

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

# **¿Quién puede vivir sin pasión? construcciones políticas por hacer-se en la escuela secundaria.**

Adinolfi Greco, Sofía.

Cita:

Adinolfi Greco, Sofía (2019). *¿Quién puede vivir sin pasión? construcciones políticas por hacer-se en la escuela secundaria. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/772>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Rkr>

*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>.*

# ¿QUIÉN PUEDE VIVIR SIN PASIÓN? CONSTRUCCIONES POLÍTICAS POR HACER-SE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Adinolfi Greco, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

## RESUMEN

El presente artículo enmarcado en la investigación de tesis de maestría “Procesos de imaginación y reflexión en el marco de la práctica educativa del Consejo de Aula: una perspectiva interdisciplinaria de la subjetividad y sus transformaciones” reflexiona en torno a las nociones de sujeto, derecho y democracia en vinculación con lo acontecido en una institución en particular: la escuela secundaria; y profundiza el estudio de un dispositivo específico de participación democrática: el Consejo de Aula; a su vez, trabaja la categoría de confianza para realizar una problematización de la relación entre los adultos y los jóvenes en las escuelas, relanzando la pregunta acerca de la responsabilidad política de los adultos de la comunidad educativa en el acompañamiento de las trayectorias escolares y de vida de los adolescentes.

## Palabras clave

Escuela Secundaria - Prácticas democráticas - Confianza - Autonomía

## ABSTRACT

WHO CAN LIVE WITHOUT PASSION? POLITICAL CONSTRUCTIONS TO BE MADE IN HIGH SCHOOL

The present article, framed in the research of master's thesis “Processes of imagination and reflection in the framework of the educational practice of the Classroom Council: an interdisciplinary perspective of subjectivity and its transformations”, reflects on the notions of subject, rights and democracy in connection with what happens in a particular institution: the high school; and deepens in the study of a specific device of democratic participation, the Classroom Council; At the same time, it works around the category of trust to problematize the relationship between adults and young people in schools, relaunching the question about the political responsibility of adults in the educational community in the accompaniment of school and life trajectories of teenagers.

## Key words

High school - Democratic practices - Trust - Autonomy

## Introducción:

El presente trabajo se inscribe en el marco del trabajo de investigación realizado para mi tesis de maestría “*Procesos de imaginación y reflexión en el marco de la práctica educativa del Consejo de Aula: una perspectiva interdisciplinaria de la subjetividad y sus transformaciones*” que tuvo lugar en la Maestría Estudios interdisciplinarios de la subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Pretende realizar una reflexión en torno a las nociones de sujeto, derecho y democracia.

Para ello llevaré a cabo un contrapunto entre las conceptualizaciones de Anthony Giddens, sociólogo inglés, y Cornelius Castoriadis, filósofo griego, sobre las nociones de democracia y autonomía para luego reflexionar cómo las mismas se ponen en juego en una institución en particular, la escuela; por otro lado, tomaré también la voz de Laurance Cornu, filósofa francesa, para pensar en la categoría de confianza en interrelación con los adultos y los jóvenes en las escuelas; con el propósito de concluir reflexionando sobre las pasiones que allí se ponen o no- en juego.

## La noción de democracia y autonomía.

### Contrapuntos entre Giddens y Castoriadis.

Anthony Giddens, trabaja la noción de democracia para conceptualizar acerca de la intimidad, la sexualidad plástica, y la reflexividad; para ello plantea remontarse, considerando previamente, la significación más ortodoxa de democracia. Una en la cual, las relaciones que se establezcan entre los individuos sean libres e iguales, de manera que se consigan resultados tales como: la creación de ciertas circunstancias en donde las personas puedan desarrollar sus potencialidades y expresar sus cualidades respetando del mismo modo las habilidades de los otros; la protección del uso arbitrario del poder coercitivo y la autoridad política; la implicación de los individuos en la determinación de las condiciones de su asociación y la expansión de las oportunidades económicas para desarrollar los recursos disponibles. (Giddens, 1992) En esta línea, el autor señala que será la autonomía la que una las mencionadas aspiraciones, haciendo referencia a la capacidad de los individuos de reflexionar por sí mismos y de autodeterminarse. Éstas se podrían resumir en un principio de autonomía que apele a la libertad e igualdad de los individuos en la determinación de las condiciones de sus propias vidas. No obstante, Giddens, se pregunta por las condi-

ciones de realización del principio de autonomía, y propone que debe haber una igualdad de influencia en la toma de decisión. Es decir, que las preferencias que posean los individuos deben tener un lugar de igual importancia, como así también una participación efectiva igualitaria. Esto significa poder brindar a los individuos los medios para que puedan expresarse.

Según Giddens “la democracia implica discusión, la posibilidad de que la ‘fuerza del mejor argumento’ cuente frente a los otros medios de tomar decisiones” (Giddens, 1992, p.169) Un orden de tipo democrático proporciona acuerdos institucionales para mediar, negociar y lograr compromisos. La discusión abierta constituye una educación democrática y el que participa en el diálogo, será capaz de canalizar sus emociones de un modo positivo, expresa el autor. Es así que institucionalizar el principio de autonomía implica hacer específicos los derechos y obligaciones sustantivos para los individuos. Los mismos, en un orden político democrático son negociados y no simplemente asumidos sin más. Los derechos y los deberes serán puntos de reflexión continua.

“La democracia – hay que insistir con ello – no requiere igualdad (...) más bien, como se ha sugerido anteriormente, el principio de autonomía estimula la diferencia, e insiste en que la diferencia no debe ser castigada.” (Giddens, 1992, p.170) Se trata entonces, en el orden democrático de fomentar la elaboración de la individualidad. En la Modernidad Reflexiva, como Giddens la nombra, (a diferencia de la Modernidad Clásica) ya no encontramos cuerpos sociales, corporaciones y/o clases sociales estructuradas sólidamente; su contrapartida, la de nuestra democracia, es la del individualismo sin compromiso público. Identidades yoicas separadas de un compromiso comunitario en donde toda relación afectiva tiene que decidirse cada día; cada día el sujeto la cuestiona. Los vínculos entre los individuos no se encuentran predeterminados, no hay garantías.

Entonces, aquí la pregunta sería ¿cómo hacer para generar, en los tiempos de hoy, lazos significativos con los/as otros/as? ¿Cómo hacer para entablar un vínculo de confianza entre profesores y alumnos/as en la Escuela Secundaria y que allí algo distinto advenga? Si hoy esa relación no está dada de antemano ¿qué condiciones son necesarias para construirla?

Si pensamos en un registro más del orden de lo personal, la autonomía, dice Giddens, es la realización feliz del proyecto reflexivo del yo personal. Una condición para poder relacionarse con los otros de modos igualitarios. El proyecto reflexivo del yo, debe construirse de modo tal que habilite una autonomía en relación con el pasado permitiendo la proyección e investimento de un futuro. Dando lugar también al respeto de las capacidades de los demás. Creando lazos personales para poder administrar de un modo exitoso las relaciones. De esto se trata, para Giddens, la democratización de la vida personal.

Resulta interesante como el autor lleva el concepto de democracia a la esfera de la vida personal, ya que con frecuencia éste se vincula con los espacios públicos y sociales.

Tomando los aportes del filósofo Cornelius Castoriadis, reflexionaremos también en torno a estas nociones para luego pensar qué aportes nos brindan a las relaciones que se establecen al interior de la escuela.

Algunas ideas centrales del pensamiento de Castoriadis (1988) están vinculadas con conceptualizar aquello que él nombra como la creación en el dominio histórico social. Ésta es la nominación que le da a la sociedad, a lo social, o al colectivo anónimo. Y habla de dominio porque hace referencia a la región, zona o dimensión que se ocupa de la existencia humana, haciendo una distinción del dominio psíquico, por ejemplo. Creación es otra noción central en el pensamiento del autor ya que se trata de una creación social y no de un determinismo. “El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad... y la sociedad es siempre histórica. La sociedad como tal es una forma, y cada sociedad dada es una forma particular y singular.” (Castoriadis, 1988, pág. 66) Luego, va a plantear que lo que mantiene unida a la sociedad es su institución: el complejo total de instituciones particulares. Todos los seres humanos somos fragmentos ambulantes de la institución de la sociedad; la institución produce a los individuos, quienes a su vez están obligados a reproducirla. Castoriadis lleva a cabo una diferenciación entre lo que entiende por heteronomía y autonomía: como dos formas de situarse en lo social. La heteronomía está vinculada a los principios, valores, leyes, normas, significaciones sobre las cuales la sociedad o el individuo no tienen ninguna posibilidad de obrar sobre ellos. Se trata de una reproducción de las leyes, con un carácter indiscutible e indiscutido. Las cosas son de un modo y no son posibles de cambiar. Por otra parte, la autonomía se encuentra lejana a la noción de cerco sino más bien a la de apertura. Sociedades que cuestionan su propia institución, su representación de mundo, sus significaciones imaginarias sociales; seres que ponen en tela de juicio su propia ley de existencia, su orden dado. (Castoriadis, 1988). “La autonomía, ya sea social e individual, es un proyecto.” (Castoriadis, 2008, pág. 103), se trata de una reflexión en un sentido riguroso y amplio, de una autorreflexión en la cual uno mismo se inscribe de un modo singular en las leyes. El autor, en esta línea, hace referencia a un nuevo tipo de ser histórico, un individuo autónomo que puede preguntarse y preguntar en voz alta si algo es justo o no. Es decir, la posibilidad de poder forjar sujetos críticos capaces de cuestionar y cuestionarse, que pregunten ¿es verdad lo que pienso?, ¿cómo puedo saber que es verdad en el caso de que lo sea? Ser autónomo, para el filósofo, implica que se ha investido psíquicamente la libertad y la pretensión de verdad. La democracia, en este sentido, y la política, tienen que ver con la aparición, en el hacer efectivo de la colectividad, y la puesta en tela de juicio de la ley.

#### Pensando los conceptos en acto

¿Por qué interrogarnos por los conceptos de democracia y autonomía? ¿Qué vinculaciones e injerencias pueden tener en el terreno de la Escuela Secundaria? ¿La escuela de hoy está pre-

parada para concebir sujetos críticos y autónomos? ¿Las prácticas educativas pueden promover procesos de autonomía en sus jóvenes? ¿Se pueden producir procesos de transformación subjetiva en el marco de los procesos de escolarización? ¿De qué modo influyen estas prácticas educativas en la subjetividad de los alumnos? ¿Es posible la transformación y promoción de subjetividades reflexivas en este contexto? Éstas son algunas de las preguntas que guiaron mi investigación de tesis de maestría con la expectativa de ir encontrando algunas respuestas, como así también, nuevos interrogantes.

Quizás, sí, esbozar algunos pensamientos respecto de la lectura de los dos autores previos: la propuesta de Giddens requiere de problematizaciones; ya que las tensiones que se generan al interior de la Escuela, como en todo espacio social, desmienten e interrogan la posibilidad de una armonía estática, subjetiva e intersubjetiva. Conviven allí tensiones, conflictos, desacuerdos que son propios de las relaciones humanas con sus diferencias y búsquedas permanentes de lo común. Sus conceptos permiten vincular lo singular y lo colectivo a través del trabajo de la democratización. Sin embargo, demandaría mayor articulación entre ambas esferas para comprender el modo en que los procesos singulares y colectivos se interconectan. Es por esto que acudo al pensamiento de Cornelius Castoriadis, para profundizar en esta imbricación.

Pensando en la propuesta de Castoriadis (Castoriadis, 2008), si pretendemos promover procesos de autonomía en los sujetos-alumnos de las actuales Escuelas Secundarias, se requeriría abrir lo más posible la vía a la manifestación de lo instituyente y por otro lado, lograr introducir la reflexividad en la actividad instituyente explícita. Es imponderable, pues, formar instituciones convirtiendo la reflexividad colectiva en propuestas concretas y dar a los individuos la posibilidad de participar en todo poder explícito. Es así que estudié e investigué si los Consejos de Aula, dispositivos formados por dos representantes-delegados de cada curso junto con adultos, pueden convertirse en prácticas educativas específicas que apunten a la transformación subjetiva de los alumnos en términos de reflexividad. En síntesis, el pensamiento del filósofo ofrece categorías potentes para articular procesos de autonomía, reflexividad y democratización con los procesos educativos institucionales.

#### Responsabilidad y confianza. Un dialogo posible entre Giddens, Cornu, y otros/as autores argentinos.

Retomando los planteos de Giddens haremos mención a otra característica que el autor rescata como básica en la sociedad democrática: la responsabilidad pública en estrecha vinculación con la confianza. Él dirá que la última funciona a modo de protección de la totalidad del orden político democrático. Resultando un componente crucial de la legitimidad política.

En un sentido similar, Laurance Cornu, una filósofa francesa contemporánea, plantea que la confianza es en sí misma, una categoría que resulta política, pues organiza el vivir juntos y su

distribución. Lo político va configurando la manera de estar juntos, la forma de pensar, el poder, la autoridad, con la intención de reunir a las personas de una determinada manera y no de otra; y esto produce efectos en las subjetividades. (Cornu, 1999) Para Giddens, la responsabilidad y la autoridad están profundamente ligadas con la confianza, ésta última sin responsabilidad de por medio, es capaz de hacerse unilateral. Es decir, tornarse dependiente. La responsabilidad sin confianza es imposible, afirma. Se trata de concederle al otro un “crédito”, plantea el sociólogo, que el otro sea merecedor de la misma. (Giddens, 1992) Tomaremos esta noción, la de confianza, para pensar en la institución escuela y en las relaciones que se establecen entre los adultos y jóvenes que allí habitan.

Laurance Cornu con su conceptualización nos permite pensar en el lugar del adulto-docente y su vinculación con los/as estudiantes. Ella distingue a la confianza como indispensable y constitutiva de la relación entre el adulto y el sujeto-alumno/a. Se trata de una hipótesis sobre la condición futura del otro, una actitud que concierne al futuro, una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo. Es una habilitación que resulta posibilitadora de que el otro haga su propio recorrido. Adquiere importancia, plantea la autora, en su perspectiva política y democrática; pues la democracia consiste en “hacer confianza”, distinguido de “tener confianza”, para que los propios alumnos/as puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Es decir, existe un reconocimiento humano en la confianza en donde se es responsable de habilitar el camino al otro, habilitar su palabra y que la misma pueda conmovir ciertas posturas y hasta mostrar que hay algo que pensar de nuevo. La filósofa dirá que la confianza que importa es aquella que hace acto, que está presente y que se constata. (Cornu, 1999)

De esta forma, la confianza y la desconfianza resultan enérgicos mecanismos de poder, ya que cada uno de ellos vehiculiza una idea de otro que se pone en juego. En el caso de los docentes, la idea que éstos tienen de los/as alumnos/as resulta decisiva para su devenir en la escuela. Da cuenta de la responsabilidad que posee el educador frente a los/as estudiantes.

En este sentido, para pensar en la categoría de responsabilidad, se torna necesario, fundamental e imperioso al interior de la Escuela y más allá de la misma, re-pensar las unidades de análisis, como plantea Baquero, pedagogo argentino (2001), levantando la sospecha que recae de modo arrasador sobre la naturaleza del sujeto-alumno “problema” -sujeto que tiene problemas y está en problemas-; para mirar y preguntarnos por ¿cuál es el papel de los adultos de la escuela, del contexto, de la institución respecto de estos chicos/as? y ¿qué responsabilidad nos cabe en el sostenimiento de sus trayectorias escolares y de vida?

Es decir, preguntarnos por: ¿qué pasaría si en vez de suponer la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje en el aprendiente exclusivamente, tomáramos una mirada desnaturalizante y deconstructiva de la escuela? Se podría pensar que este su-

jeto no puede aprender en ciertas condiciones: institucionales, sociales, políticas, de contexto, de relación con los/as otros/as. Es decir, que sus procesos de aprendizaje se encontrarían dificultados en determinado espacio-tiempo, organizado de tal forma, con tales estrategias pedagógicas específicas, con ciertos compañeros/as a los que se los trata de manera homogeneizante, entre múltiples atravesamientos más.

Es importante señalar, que aún en épocas contemporáneas, se continúan escuchando ciertos discursos docentes que sitúan del lado del alumno/a la dificultad, el problema, la desviación. En este sentido, la mirada adulta se encuentra posada en un lugar deficitario respecto de los/as alumnos/as, de aquello que “les falta”, “no tienen”, “les cuesta”. Acompañado de cierta mirada nostálgica por la pérdida de los alumnos/as de otros tiempos. Alumnos/as idealizados como respetuosos, educados, interesados en aprender y siempre mejores que los que hoy día habitan las escuelas. Esta idealización es protegida por recuerdos desfigurados de un pasado que se vislumbra como mejor y perdido para siempre.

Retomando la idea de que existe una interrelación estrecha entre las condiciones institucionales, sociales, políticas, de contexto, de relación con los/as otros/as y los modos de aprender; es necesario pensar que dichos escenarios fueron creados en un momento epocal específico: el de la fundación de la Escuela Moderna, allá lejos y hace tiempo, con determinada situación social, cultural, política, económica. Por tanto, y como han sido creados, son susceptibles de sufrir modificaciones. Al decir de Castoriadis, cada instituido ha sido creado eventualmente de manera instituyente y luego se cristaliza, se invisibiliza y se figura como constituido así desde siempre (Castoriadis, 1989). Sin embargo, las transformaciones son posibles y ese constituye el desafío contemporáneo. En este sentido, podríamos pensar en el adulto en las escuelas como un inventor, que piensa situacionalmente qué hacer allí, con esos/as chicos/as, en esa situación, en ese tiempo y espacio. Porque hoy el sentido debe crearse en situación, ya no viene dado de antemano, como indica Lewkowicz, (2004), historiador argentino. El lugar del adulto posee un rol primordial en la manera de concebir al aprendiente, ya que si en vez de posicionarse desde una postura deficitaria y limitante en torno al alumno/a que está aprendiendo, se lo piensa en sus potencialidades, el destino prefigurado de biografía de fracaso anticipado, como plantea Frigerio (2004) podría ser desarticulado.

Así es como Lewkowicz plantea el pasaje del Estado al mercado, de la totalidad al fragmento, del ser ciudadano al ser consumidor, de la ley trascendente a la regla situacional (Lewkowicz, 2004). Sin embargo, es necesario destacar que en la última década, ante el riesgo de la fragmentación y de la desresponsabilización a donde se podría llegar como efecto de Pensar sin Estado, contamos con planteos contemporáneos en torno a Habitar el Estado. Mariana Cantarelli (2005) analiza la época actual y expresa “Si algo abunda hoy respecto de los cambios son los bautismos: era

de la Información, posmodernidad, fluidez y Modernidad Líquida son algunos de los tantos nombres que intentan nominar lo que nos está pasando.” (Cantarelli, 2005, pág.2) y plantea que si la ruptura era el paradigma de la construcción política en tiempos modernos; ahora es la responsabilidad, el paradigma de la construcción política en la fragmentación. De lo que se trata es pues de construir lazo social y, a la vez, de diseñar los instrumentos de construcción política, ya que no es posible su existencia sin la reconstrucción del Estado, la reconstrucción de la política y la reconstrucción de las identidades ideológicas. Retomaré entonces las preguntas iniciales ¿qué condiciones son necesarias de construir para reconfigurar lazos sociales en la Escuela Secundaria? ¿Cómo habitar hoy las escuelas en tanto que uno de los espacios del Estado? Interpelaciones que insisten a lo largo del presente artículo.

#### Intentando dar respuestas. Pasiones y destinos de pasión

Con la intención de pensar en los modos de Habitar el Estado construyendo otros lazos sociales al interior de la Escuela que cobren sentido para los distintos actores institucionales, tomaré para finalizar la voz de un pedagogo y filósofo español.

Jorge Larrosa propone pensar a la Educación desde la experiencia; desde un convencimiento tal que supone que las palabras producen sentido y crean realidad. Las mismas se convierten así en potentes mecanismos de subjetivación. Éstas tienen poder y es posible hacer cosas con ellas, del mismo modo que pueden hacer cosas con nosotros. Con las palabras, dice el autor, pensamos y damos sentido a lo que somos y nos pasa. Están relacionadas también con el modo de ubicarnos ante nosotros mismos, ante los otros y el mundo. “El hombre es un viviente de palabra (...) el hombre es palabra” (Larrosa, 2003, pág.3).

La experiencia, dice Larrosa, es aquello que nos pasa, que nos acontece, o que nos llega. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Cotidianamente suceden muchas cosas; sin embargo, la experiencia como la concibe el autor se torna cada vez más rara. Ya sea por exceso de información, por exceso de opinión, por falta de tiempo o por exceso de trabajo se cancela la posibilidad de la experiencia. La misma requiere de un gesto de interrupción – difícil en los tiempos de hoy – requiere de detenerse a... pensar, sentir, mirar, escuchar, pensar más despacio, suspender el juicio, la opinión, abrir los ojos y oídos, hacer silencio, tener paciencia, darse tiempo. Se trata de ser sujetos de la experiencia como territorio de paso, como punto de llegada que recibe y hace lugar, como espacio donde se alojan los sucesos; de una receptividad, disponibilidad, apertura o pasividad, pero hecha de pasión, de padecimiento y paciencia. El sujeto de la experiencia está expuesto. Se expone a lo que pueda advenir y de este modo la experiencia se convierte en pasión. Y en tanto el sujeto reflexiona sobre sí mismo, se convierte en sujeto pasional, que acepta que hay algo por fuera de él, que no es él mismo y que es capaz de apasionarlo y transformarlo. (Larrosa, 2003) Es de este modo como se borra la oposición polarizada entre el sujeto y el

contexto. El concepto de experiencia insiste en la articulación entre lo singular y lo colectivo. Sujetos como terreno de paso. Así, todo proceso subjetivo, es al mismo tiempo, construcción con otros/as. Sin otros/as no hay experiencia posible. Y sin pasión, no hay sujeto: ¿Quién puede vivir sin pasión?[1]

#### NOTA

[1] En otro sentido, y con otros motivos Giddens se pregunta lo mismo. (Giddens, 1992, pág. 182).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en Apuntes Pedagógicos, N°2.
- Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha", en Cuadernos de Pedagogía. N°9. Rosario.
- Cantarelli, M. (2005). "Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad" Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.
- Castoriadis, C. (1988). "Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social". En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Castoriadis, C. (1989). "La institución social: el individuo y la cosa". En *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. 177-282). Tomo II. Barcelona. Editorial Tusquets.
- Castoriadis, C (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio, G., Poggi, M., Korinfeld, D., (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: CEM- Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2004). "La (no). inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, abril, 2004.
- Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, trad. Benito Herrera Amaro, Madrid, Cátedra, 1995, pp. 167-183.
- Larrosa, J. (2003). "Experiencia y pasión". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.