

Discursividades sobre tiempo, espacio y modelo institucional.

Discursivities on time, space and institutional model.

Pablo Bulfon ¹

¹ Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Nacional del Comahue.
 <https://orcid.org/0000-0003-3883-0539>
Correoelectrónico:pablo.bulfon.roca@gmail.com

Recibido:
6 de septiembre de 2024
Aceptado:
06 de septiembre de 2024

Resumen

La emergencia de la extrema derecha libertaria nos obliga a pensar, nuevamente, sobre los modos en que se está haciendo escuela. En especial el tiempo escolar y las significaciones que en torno a él se producen. El artículo explora la puesta en escena de la hasta ahora impenetrable presencialidad, el hecho de ir y estar en la escuela, como un acontecimiento que sacude ahí mismo. Si en ella se localiza una institucionalidad ausente o, mejor dicho, una institucionalidad que se ausenta, es entonces necesario resituar la discusión sobre la inclusión a la *experiencia de lo escolar*, aun cuando esta se ubique fuera de los contornos establecidos en su modo de funcionamiento. La reciente instalación pública de la repitencia en la escuela secundaria bonaerense, como el problema central de la educación argentina, da cuenta de la urgencia de esta discusión.

Palabras clave:

*Tiempo Escolar, Cambio Educativo,
Modelo institucional*

Abstract

The emergence of the libertarian extreme right forces us to think, again, about the ways in which school is being taught. Especially school time and the meanings that occur around it. The article explores the staging of the hitherto impenetrable presence, the fact of going and being at school, as an event that shakes right there. If there is an absent institutionality or, rather, an institutionality that is absent, it is then necessary to relocate the discussion on inclusion to the school experience, even when it is located outside the contours established in its mode of operation. The recent public installation of repetition in Buenos Aires secondary schools, as the central problem of Argentine education, shows the urgency of this discussion.

Key words

*School Time ; Educational Change ;
Institutional Model*



Introducción

El tiempo en la docencia es singular, muy diferente a la temporalidad de cualquier otra praxis social. Es un tiempo parcelado por la dinámica misma de la vida en las escuelas: las horas de clase, el recreo, la entrada y la salida, la hora de la merienda, las horas especiales, los actos escolares, el egreso del último año. Un sinfín de hechos que hacen evidente el discurrir de la escuela en una temporalidad atravesada por las actividades de lxs sujetxs. Del mismo modo, las familias también están ajustadas al vaivén del tiempo escolar: que lxs estudiantes vayan a la escuela implica una organización sobre la que gira el cotidiano de las personas. Qué y cuándo hacer en las vacaciones o en el fin de semana, se programa según el calendario escolar y los resultados de las evaluaciones. Más de las veces he escuchado a lxs padres solicitar las notas a lxs docentes, ya que el número representa, en el imaginario familiar, las autorizaciones o denegaciones de las salidas de sus hijxs adolescentes.

Es entonces que el tiempo escolar no puede pensarse linealmente. Parece serlo, mirando el transcurrir de las horas del día, unas atrás de otras, pero no lo es. No hay un antes y un después, sino más bien un entre. El tiempo en la docencia se realiza en el medio, apartado de los fundamentos. Se piensa en el medio, que es un entre tanto. La docencia se piensa lejos de los extremos teóricos (pero no sin teoría) y más cerca del suceder, de lo cotidiano, de lo que va pasando mientras pasa. Probablemente sea preferible pensarlo así, asociado a un pensamiento que no se cierra en una totalidad, sino que se mantiene abierto. Un pensamiento contingente, necesariamente contingente, ya que es la condición de posibilidad para la emergencia de los posibles.

Pero también, es honesto reconocer la persistencia de un discurso muy diferente, uno que propone moralizar el mundo desde el arbitrario del sentido único. Es decir, no abierto, sino por el contrario, absolutamente cerrado, totalizado en un sentido que se pretende hegemónico. Se advierte en las intransigencias de la organización escolar, en la pretendida moralidad del tiempo (el tiempo lineal es disciplinador). Las organizaciones que establecen modos de funcionamiento institucional de una vez y para siempre, son, básicamente, organizaciones donde el control de lxs sujetxs es burocrático y se desliza en forma capilar.

La derecha instalada en nuestro país es así de pretenciosa. Reconvertida en nueva derecha, se presenta como un hecho social e histórico inevitable, cuyo efecto evidente es la negación de la diferencia. Para este discurso no hay usos de los tiempos y las cosas, sino solo un uso establecido desde el poder político. Reitero esta idea: no hay sentidos, en plural, conjugando, articulando, componiendo el campo de lo social. La derecha libertaria pretende clausurar el discurso negando cualquier otra forma de significar la realidad social. Bajo el inefable título de batalla cultural, la nueva derecha da pelea contra cualquier programa político justo e inclusivo, por considerar la justicia social atentatoria del capitalismo libertario.

En educación, el programa de la derecha supone un giro al pasado, una vuelta al tiempo – petrificado, al tiempo – fragmento, al tiempo en función de una única meta, para todxs por igual y cuya finalidad es la formación utilitaria.

La lógica equivalencial que supone esta idea remite la diferencia a un desvío del programa, por lo que el/la sujetx aparece nuevamente excluidx y vulneradx.

Lo que se sale de la norma establecida queda por fuera de lo escolar. Una generación de nuestro país puede atestiguar este hecho, muy común en la escuela enciclopédica y mucho más cruenta en la dictadura militar. Por suerte y para bien de todxs, no es posible clausurar el campo discursivo y no existe una totalidad que lo ordene de una vez y para siempre. Aun pretendiéndose totalitario, no es posible un poder omnipresente porque no puede atribuirse sentido por fuera de la praxis discursiva de lxs sujetxs, acción que está destinada a fallar en el esfuerzo de suturar la realidad social. Es por esto que la noción de tiempo escolar se encuentra en el seno de las disputas políticas por establecer significados y sentidos sobre la realidad, que desde la nueva derecha se intentan atrapar en una operatoria lineal, única y fragmentada. Incluso, y por lo probado del discurso neoliberal, en contrario a la escuela inaugurada a partir de la Ley de Educación Nacional (LEN N.º 26206): una escuela justa, inclusiva, contextualizada, adaptada y flexible.

En resumen, entre una y otra versión de lo social, lo humano transcurre en un tiempo que es significado y vivido de muy diferentes maneras, todas ellas atravesadas por lo político. Entre lo general y particular, como dije antes, ya sea cuando el sentido es puesto en el medio de lo pensable o cuando es efecto de los totalitarismos; lo cierto es que en esta operatoria el/la sujetx irrumpe no ya como vida desprovista, sino todo lo contrario. No como un cuerpo desnudo, como nuda vida (Agamben, 2005), sino como vida bios, vida atrapada por el sentido y en tanto intervención de lo político. Sin dudas, el tiempo escolar es una significación localizada por las atribuciones de sentido de la praxis de lxs sujetxs, en que ellxs mismxs son significados en el proceso. Dicho así, las prácticas educativas escolares se hacen cargo y recuperan las disputas de poder en torno al/la sujetx, en una u otra operatoria discursiva, entendiendo que lo pensable va a ser la forma que adquiere el cuerpo biopolítico. De ahí que la temporalidad escolar pueda comprenderse como una asignación provocada en el medio de las tensiones por establecer qué y cómo entender la realidad institucional.

Tiempo, espacio y autoridad

El tiempo escolar puede localizarse en los anudamientos producidos al interior de las prácticas educativas institucionalizadas, en el contexto de los efectos políticos más generales y de las singularidades de la organización. Es posible conjeturar procesos y resultados en el modo de funcionamiento institucional que recojan esos atravesamientos, alcanzando las diferentes dimensiones de lo institucional, tal como las definen Schvartein (1991) y Kaës (1989), entre otrxs. Esta es una reflexión válida, en este artículo, respecto de tres aspectos que hacen a la práctica docente, sin agotar por ello otras configuraciones. Me refiero al tiempo escolar, (Gibaja, 1993), a la autoridad (Kaës, 1989, Mendel, 1996) y la locación de estas dos en el modo de funcionamiento, según una conocida definición de Fernández (1998), estructurado en torno a la cultura escolar y las concepciones de diverso tipo que hacen al ideario de una organización. La confluencia de los tres aspectos señalados se ligan a la presencialidad, es decir a la presencia de lxs sujetxs en

una institución especializada, cuya condición es precisamente que lxs estudiantes vayan y estén en la escuela. Sin dudas, la presencialidad es uno de los ejes que articulan el modelo institucional. Incluso, podemos aventurar que es un ordenador de la vida de lxs sujetxs, tal como lo dije antes: las clases, las vacaciones, el ingreso y el egreso, las fiestas patrias, etc. Se sabe que las vacaciones y el receso escolar marca el tiempo de las familias, un antes y un después en el trabajo y el estudio. Todas estas etapas en que el tiempo escolar se desarrolla, se efectúan en la escuela o con relación a ella, en su presencialidad, su ir y estar. Aun así, siendo una institución hegemónica que establece los parámetros en que se cumplen sus condiciones de realización, la escuela reconoce que en las últimas décadas otros sentidos empiezan a cuestionar la vigencia indeleble de la presencialidad. Desde este lugar, es posible que la conjunción entre tiempo y espacio escolar pierda fortaleza, corriendo la presencialidad del lugar primordial que ha tenido hasta el momento.

Podemos observar que la disputa más fuerte por establecer el sentido de la presencialidad se produce en la enseñanza secundaria. El programa Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN), es uno de los territorios donde las categorías clásicas para pensar lo escolar están siendo modificadas. La escuela secundaria en perspectiva de cambio e innovación educativa, en donde el tiempo y el espacio escolar son tironeados desde posiciones discursivas distintas: aquella que pretende una escuela que no se remite al tiempo localizado en un lugar concreto, otra que piensa que esta es una condición básica para su realización. Ambas posiciones están mediadas, como dijimos, por los significantes que pugnan por ordenar el campo discursivo.

Queda claro que ir a la escuela, luego del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio), es una cosa bien distinta a la presencia en ella. Por supuesto, no estoy mencionando otra cosa que la emergencia de una topología alterada, en donde sus efectos de dominación y subjetivación se ven descubiertas para un amplio público, hasta entonces creyente que la escuela en sí es un lugar localizado. El carácter de ordenadora social, como se escuchó decir en los medios periodísticos en esos años, quizás exprese sin velos las coordenadas espaciales de una operación política histórica. Las familias encontraron, en el ASPO, que docentes y escuelas consisten en prácticas especializadas que no pueden ser resueltas sin políticas públicas específicas y sin formación para la tarea. Para muchxs fue una sorpresa.

Estos tres elementos pueden ser comprendidos desde el discurso de la nueva derecha, apelando a un/una sujetx que es restituido al interior de un espacio escolar donde la inclusión educativa y el derecho fundamental son ubicados en línea con la meritocracia. Lo mismo acontece con las relaciones de autoridad que la presencialidad habilita: allí, son interceptadxs y valoradxs en relación con lo establecido institucionalmente, según las coordenadas de tiempo y espacio del modelo de funcionamiento clásico. Los discursos que circulan en las instituciones educativas nos demandan posicionamiento, respecto de las políticas y los significantes ordenadores de la vida escolar, ya sea por una inclusión educativa sostenida en la presencialidad de lxs sujetxs a la escuela o una inclusión educativa sostenida en el derecho social. Demanda que es motivo de subjetivación y que se expresa en la pregunta ¿qué docente querés ser?. Veámoslo así: la inclusión educativa es un sentido que en uno u otro discurso social remite a un signifiante

que lo ordena. Propongo un ejemplo: los talleres de prácticas, que tanto amamos y cuidamos en los IFDC, son espacios donde el sentido de la práctica contrasta y configura respecto de lo institucional escolar y lo discursivo. Tal situación puede observarse en el tratamiento que se le da a la diversidad y heterogeneidad en el aula, como la propuesta por Rebeca Anijovich (2014) en su ya conocidísimo libro, texto que circula comúnmente en las aulas de los IFDC. Que se entienda bien que quiero decir: si dicha diversidad es puesta con relación a un significante que ordena al/la sujetx reinventado en nuevas formas de coacciones o si es puesta en relación con proyectos emancipatorios, donde lxs sujetxs son atrapadx por un discurso pedagógico que así lxs piensa. Lxs docentes tomamos posición en este devenir, promoviendo uno u otro campo: el de lxs estudiantes sujetos del rendimiento, para tomar una expresión de Byun-Chul Han, incapaz de "... establecer con los otros relaciones que sean libres de cualquier finalidad" (2014, p. 8), o el de lxs estudiantes sujetxs de derecho, de la hermenéutica pedagógica (si es lícito el término), localizadx en las condiciones y posibilidades de realización (Zanabria, 2024). El discurso siempre demanda posicionamiento y está en cada unx de nosotrxs ubicarnos en ellos.

Volviendo al punto inicial, el tiempo es para lxs docentes un elemento primario, del que está compuesto la práctica de enseñar. Suelo advertir a mis estudiantes que la escuela es una apuesta a futuro muy grande. ¿De qué otra manera se entiende, sino, el desafío del primer día del jardín de infantes, los padres dejando a sus niñxs en la puerta, a la espera que después de un largo proceso de años y acontecimientos salgan educadxs del secundario? Y no de cualquier forma, de una que en la actualidad se liga casi exclusivamente (por ahora) a la profesión, al trabajo, a la convivencia comunitaria. No es poca cosa, diremos, ustedes y yo. Trabajadorxs, estudiosxs, buenxs vecinx. Realmente, no es poca cosa. Incluso, para un grupo social muy amplio, la escuela secundaria, tope de la obligatoriedad escolar, es una meta a la que se llega con mucho esfuerzo y deseo. Y esto dicho en el contexto de la deflación del valor de las credenciales educativas de la escuela secundaria. La secundaria ya no es lo que era en el imaginario social. Probablemente haya que pensar al respecto, para poder situar el modo en que está siendo la escolarización, si esta es el proceso y resultado de un camino largo y recto o es, más bien, una sinuosidad. Y proceder al respecto, a fin de ofrecer una oferta educativa contextualizada a las realidades de lxs sujetxs.

La historia de Lila

Las conceptualizaciones de tiempo, espacio y autoridad, realizadas hasta aquí, tienen sujetxs concretxs. Las historias de lxs estudiantes dicen que estas configuraciones discursivas atraviesan los cuerpos y provocan identidades sociales definidas. Comparto un relato, ficcionado de una historia real, que nos invita a reflexionar sobre los efectos de estas categorías discursivas en educación.

Hace unos años conocí a Lila, una trabajadora empleada en una casa particular. Un trabajo de mujeres, me dijo, con la misma certeza que encaraba, cada mañana, la limpieza y el cuidado de un niño. Lila había asistido a la escuela primaria, hasta el 3° grado. Le costaba leer y todavía más escribir. Con el tiempo y las circunstancias, había aprendido a hacer las cuentas más elementales, las

del almacén. Las cuentas claras, le decía a su marido. Ella no pudo ir a la escuela porque tenía que cuidar a sus hermanos menores. La evidencia de esta situación le había provocado una marca indeleble: conocía poco de todo y todo le resultaba de una autoridad a la que se sometía sin mediar otra palabra. Era llamativo cómo Lila se doblegaba ante la autoridad jerárquica, la autoridad del jefe, la del patrón. Me pregunto lo siguiente: “¿Es la autoridad un sujeto de carne y hueso, o simplemente habita en el suceder de la historia?” (Greco, 2007, p. 34). O, lo que es lo mismo, si la autoridad es un objeto cultural que se posee, que se tiene, que alguien detenta, o si es una relación que otorga sentido al resto de las relaciones de lxs sujetxs. Para decirlo de otro modo, una relación por fuera de todo discurso sobre la autoridad en el cual se referencia ese mismo discurso. Una relación de poder que se instituye en la jerarquía de la autoridad. La posición institucionalista sostiene que el poder se inviste en la autoridad a través de la posibilidad de establecer los límites de la conducta de lxs sujetxs. Lila se ajustaba a la autoridad de un otro, como un objeto de ella, pero también como el gesto que marca su posición en el discurso, una que no veía, que se le presenta invisible y que configura los límites de su cuerpo, y por eso mismo una autoridad sociopolítica (Mendel, 1998) que adviene en esta operación del poder. Eso le provocaba dolor, no saber quién la interroga y cómo responder ante la pregunta por la autoridad. De alguna manera, Lila reconoce no saber el saber que la escuela enseña, porque en la escuela la distinción y la respuesta a la autoridad es una posibilidad que se realiza en ciertas condiciones. Ella veía que la escuela enseñaba, de alguna forma, a lidiar con la autoridad de lxs sujetxs. Para ella, saber las elementales cuentas matemáticas no era sólo un elemental saber sobre la matemática. Tal es así que su visión del mundo estaba atravesada por el abandono temprano de la escuela. Sus hijos e hijas atestiguan esta realidad. Lila sentía con pena que no había podido dejarles esa cultura que se encontraba en la escuela, algo más que su propia vida política, la vida significada que es el modo en que la pura vida se reproduce, en tanto realidad biológica y objeto de la política (Espósito, 2009). Pienso en uno de los tantos mitos de la educación argentina que Lila podría suscribir sin dudas. Los padres dicen que lo único que pueden dejar a sus hijxs es la educación y la cultura. Dicen también que la escuela permite construir sociedad porque su función primaria, histórica, es formar el hombre del futuro (Grimson & Tenti Fanfani, 2015). Como dije antes, dejarlxs en la puerta del jardín y buscarlxs a la salida de la secundaria. Es un mito que se constata cuando decimos que lxs niñxs son el futuro. Permítanme el desacuerdo: nada más equivocado (lxs niñxs son sujetxs por derecho) y nada más politizado (porque está ejecutado sobre el cuerpo del otrx). Es un mito, por supuesto. Pero es un mito cuya sentencia está dicha desde una clase social escolarizada y desde un punto de vista escolarizado. El dolor de Lila es igual de clasista: no se sufre de la misma manera entre lxs trabajadores vulneradxs en sus derechos sociales que entre las clases sociales favorecidas. El dolor es político.

Lila no había podido ir a la escuela, solo unos pocos años, y la escuela no había logrado que ella asista. No había un encuentro ni una interpelación posible. Para ella no había tiempo escolar. Tampoco un lugar en que lo posible sea posible. O todo lo contrario: la ausencia se registra con números en el sistema oficial de gestión escolar: se le llama abandono. Lila había abandonado. El sistema registra este dato, pero no los contornos que el número expresa, ni su peso específico y mucho menos de quién o de quiénes se trata. La escuela no

registra que Lila no va. Cuantifica la ausencia pero no el cuerpo en que dicha ausencia se produce.

Para decirlo de otro modo, quizás estirando la idea, la escuela registra el abandono como excepción, en el término que Agamben le otorga a este concepto; "... la relación que une, y al mismo tiempo, abandona el viviente al derecho" (2003, p. 10). Ya nadie puede interceder por ella, se la ha desprovisto de todo nombramiento, de toda sujeción. La escuela registra abandono y con ella la ausencia de una condición de estudiante: el tiempo, el espacio, las relaciones de autoridad en que dicha condición se establece.

De alguna manera, lo que el abandono apuntala es la ausencia de una falta, porque desde la perspectiva que propongo en este breve artículo, lxs sujetxs estudiantes son productos de una hendidura, de un atravesamiento que la sociedad ubica en un lugar (la escuela), un tiempo (el que la obligatoriedad establece) y unas relaciones de autoridad (las que interacciona entre el mundo adulto, la cultura y lxs sujetxs).

Ordenamientos y sujetxs

Interesa pensar el tiempo escolar en relación con la presencialidad de lxs sujetxs en la escuela. Como dije, presencialidad que se encuentra tensionando los cuerpos, en relación con los discursos sociales en cuestión. No ya como un lugar que se habita, lugar del tiempo instalado y palpable, sino como la forma en que dicha instalación procura una significación atribuida.

Jackson dice que lxs docentes somos lxs cumplidorxs oficiales del horario (2001). Esta es una afirmación que pierde sentido en el modo de funcionamiento escolar actual, menos todavía en la ESRN (para señalar un programa provincial vigente) y mucho menos luego de la experiencia del ASPO. Aun así, los conflictos que suelen encontrarse en las ESRN dan indicios de la pervivencia, dramatizada de tensiones en el modelo institucional, a consecuencia de la reubicación del tiempo y el espacio escolar.

Diversos estudios de grupos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología - UNCo (proyectos C151, C169, C172) muestran que la presencialidad queda cuestionada cuando se configuran otras formas de transitar la experiencia escolar. El modelo institucional del Régimen Académico (RA) de la ESRN promueve la inclusión educativa comprendida como derecho social y permanencia en la escuela, es decir, como asistencia al espacio de la escuela al que deben alcanzar todxs. Ir y quedarse. Para ello modifica el estatus de estudiante, eliminando la figura de alumno repitente y cambiándola por la de estudiante en trayectoria. La historia de Lili sería otra si esa fuera la categoría de estudiante en la primaria. Y esto porque la trayectoria no implica la asistencia, sino que abre el debate a otras formas de estar en la escuela, incluso fuera de ella. La operatoria de tiempo y espacio escolar quedan ligadas a una noción diferente de escuela, una que concreta, en el espíritu de la política pública, el ideal de todo a todos.

¿Cuál es el sentido atribuido a la autoridad que emerge en el cruzamiento de tiempo y espacio escolar, pensados de esta manera? Una respuesta dada por docentes de las ESRN señala la importancia de la pervivencia del campo disciplinar en la producción de relaciones de autoridad. Esta dice que la función sancionatoria de la evaluación ha perdido fuerza porque el estatus de estudiante regular se ha modificado: ya no existen estudiantes repitentes. Son ahora las figuras de readecuación de trayectorias y de acreditación parcial de espacios curriculares quienes suplen, en parte, las funciones que tenía antes la evaluación. Le pido al lector que imagine el problema que esto significa para las familias. Me refiero nuevamente al poder organizador que tiene la escuela para las decisiones familiares, como por ejemplo, como dije antes, para otorgar permisos o no a sus hijxs.

La explicación que dan lxs docentes a este fenómeno educativo muestra la intención de regular el pasaje por la escuela, sosteniendo la autoridad en la configuración del tiempo escolar y en la presencialidad de lxs estudiantes. En este punto cabe mencionar que aun cuando la trayectoria se referencia en la experiencia escolar, la no asistencia no supone el abandono de lxs estudiantes, todo lo contrario. Ir a la escuela, en las condiciones establecidas en el RA, no consiste sólo en ir en el tiempo estipulado y en la locación determinada. Esta situación es acusada por lxs docentes, advirtiendo el reordenamiento del campo discursivo acerca de la forma en que debe ser transitada la escuela secundaria. De este modo, las relaciones de autoridad son forzadas a ubicarse en otras coordenadas institucionales.

La política educativa no tiene una oferta específica para aquellxs estudiantes que, como Lila, no pueden, no quieren, o que desean otras experiencias con lo escolar. La categoría de estudiante que no asiste a la escuela es denominada por su negación: no asiste, no está en la escuela, lxs que no vienen. No se los nombra más que de esta forma, como algo que no es. Una buena práctica docente, atenta a los nuevos modos de funcionamiento institucional, comenzaría por encontrar nuevas denominaciones para la realidad observada. ¿Cómo se deberían designar, en el RA, a lxs estudiantes que no transitan trayectorias teóricas o que, en el extremo del concepto, transitan gran parte de su escolaridad fuera de la escuela? La pregunta queda abierta, a condición de pensarla en el cruzamiento de tiempo, espacio y autoridad. Para lo cual, la política pública en educación tiene que empezar a visibilizar otras realidades sociales. Y esto no es posible si la derecha liberal termina por asignar un nuevo (viejo) sentido sobre lo escolar. Esta es la disputa que tendremos que dar en los próximos años.

Bibliografía

- Agamben, G. (1998). *Homo Sacer*. Buenos Aires, Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires, Hidalgo Editora.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. CABA, Paidós.
- Bulfon, P., et al. (2023). *Escuela secundaria y cambio escolar. Proyecto de investigación en curso C169*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue.
- Bulfon, P. Riccono, G. et. al. (2023). *Evaluación de la escuela secundaria Río Negro en el alto valle. Proyectos asociados C151 y C169*. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue.
- Byun-Chul Han (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, Editorial Herder.
- Espósito, R. (2009). *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires, Paidós.
- Gibaja, R. (1993). *El tiempo instructivo*. Buenos Aires, Aiqué.
- Greco, M. B. (2004). *La autoridad pedagógica en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Grimson, A. Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. España, Ediciones Morata.
- Kaës, R. et. al. (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires, Paidós.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. UBA, Novedades Educativas.
- Schvarstein (1991) *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires. Paidós.

Pablo Bulfon es profesor en ciencias de la educación, especialista en gestión de instituciones educativas y doctor en ciencias de la educación. Docente e investigador en la FaCEP – UNCo y profesor de educación en el IFDC Fiske Menuko, de Río Negro. Director del Centro de Estudios Institucionales en Ciencias de la Educación e integrante de asociaciones y redes de investigadores de Argentina. Dirige el grupo ESCE, orientado a al conocimiento del cambio escolar en los programas de inclusión educativa y derecho a la educación, desde perspectivas institucionales y discursivas. A publicado artículos sobre esta temática en distintas revistas especializadas. Autor de libro y artículos sobre educación artística y cambio escolar en escuelas secundarias.