

SEMBLANTES DE LA COFIGURACIÓN. LA AGRUPACIÓN ESTUDIANTIL COMO INSTITUYENTE DE SUBJETIVIDADES

THE COUNTENANCES OF THE CO-FIGURING. THE STUDENT GROUP AS DETERMINANT OF THEIR SUBJECTIVITY

Gloria Borioli
Lourdes Ghiorzi*

Con frecuencia creciente tanto en los ámbitos académicos como en el colectivo social extendido, al observar cómo se forjan hoy los niños y los adolescentes, se registra una destitución de las formas tradicionales de autoridad adultocentrista, para dar sitio al “hacerse-con-el-par” en un modelo signado por la configuración (Mead 1970). Esas lógicas gregarias otorgan al compañero una posición de centralidad, a tal punto que en la escuela secundaria aquí analizada, un colectivo de alumnos –el Grupo Juvenil- que funciona como opción extraoficial para los estudiantes es significado como espacio de pertenencia y legible como dispositivo instituyente de subjetividades juveniles.

En este escenario y desde tales coordenadas, el presente artículo ofrece un avance provisorio desprendido de una investigación en curso: el proyecto, titulado *Vida y escuela. La experiencia escolar de alumnos y profesores* y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, aborda, desde una perspectiva cualitativa y etnográfica y mediante relatos autobiográficos y entrevistas a grupos focales y en profundidad, varios problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje en veinticuatro alumnos –seleccionados con un muestreo no probabilístico intencional– de 5º y 6º año del nivel medio en una escuela preuniversitaria cordobesa. Desde tal marco, el presente texto recoge voces de estudiantes e intenta develar algunos de los sentidos que el sintagma “Grupo juvenil” recubre, a fin de propiciar una mirada sobre la escuela que –en estos tiempos de intemperie emocional– ponga en valor el universo socioafectivo de los jóvenes.

* Gloria Borioli: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: gloria_borioli@hotmail.com. Lourdes Ghiorzi: Colegio Universitario de Periodismo. CE: mariaghorzi02@hotmail.com

Cofiguración – Agrupación estudiantil – Extraoficialidad – Discurso –
Experiencias gregarias

With increasing frequency, both in the academic environments and in the society at large, when observing how children and the youth are being socialized nowadays, one may notice a rejection of the traditional forms of authority centered around adult figures to give way to the “making-oneself-with-one’s-peers” in a model marked by the co-figuring (Mead 1970). Such gregarious logic attaches mates a central position to such an extent that in the high school here analyzed a students’ group – The Young’s Group - that works as an unofficial option for the students is perceived by them as the social space to which they belong, and can be construed as a socializing mechanism forging their subjectivity as young people.

In this setting and from such coordinate, the present article offers a provisional preliminary view of some results from an ongoing inquiry. The project *Life and school: The school experience of students and teachers*, subsidized by the Secretary of Sciences and Techniques of the Faculty of Philosophy and the Humanities of the National University of Córdoba, approaches, in a qualitative and ethnographic perspective, and through autobiographical stories and in-depth interviews with focal groups in connection with several problems linked to the teaching and learning processes concerning twenty-four students –chosen through an intentional non probabilistic sampling - of 5° and 6° year of the middle level at a pre-college school in Cordoba. From such a framework the present text picks up the students' voices and attempts to unveil some of the senses that the syntagma "The Young’s Group" may help us to retrieve, in order to favor a look at the school that –in these times of emotional bleakness– may give value to the socio-emotional universe of the youth.

Co-figuring – Student group – Unofficial – Discourse –
Gregarious experiences

Historizar las asociaciones de jóvenes (o por qué el régimen horizontal)

*El rubio Aquiles, cuando moraba en los aposentos de Filira
era todavía un niño, pero ya ejecutaba, a modo de juego,
grandes hazañas*

Píndaro, *Nemeas*, III, 74-99-

Según ánforas de finales del siglo VI a.C. halladas en Boulogne-sur-Mer que grafican prácticas sociales y discursos míticos vigentes en la Grecia clásica, los jóvenes, que en el gimnasio y la palestra recibían instrucción –deportiva, médica o filosófica, entre otras– solían, además, ser guiados por el Centauro, quien ofrecía a sus discípulos lo que ningún preceptor humano era capaz de enseñarles: “*transformaba la infancia y la adolescencia en un encantamiento silvestre que abolía toda distancia entre naturaleza y cultura*”.¹ Asimismo, en la antigua Roma los jóvenes eran objeto de especial atención. Si bien no se les enseñaban asignaturas vinculadas con habilidades prácticas, lo cual de algún modo los mantenía apartados de la actividad política y religiosa, sí se les proporcionaban conocimientos de latín de los cuales daban cuenta en el foro o en la tribuna, ante una audiencia que a menudo valoraba más el despliegue literario que la función cívica.

Ya en esos tiempos imperiales se extendía, entre la pubertad y el matrimonio, un lapso de indulgencia paterna que inclusive moralistas severos como Cicerón y Juvenal admitían en nombre del ardor de la juventud: en efecto durante una franja de entre cinco y diez años los varones tenían amantes, frecuentaban el distrito rojo de Suburra y, asociados en los *collegia iuvenum*, generaban desórdenes públicos, desbordando los territorios materiales y simbólicos en los que se pretendía cercarlos. Relata un historiador que “*en Roma, un privilegio reconocido desde siempre a la juventud dorada le permitía recorrer en pandillas las calles durante la noche, zurrar al burgués, sobar a la burguesía y causar estropicios en las tiendas [...] las asociaciones de jóvenes parecen haber reivindicado para sí este derecho*”.² Complementariamente, una novela latina de la época aconseja: “*Regresa de cenar lo antes posible, porque hay una banda sobreexcitada de muchachos de las mejores familias que saquea la*

¹ Schnapp, Alain (1996), “La imagen de los jóvenes en la ciudad griega”, en Levi, Giovanni y Schmitt, Jean-Claude (1996), *Historia de los jóvenes*, Santillana-Taurus, Madrid, tomo I, pág. 49.

² Veyne, Paul (2005), “El Imperio romano. Desde el vientre materno hasta el testamento”, en Ariès, Philippe y Duby, Georges, *Historia de la vida privada*, Barcelona, Taurus, tomo I, pág. 39.

ciudad".³ Así, aquellos jóvenes que aprendían retórica, alentaban a los gladiadores y practicaban esgrima, eran los mismos que, asociados con sus pares, generaban disturbios hasta que, más por higiene que por puritanismo, sus prácticas sexuales eran confinadas a las fronteras de la vida conyugal.

Jóvenes agrupados en pandillas, jóvenes desbordantes, jóvenes que buscan jóvenes: la *fratría* –palabra que en historia del derecho remite a un conjunto de familias y que en medicina incluye hermanos, hermanas y primos– aparece en algunos escritos vinculada con la comunidad religiosa (por ejemplo, al culto de Apolo Patroos). En algunos textos, por ejemplo en la *Ilíada*, se la describe organizada con fines militares: “Como de la hendidura de un peñasco salen sin cesar enjambres de abejas, que vuelan arracimadas sobre las flores primaverales y unas revolotean a este lado y a otras a aquél; así las numerosas familias de guerreros marchaban en grupos, por la baja ribera, desde las naves y tiendas a la junta”⁴ y aludiendo a los lazos endógenos y a la solidaridad horizontal, en el mismo relato dice Néstor, combatiente en la guerra de Troya: “Agrupa a los hombres, oh Agamenón, por tribus y familias, para que una tribu ayude a otra tribu y una familia a otra familia”.⁵

También en pueblos originarios de América del Norte se registra esta noción de *fratría de jóvenes* (Croatto 2002), una noción próxima a la de clan, linaje, familia, que denota un agrupamiento por lazos sanguíneos o electivos, regido por unas normas que instituyen interacciones y restricciones. De modo similar, en el ámbito religioso, los órdenes de clérigos regulares en conventos y abadías guardan la estructura piramidal de la lógica relacional de lo fraterno: desde los inicios del cristianismo y sobre todo durante el Medioevo, cluniacenses y cistercienses, franciscanos y dominicos con frecuencia se retiraban a lugares apartados para vivir según unas pautas que ponían en cuerpo unas ciertas creencias sobre la ética cotidiana, sobre el vínculo con el otro, sobre axiologías compartidas. Refiriéndose a la reforma católica del siglo XVI que involucró comunidades religiosas masculinas y femeninas, afirma un historiador que todas esas órdenes y congregaciones compartían la dedicación consciente a la pastoral institucionalizada, la organización de comunidades sacerdotales, la formación espiritual e intelectual de los sacerdotes, la dedicación sistemática a la enseñanza y al servicio social, la utilización de los medios culturales (arquitectura, música, artes plásticas,

³ Homero (2007), *Ilíada*, Alianza, Madrid, Canto II. Pág. 84.

⁴ *Ibidem*, Canto II, pág. 337.

⁵ Lenzenweger, Josef y otros (1989), *Historia de la Iglesia Católica*, Herder, Barcelona.

impresión de libros, cantos, etc.) y, finalmente, la marcada tendencia a ejercer la actividad misionera por todo el mundo.⁵

En suma, haciendo un rápido paneo es posible relevar en la antigua Grecia, en la Roma imperial, en la literatura y en la antropología, en la vida laica y en la vida religiosa, unos agrupamientos voluntarios de jóvenes que en diversos contextos surgen con la potencia del lazo elegido, del parentesco por opción.

El lazo fraterno, ¿una vacancia teórica?

Ahora bien, ¿cómo aparece la fraternidad en la sociedad contemporánea, en los jóvenes urbanos y en la población entrevistada? En un itinerario que va de lo macro a lo micro y de las generalizaciones a las peculiaridades, es posible hallar ciertas regularidades y, desde luego, también ciertas singularidades en estas organizaciones en las que los pares asumen unos semblantes que a la vez enlazan y sueltan, albergan y alientan. Organizaciones hoy regidas por un paradigma de menú abierto y cofigurativo – pensemos, por ejemplo, en las llamadas “tribus urbanas”– es decir que atribuye a los pares la autoridad de los padres, que modeliza desde el hermano, desde “el otro igual a mí”, con un sistema reticular y horizontal (ya no secuencial y vertical) que da cuenta de un gesto trazado en buena medida por el deseo y no por la obligación, la obediencia o la primacía del adulto.

En el campo psi últimamente ha resultado inquietante una vacancia de la producción teórica en torno de lo que la hermandad significa. A propósito, reflexiona Lewkowicz que en el sistema paterno-filial “la equivalencia entre hermanos es ante todo equivalencia ante un tercero”: un tercero (padre, madre, Dios = la ley) distribuidor de roles y vínculos que no son *per se* sino en virtud de ése que antecede y que otorgó existencia; es decir, la hermandad no tiene un estatuto por sí misma sino que es un aleatorio de un vínculo precedente.⁶ En la misma línea, afirma una psicoanalista que “la condición de hermano depende, en su constitución de la condición de hijo específico a partir del cual podrá constituirse. Lo que equivale a decir que sin ese obstáculo no se constituiría la relación fraternal”.⁷ La hermandad carece de claves propias porque en el esquema tradicional de la familia se trata de un lazo supeditado al de filiación y éste a

⁶ Lewkowicz, Ignacio (2002), “Reflexiones sobre la trama discursiva de la fraternidad”, en: Droeven, Juana (comp.), *Sangre o elección, construcción fraterna*, del Zorzal, Buenos Aires.

⁷ Droeven, Juana (2002), “Lo fraterno-fraterno. Modelización para armar”, en *Sangre o elección, construcción fraterna* (op.cit.)

su vez, a la unión padre + madre. No obstante, el lazo fraterno suele ser el más duradero de los tres; de ahí un posible motivo del vigor de la fraternidad, que articula dos órdenes: la inexorabilidad de lo familiar, sanguíneo, biológico, con la libertad del acuerdo, del consenso.

Esa decisión de compartir, esa opción por el par se detecta con tanta fuerza en las voces de los estudiantes entrevistados, que a veces se diría que tal grupalidad electiva cohesiona y forma extraoficialmente en complementariedad con las propuestas institucionales:

Lo más significativo para mí es el grupo de amigos, de pares, porque el cole tiene esto de tener muchos espacios para compartir. Más allá de que tenemos muchas horas de clase, tenemos los recreos o el almuerzo que son momentos amplios... (Caso 17).⁸

... la semana del estudiante es la mejor semana de todo el año... es hermoso porque [...] genera una unión entre hombres y mujeres, entre cursos, pasamos tiempo, se divierten, alientan... (Caso 20).

En el cole hubo una vez, que se renovó que el curso estaba muy unido: todo el curso estaba jugando junto el juego de la oca. Las cosas que más me quedan es cuando comparto con los otros chicos estos momentos, me quedan mucho más recuerdos de estos momentos que lo que sucede en clase. [Otras escuelas] si bien son similares en algunas cosas, no es lo mismo que en este cole, no tienen el mismo sentido de pertenencia. Acá somos todos más amigos. (Caso 15).

Divertirse y alentarse; ser compañeros y ser amigos: compartir... Si Larrosa plantea que la educación se da en el intervalo entre el don de la palabra y la toma de la palabra, también podríamos añadir que la formación en el caso de esta escuela se da en ese espacio que es a la vez hiato y puente entre la norma y la diversión, entre los espacios curriculares y la calle, entre el deber y el goce. En las entrevistas tomadas, son entusiastas y elogiosas las alusiones al Grupo Juvenil –y a sus instancias formales de encuentro: los campamentos y las convivencias, a la revista El Submarino, al festival de rock, a las olimpiadas; y en el corpus social ciudadano es reconocido el rol político del centro de estudiantes de la institución, cuyos dirigentes a menudo desempeñan también al ingresar a la universidad funciones de defensa de los derechos estudiantiles. Tanto la formación en valores comunitarios en estas organizaciones motorizadas y

⁸ Todos los subrayados son nuestros.

subvencionadas voluntariamente por los jóvenes, como la pertenencia y la filiación que la escuela genera, son así dichas por algunos informantes clave:

“Y si querés ir al cine, bueno nos encontramos en el cole. O salís a las cuatro y pensás ‘hace ocho horas que estoy acá adentro’ y decís ‘me quedo un rato más con los chicos a tomar una coca, dando vueltas en el cole’, cosas así” (Caso 17).

“- ¿Qué ventajas tiene esta escuela que no tiene otra?

- Uhhh... un montón, desde ya los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes...” (Caso 4).

“Nosotros vamos de lunes a viernes de siete y media a doce al cole, tenemos un recreo y después salimos a las cuatro o cinco de la tarde. Vos preguntales: más del 90% de las personas se quedan hasta más de las cinco; a las siete, seis se van, lo cual no es común, todo el mundo sale del colegio y se va a su casa, en cambio vos salís de acá y te vas a tomar una Coca, o sea todo el mundo, nosotros no quedamos por acá por el cole, nos quedamos en las piedras [empalizada perimetral del establecimiento] o en M [el bar de enfrente], que no son más que extensiones del colegio” (Caso 6).

“Antes no había unión, no nos juntábamos en la casa de alguien. Había gente con la que no hablaba, pero luego, después de las Olimpíadas, estamos más unidos” (Caso 15).

La escuela como el lugar de cita previa a una salida y la escuela como el lugar donde uno elige demorarse, la escuela como lugar de formación integral que se extiende a "las piedras" o a "M"; en otros palabras: la escuela que une, que convoca y que sostiene no tanto por lo que ofrece en términos de diseño curricular, de tareas obligatorias, sino por lo que abre, por lo que alberga y por lo que permite.

“... el cole como institución es como una ciudad aparte, es como totalmente otro... un paralelo digamos. Sí, porque no es lo mismo, no es lo mismo, de lunes a viernes en el cole que de lunes a viernes en tu casa. Doce horas metido acá... además querés ir a tu casa y dormir. Pero te tenés que... acostumbrar a estar doce horas. Yo particularmente estoy cómodo y tengo muchos amigos” (Caso 6).

“... los espacios que crea este cole, como ser el centro de estudiantes, el grupo juvenil, las actividades que tiene, todo eso. Me parecen excelentes, por más que yo no participo en todas, solamente en el centro. Me parecen excelentes, y muy

buenas las actividades lo mismo, que me parece que otros coles por ahí no tiene esos espacios para los alumnos” (Caso 4).

Las actividades “periescolares” del Grupo Juvenil –en sus orígenes, en los tempranos años 70, de índole religiosa y a la manera de los boy scouts de Baden Powell– se inician cada año lectivo con la recepción de los alumnos de cursos superiores a los ingresantes, en el mes de abril y continúan semanalmente hasta octubre o noviembre inclusive. Es el Grupo Juvenil, coordinado por alumnos de los últimos cursos, el que organiza las jornadas de los sábados con actividades de juegos, lectura y deportes siempre diferentes; es el Grupo el que prevé e instrumenta dos convivencias a día completo en un camping municipal y un campamento anual de dos días de duración en alguna localidad serrana. Cada sábado en ese colectivo joven dividido en patrullas – cada una con sus jefes– y centrado en un tema (por ejemplo, un programa televisivo de cómics), hay una batería de propuestas inesperadas con el afán de integrar alumnos de distintos cursos privilegiando la diversión y el diálogo. En esas coordenadas espaciales y socioafectivas con los pares se convocan la emoción y el relato, la confesión y la escucha. Como dice Bajtín: “*en la narración sobre la vida de otro, se organiza también la vivencia de la vida misma y la narración de la propia vida de uno. Este valor puede ser la forma de comprensión, visión y expresión de la propia vida*”.⁹ El otro como un yo, yo para el otro, yo con otros: el Grupo Juvenil propone una manera de percibirse y de percibir a los pares en el proceso de decirse para los pares; es decir que el Grupo, en este juego del decir y lo dicho por la oralidad y la escritura, plantea una recuperación de la palabra, una resemantización de los vínculos mediados por el lenguaje, una restitución de la validez del discurso y de las prácticas comunicativas cara-a-cara, de cuerpo presente. Tal visibilización del joven en su estatuto de sujeto semiótico¹⁰ se presentiza en estos recortes:

“... estamos arraigados al Grupo Juvenil. Yo me levanto a veces muy temprano los días sábados para venir. Si a ellos [sus amigos extraescolares] les decís que se levanten temprano un día sábado para ir al colegio, no lo harían ni locos” (Caso 15).

“El grupo juvenil es un espacio muy importante de socialización y de contención afectiva para muchos chicos” (Entrevista a grupo focal nº 6).

⁹ Bajtín, Mijaíl (1982), *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, pág. 134.

¹⁰ Nos referimos a los *sujetos semióticos* en el sentido de que dicen y son dichos por el lenguaje.

“- ¿El grupo?

- Sí, ah, no bueno, año a año el grupo juvenil también... o sea... increíble, yo la paso muy bien en el grupo y me parece muy lindo el grupo juvenil... vos les transmitís, nosotros cuando íbamos a primero teníamos los jefes, que somos nosotros digamos, de quinto que nos transmitían a nosotros, no sé, la forma de ser, lo que pensaban, y ahora nosotros se lo transmitimos a otros chiquitos, es como interesante, muy lindo.

- ¿Qué de eso que te transmitieron es lo más fuerte para vos?

- [...] es así, o sea, en un momento nos sentamos con un texto que habla, no sé, sobre muchas cosas, puede ser sólo de cómo te sentís, de lo que te pasó, o sobre cómo valorás la vida ponele, cosas así y entonces todo lo que transmite a través de eso, porque nos sentamos y hablamos y qué sé yo, me parece interesante” (Caso 5).

La transmisión y la conversación, los bienes que se legan, el respeto al par, al jefe y al coordinador: una herencia de lazos no solo en la escuela sino (también) desde la escuela –desde la escuela hacia el mañana, desde la escuela hacia el afuera, desde la escuela hacia las vidas–¹¹ una herencia inquietante y auspiciosa que, en tiempos de instituciones erosionadas y vaciamiento simbólico, revalúa el aprendizaje, el discurso, la presencia del Otro.

Casi un final: el “hazlo conmigo” deleuziano

La fecundidad, reflexiona Larrosa, es “*dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro*”.¹² El “hazlo conmigo”, sintetiza Deleuze: la co-implicancia, la filiación, la presencia, la hospitalidad. Comprender con afecto y comprender desde la diferencia, dice Skliar.¹³

Desde luego, no todas son luces en el trayecto hasta aquí recorrido del trabajo de campo. En efecto, en el discurso de los alumnos también hay sombras: unas sombras que reconocen la limitación al referir una grupalidad que enorgullece a sus portadores pero que paradójica y simultáneamente puede ser asimismo leída como valla. Un par

¹¹ Borioli, Gloria (2010), “Teletecnodiscursividad, conocimiento y socioafectividad”, en *Revista Colombiana de Educación Superior*, Universidad Santiago de Cali, Año 2, Nº 4. enero/junio.

¹² Larrosa, Jorge (2001), “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (comps.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Laertes, Barcelona, pág. 422.

¹³ Skliar, Carlos y Téllez, Magaldy (2008), *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Noveduc, Buenos Aires, pág. 143.

toponímico *dentro / fuera* que se construye y se instituye por la pertenencia a la escuela y al Grupo Juvenil. De tal manera, la contrapartida del nosotros inclusivo roza el peligro de una suerte de robinsonismo narcisista:

“El colegio es como una burbuja, que no sale de eso, somos como dos mil personas y no nos relacionamos con otros colegios. En la universidad (los exalumnos de esta institución) están con el bucito típico del colegio [...] Se deben promover relaciones con otros colegios” (Entrevista a grupo focal nº 4).

“En cuanto al Grupo Juvenil, pensamos que los de quinto participan mucho más que los de séptimo en el Grupo Juvenil [...] Creemos que se produce una división entre los chicos que van al Grupo Juvenil y los que no, eso se hace muy notorio en el recreo” (Entrevista a grupo focal nº 6).

Ese par toponímico *dentro / fuera* también se da en otros grupos de pares. Así, al analizar el colectivo político de los detenidos durante la dictadura, el sociólogo argentino Emilio de Ípola sustenta la forja de la identidad en dos pilares: la *amenaza a exorcizar* –una condición de riesgo que produce repliegue y amalgama con el otro a la vez que procura la identificación del enemigo– y la *creencia como confianza compartida* –“como una suerte de conjuración que subordinaba e integraba a cada uno al grupo”.¹⁴ Es esta última idea que remite al Grupo Juvenil y los demás espacios “periescolares” con su propuesta lúdica y afectiva, la que hoy atraviesa nuestros cuerpos adultos, nuestros cuerpos profesoriales: nuestros cuerpos. Una confianza en capitalizar las oportunidades para abordar diferencias y diferimientos, junto con una certeza de que el compañero vale la pena.

El desencastamiento de la norma adultocentrista y el avance de las socialidades cofigurativa y prefigurativa (Mead 1970) son significantes de que *lo viril está sitiado*, de que cuando declina el Padre, ascienden y se derraman los valores “femeninos”: la escucha, la com-pasión, la proximidad. En suma, ante unos criterios de legalidad perimidos y ante la inconsistencia del Otro, el “hacerse-con-el-par” gana terreno, para abrir a los jóvenes la alternativa novísima de sacudirse los pecados e inventarse una vida.

¹⁴ De Ípola, Emilio (2002), “Ser y no ser”, en *Encrucijadas*, UBA, Buenos Aires, Año II, Nº 15, pág. 10.

Bibliografía

- Ariès, Philippe y Duby, G. (2005). *Historia de la vida privada*. Barcelona: Taurus.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beltrán, M. (2006). *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. Córdoba: Universitas.
- Borioli, G. (2010). *Escombros [de sentido]. Raperos cordobeses: identidad y cultura*. Córdoba: Alción.
- Borioli, G. (2010). “Teletecnodiscursividad, conocimiento y socioafectividad”. En *Revista Colombiana de Educación Superior*, Universidad Santiago de Cali, Año 2, Nº 4. Enero/junio. Disponible en:
http://virtual.usc.edu.co/rces/index.php?option=com_remository&Itemid=66&func=fileinfo&id=57
- Croatto, S. (2002). “La fraternidad (Reflexiones desde la historia de las religiones)”. En: Droeven, Juana (comp.), *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- De Ipola, E. (2002). “Ser y no ser”, en *Encrucijadas*, UBA, Buenos Aires, Año II, Nº 15.
- Droeven, J. (comp.) (2002). *Sangre o elección, construcción fraterna*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Grimal, P. (2009). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós
- Homero. (2007). *Ilíada*. Madrid: Alianza.
- Larrosa, J. (2001). “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Lenzenweger, J. y otros. (1989). *Historia de la Iglesia Católica*. Barcelona: Herder.
- Levi, G. y Schmitt, J. (1996). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Santillana-Taurus.
- Lewkowicz, I. (2002). “Reflexiones sobre la trama discursiva de la fraternidad”. En: Droeven, J. (comp.): *Sangre o elección, construcción fraterna*, op. cit.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso*. Buenos Aires: Granica.
- Najmanovich, D. (2002). “Fraternidad: apuntes para la historia de una ausencia”. En: Droeven, J. (comp.) *Sangre o elección, construcción fraterna*, op. cit.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.

- Saintout, F. (2009). *Jóvenes: El futuro llegó hace rato*. Buenos Aires: Prometeo.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.
- Veyne, P. (2005). “El Imperio romano. Desde el vientre materno hasta el testamento”. En Ariès, P. y Duby, G. *Historia de la vida privada*, (tomo I). Barcelona: Taurus.