (Volúmen XX) p. 167-171.
- Greco, M.B. (2006) Acerca das identidades e situacoes: pensamentos sobre a emancipacao", en *Revista Psicología USP*, 17 (1), 125-154.
- Korinfeld, D. (2013) "Equipos de orientación, espacios de interlocución", en Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. (p. 215-238). Buenos Aires: Paidós.
- Levaggi, G. (2016) "La construcción del problema en los dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar". Trabajo presentado en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXIII Jornadas de Investigación. XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. "Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación". Buenos Aires.
- Lus, M. A. (1995) "El pesado tema del retardo mental leve", en *De la integración escolar a la escuela integrador*. Buenos Aires: Paidós.
- Maldonado, H. (2004) *La intervención psicológica en el campo educacional*. Escritos sobre Psicología y Educación. Córdoba: Espartaco.
- Matta, S. (2011) Informe académico final presentado ante la Comisión Nacional Salud Investiga. Ministerio de Salud de la Nación. Realizado en la Pcia. de Salta.
- Mehan, H. (2001) "Un estudio de caso en la política de la representación". En Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. 2001.
- Ministerio de Educación de la Nación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Buenos Aires.
- Molina, Y. (2012) "El malestar de los profesionales que desarrollan su práctica en equipos de orientación escolar" 2012. *Anais do 9º Colóquio Internacional do LEPSI / 4º RUEPSY | Retratos do mal-estar contemporâneo na educação*. Disponible en línea en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032012000100051&script=sci_abstract
- Rancière, J. (2014) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Zelmanovich, P. (2012) "Docentes y formadores. Arquitectura de una relación". En Birgin, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. (p. 85-104) Buenos Aires: Paidós.