

HILOS ARTESANALES DE COMPOSICIÓN SOCIAL

Notas sobre experiencias juveniles en la escuela

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 76-84

Silvia Duschatzky*

“Hilos artesanales de composición social” se escribe bajo una sospecha. La escuela, entendida como espacio capaz de forjar subjetividades en clave disciplinaria se halla cuestionada, en los tiempos que corren. Estar hoy en la escuela es estar expuestos a lo imprevisto y a lo insólito. De allí la hipótesis que anima este escrito. La autora invita a considerar formas originales de agenciamientos y de composición para intentar producir “un común inexistente” entre múltiples heterogéneos.

Palabras clave: Escuela, subjetividad, múltiples heterogéneos, composición-encuentro.

“Fios artesanais de composição social” escreve-se sob uma suspeita. A escola, compreendida como espaço capaz de forjar subjetividades em chave disciplinar, encontra-se, nos tempos atuais, questionada. Estar hoje na escola significa estar expostos à imprevisível, ao insólito. Daí a hipótese de este trabalho. A autora convida a considerar formas originais de agenciamento e de composição para tentar produzir “um comum inexistente” dentre múltiplos heterogêneos.

Palavras-chaves: Escola, subjetividade, múltiplos heterogêneos, composição, encontro.

“Handmade threads of social composition” is written with a suspicion. School, understood as a space capable of constructing subjectivities within the disciplinary code, currently finds itself being questioned. To be in school today is to be exposed to the unexpected and the extraordinary. Such an idea forms the basis for the hypothesis of this piece. The author suggests consideration of original forms of connections and compositions so as to try and produce “an inexistent point of commonality” among multiple and heterogeneous individuals.

Key words: School, subjectivity, heterogeneous individuals, composition, meeting.

ORIGINAL RECIBIDO: 11-V-2005 – ACEPTADO: 29-VII-2005

* Licenciada en Educación y magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural. Coordina el diplomado de Gestión Educativa en FLACSO. Docente en la Universidad de Córdoba. E-mail: silviadu@flacso.org.ar

1. ¿De qué está hecha la escuela?

Esta duda nace del desconcierto e inaugura una zona de pensamiento. La pregunta por lo propio de una escuela, luego de haberla transitado toda una vida, despierta una sospecha, aquella que sugiere que hemos sido arrastrados por presencias que dejaron de resultarnos familiares. Nos enfrentamos con algo que está en la escuela pero cuyas formas escapan a nuestro reconocimiento. Se trata de un interrogante activo. Pensar la escuela a partir de sus modos de expresión es tomar lo real como fuente de pensamiento —y no como simple objeto de reconocimiento—, cuyos postulados no son otros que el error y el saber. Reconocer, entonces, es confirmar lo sabido o la necesidad de restituir sus formas “genuinas” en caso de haberse éstas ausentado. Pensar es merodear por los bordes de lo conocido, tomando esos componentes extraños como signos que nos lanzan a un nuevo aprendizaje.

No es azarosa la pregunta por la materialidad de la escuela. Conviene decir que se trata de la consecuencia activa de una hipótesis que para nosotros comienza a trazarse en Chicos en Banda. A partir de allí ciertas ideas han ingresado en nuestro universo pensable: la destitución o la declinación de la escuela en tanto institución disciplinaria del Estado-nación. Declinación

que en pocas palabras se inscribe en la debilidad performativa de sustratos tales como progreso indefinido, saber y autoridad que tiempo atrás operaban como pilares de constitución subjetiva.

Lo que sugerimos con la hipótesis de la destitución de la escuela es que se percibe una pérdida de



Bojayá, “La mamá grande”. PIUPC, Universidad Nacional (Bogotá).

credibilidad en sus posibilidades de fundar subjetividad. Sin embargo, en ese sustrato de destitución no todo se desvanece. No se trata de una desaparición absoluta de la subjetividad sino, en todo caso, de la desaparición de algunas posiciones de enunciación, de algunos recursos y lógicas que se revelan estériles para hacer algo en esta situación. La destitución también puede ser procesada y habitada; en ocasiones, la destitución no es un derrumbe

sino el escenario complejo y extremadamente duro en el que se despliegan operaciones de invención para vivirla.

Hagamos andar la pregunta en una de las escuelas en las que iniciamos nuestro trabajo de campo¹. Llegamos un día de marzo del 2004. En una mesa del comedor charlaban el director, dos mujeres y tres chicos. El director nos comenta que una señora del barrio se había acercado a la escuela para pedir ayuda frente a una situación que la descolocaba.

Los dos chicos que se encontraban allí le habían robado el televisor y si ella los denunciaba iban presos. La señora recibe un Plan Trabajar mediante el cual presta servicio en la escuela. Ella me pedía que echara a Pocho, uno de los chicos que cometió el robo; yo le dije que mejor viniera a hablar. Pocho perdió a la madre hace muchos años y ella se encargó de él desde entonces. Probamos de todo: recuperar la tele, juntar la plata, pero no hay caso.

Ellos se niegan a hacer algo.

La escena puede despertar disquisiciones sobre el motivo del conflicto o las reacciones producidas en quienes fueron afectados. Sin embargo la inquietud aparece en otro plano. Más allá del hecho puntual, lo que se impone como problema —aquello que provoca al pensamiento— es la experimentación artesanal de “modos de hacer” con los otros. Estar hoy en una escuela es estar ex-

puestos a lo imprevisto y a lo insólito. En otras palabras, no hay partitura de la que pueda valerse este director a fin de recomponer la pérdida de confianza entre la mujer y los chicos. No es el director y la madre los que interpelan a los chicos desde su investidura, sino un conjunto de hablantes que intentan producir un común inexistente. La relación con el mundo ya no está mediada por sustratos de contención y referencia (la pedagogía, por ejemplo), sino que se trata de una exposición directa a las más diversas situaciones.

Digamos que este suelo “indeterminado” sitúa al director, a los chicos y a la madre en el mismo plano de vulnerabilidad. Sin un suelo común que funde coexistencia, el común es tal vez una disponibilidad para ir a tientas en busca de núcleos de posibilidad. El director, erigido allí en figura cohesiva,

balbucea atento a algún rastro receptivo.

2. ¿Escuela inundada o escuela hecha de flujos?

Nos preguntamos entonces si acaso la escuela está inundada de “inconsistencias” (disrupciones que la alteran), o si se trata de una nueva materialidad. Arriesgamos una hipótesis: la escuela está hecha de componentes que no se dejan formatear por la maquinaria institucional. Es decir, si en algún tiempo fue capaz de forjar a su habitante, hoy es un espacio tomado por presencias heterogéneas pasibles de ser pensadas en configuraciones múltiples y contingentes.

En este punto proponemos una digresión en torno a la contingencia. El filósofo italiano Giorgio

Agamben advierte que la *posibilidad* –algo que puede ser– y la *contingencia* –algo que puede no ser– son los operadores de la subjetivación, el punto en que un posible adviene a la existencia (Agamben, 2000: 150-155). ¿Qué significa esto para un pensamiento educativo contemporáneo? La escuela históricamente estaba unida a la imposibilidad: no poder ser (“no puede hablarse de cualquier modo”; “no pueden los chicos desconcentrarse en clase”) y a la necesidad: no poder no ser (“no se puede no ser respetuoso de los símbolos patrios”; “no se puede no prestar atención”). La experiencia de los tiempos actuales nos revela que cualquier cosa puede acontecer y dejar de hacerlo; pero cuando Agamben enfatiza que la *posibilidad* y la *contingencia* son operadores de subjetivación, está haciendo algo más que constatar la incertidumbre de los tiempos que corren. Asumir la escuela de lo posible y lo contin-



Bojayá, “Generación sobreviviente”. PIUPC, Universidad Nacional (Bogotá).

gente es disponerse a pensar agenciamientos múltiples.

Para avanzar en esta idea invitamos a pensar en la imagen de la inundación y del fluido. Tomemos de Bauman (2003: 7-20) la metáfora de la fluidez para oponerla no a la solidez sino a la inundación. No hace falta convencer a nadie sobre el anacronismo de suponer una existencia sólida, previsible, regular. No obstante, y tomando a la escuela como nuestro territorio de pensamiento, la sensación que se registra es la de vivir inundados de disrupciones. Una escuela inundada es una escuela cubierta de extrañezas que entran en colisión con su propia naturaleza, disolviendo su ser. Un objeto inundado pierde la posibilidad de existencia. Si la escuela se encontrara inundada, la respuesta no sería otra que el armado de diques a fin de mantener controlados a esos componentes

amenazantes de la existencia pedagógica. Por el contrario, una escuela hecha de flujos es un territorio compuesto de formas inestables y dispersas, imposibles de modelar. No obstante, una cosa es vivir en suelo alterado y otra pensar que se trata de una condición real de existencia que decidimos asumir.

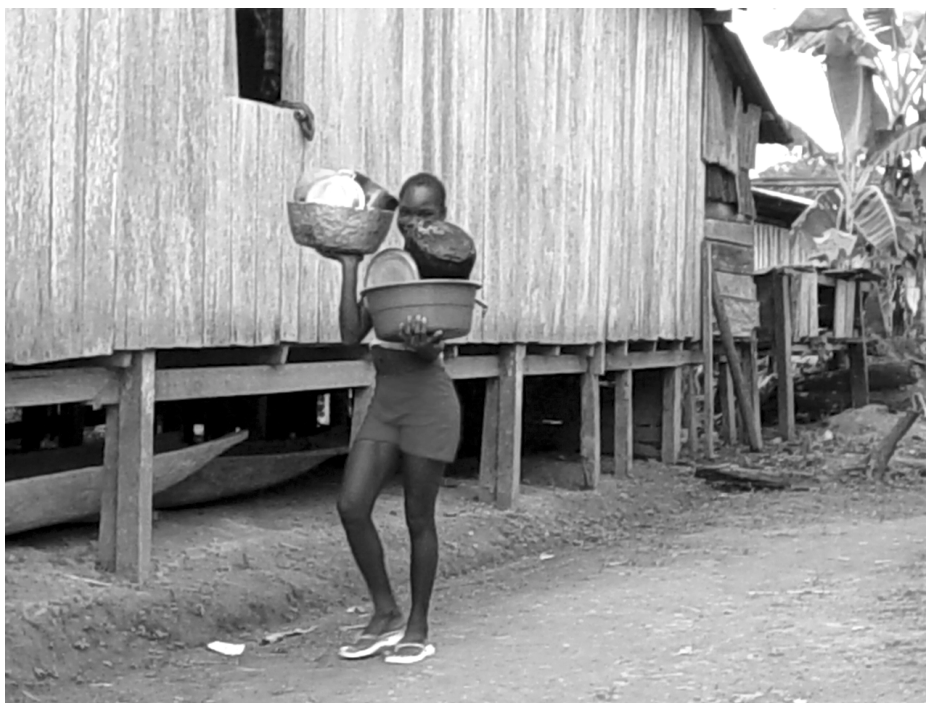
No nos inquieta la demostración fáctica de una hipótesis, sino probar su potencia práctica. Una escuela hecha de fluidos nos invita a ensayar múltiples formas de agenciamiento, mientras que una escuela inundada limita toda capacidad inventiva de composición social, aferrándonos a la nostalgia de lo perdido y a la obsesión por su restitución.

A modo de ejemplo, analicemos la experiencia de un grupo de jóvenes que, no siendo alumnos, toman

a la escuela como sede, territorio, *parada*. No se trata entonces de una experiencia escolar, pero sí de una experiencia acontecida en la escuela. Los encuentros de estos jóvenes ocurren en la escuela bajo formas no escolares, se trata de “ocupantes” de los espacios escolares sin advenir en habitantes de la escuela, aunque volviéndose de hecho un recurso de “derivación” de aquellos alumnos que los dispositivos escolares no pueden contener.

En pocas palabras, la experiencia que vamos a presentar es un “signo” de la escuela en tanto interpela la eficacia constitutiva de sus históricas formas de configuración.

La existencia de “Los Repiolas” en la escuela es, efectivamente, un problema, pero ¿en qué sentido? Deleuze sugiere que un problema emerge cuando el pensamiento que lo plantea está siendo forzado, cuan-



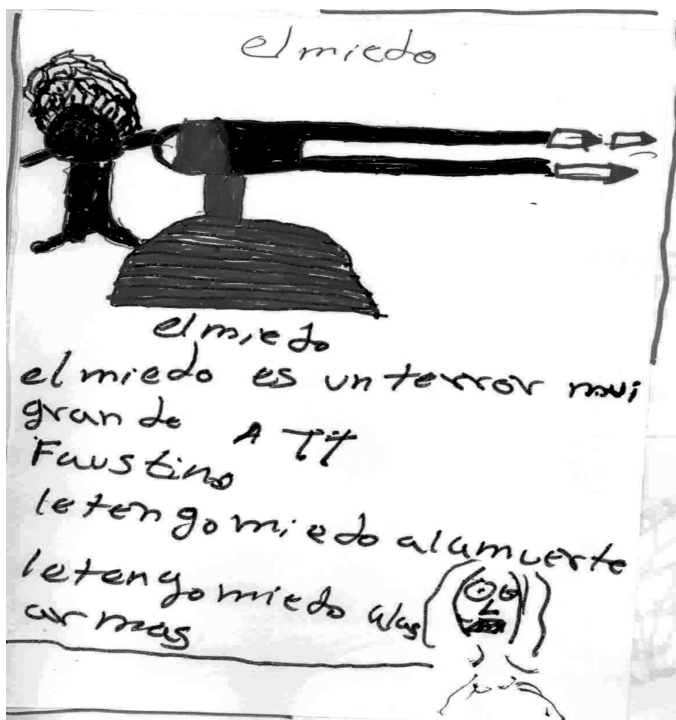
Bojayá, “Desfile”. PIUPC, Universidad Nacional (Bogotá).

do entra en contacto con un afuera que, lejos de constituirse como un exterior físico, es un afuera de lo pensado, lo que aún no hemos pensado (Zourabichvilli, 2004: 33-64).

“Los Rapiolas” nace por iniciativa de Patricia, una joven del barrio que vive muy de cerca las sucesivas muertes y “caídas” en el abismo de los chicos de la zona. “Los Rapiolas” reúne a pibes que viven en la cornisa, atravesando situaciones de una intensidad desbordante: consumo de drogas, situaciones de violencia familiar, pasajes por la cárcel o institutos de minoridad. Los chicos se agrupan en banda, núcleos compactos que constituyen espacios de aprendizaje de una vida hecha de riesgos, lealtades, códigos, habilidades para navegar en la aleatoriedad. En esta dirección, “Los Rapiolas”, más que una ruptura radical de los modos cotidianos de socialidad, constituye una suerte de continuidad al tiempo que presenta ciertos pliegues o líneas de fuga.

La experiencia de una grupalidad irrepresentable continúa. La propia nominación evidencia que se trata, al igual que las bandas de la esquina, de una agregación no inscrita en el universo socialmente instituido. No son alumnos, no son internos de un instituto, no son trabajadores. A su vez, persiste un estilo que borra la distinción público-privado. “Los Rapiolas” están

atravesados por el devenir de sus vidas. A diferencia de un grupo institucional, su estadía allí no pone entre paréntesis los avatares cotidianos sino que el grupo es permeable a las diversas experiencias por las que atraviesan sus miembros. Se trata de un grupo “improductivo” en términos de una lógica de reproducción social, pero productivo en tanto modula formas de existencia. “Los Rapiolas” son un



Bojayá, “El miedo”. PIUPC, Universidad Nacional (Bogotá).

soporte de producción de lo social sin finalidad específica.

A pesar de atravesar las oscilaciones propias de una vida no amasada en la regularidad institucional, “Los Rapiolas” funciona en una escuela y esto le confiere una singularidad respecto de las grupalidades callejeras. No se trata de toparse con otros, sino de decidir un encuentro y una condición. Se trata de asumir alguna tarea que, en un primer mo-

mento, se tradujo en el armado de la huerta. Ocupar la escuela, a su vez, es formar parte de un escenario en el que suceden distintas cosas: chicos en las aulas, profesores dando clases. “Los Rapiolas” en la escuela experimentan el desafío de lidiar además con los prejuicios y el rechazo de muchos de los que transitan la escuela.

Si “Los Rapiolas” fueran expresión de una escuela inundada, nuestra subjetividad pedagógica se vería inalterada. Su existencia no vendría a con-mover nada de los supuestos acerca del modo esperado de habitar una escuela. “Los Rapiolas” constituirían un error que debería ser reparado mediante un esfuerzo de socialización escolar.

¿Son, entonces, “Los Rapiolas” un problema para la escuela o la escuela se ve problematizada con una presencia que pone en juego la eficacia de los dispositivos disciplinarios? La escuela, al igual que el conjunto de las instituciones sociales, nos mostró que

la vida humana adquiere su estatuto social en tanto es forjada en clave disciplinaria. Vida social era entonces efecto de vida institucional, vida armada en relación con la operatoria de ley, que no sólo regula externamente intercambios y comportamientos, sino que inscribe en su nombre. Cada uno de los sujetos en sociedad disciplinaria es nombrado por las diversas figuras de la ley. Así, somos hijos, estudiantes, profesores. El

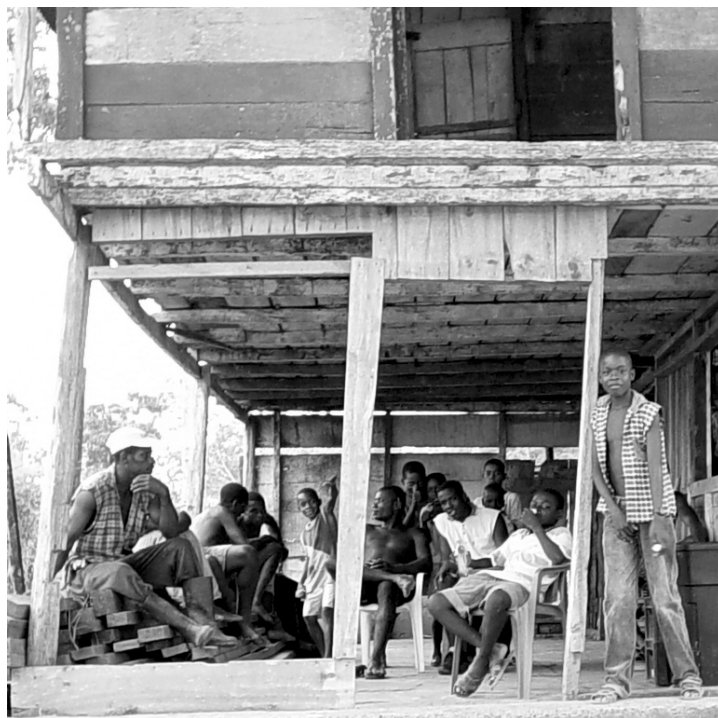
nombre es aquello que nos inscribe en un lugar de la relación social. Esto es, si somos hijos, dependemos de la posición de autoridad; si somos padres o docentes, somos portadores de autoridad; si somos estudiantes, somos heterónomos de una jerarquía.

Ahora bien, podemos objetar esta línea de razonamiento sosteniendo que en cualquier época hubo excesos, restos que se movían por fuera del universo de la ley. Es cierto, pero se trataba de excepciones confirmatorias de la regla, para las cuales la sociedad había diseñado instituciones de encierro a la medida de esas “anormalidades”. A diferencia de aquella realidad, “Los Repiolas” están en la escuela. Son chicos padres, chicos violentos o expuestos a la violencia, chicos con capacidades inadvertidas de sobrevivir en la intemperie y permeables a las presencias de otros. La escuela se enfrenta entonces a sus propios límites, alberga en su seno sus des-hechos.

Hay un dato interesante que fortalece la hipótesis de una escuela hecha de presencias múltiples. Los chicos se acercan a la escuela pero la acomodan a sus conveniencias. No hay en estas subjetividades una representación de escuela ligada a una función socialmente legitimada. Ellos van a la escuela pero no bajo la condición alumno. La escuela de “Los Repiolas” es un espacio que

puede ocuparse de maneras disímiles, no convergentes en una comunidad de sentido.

Allá por los setenta Michel De Certeau nos había advertido sobre las prácticas singulares que hacen los usuarios de los espacios diseñados bajo una finalidad específica. Mostraba la enorme gama de juegos y ardidés de los paseantes de París que desafiaban itinerarios tra-



Bojayá, “Ahogar las penas”. PIUPC, Universidad Nacional (Bogotá).

zados y vivían la ciudad mediante formas libres de circulación (De Certeau, 1990: 41-50).

En esta dirección, en *La escuela como frontera*, destacábamos experiencias de invención llevadas a cabo por los alumnos. Recuerdo, por ejemplo, las argucias desplegadas por un grupo de estudiantes que frente a un excesivo control por parte de la dirección de la escuela había colocado en el patio un buzón para recibir

mensajes con un cartel que rezaba: “No va más”. El director, suponiendo inofensivo este artefacto, no imaginó los efectos de su uso. Llegado el fin de semana los chicos leían en su radio local todos los mensajes en los que se denunciaban las arbitrariedades de la escuela (Duschatzky, 1999: 75-93).

Estábamos frente a la invención de modos de hacer en espacios disciplinarios, claro ejemplo de una inteligencia social silenciosa que se las arregla para ir más allá de los límites poniendo en jaque el poder total de una maquinaria. A diferencia de “Los Repiolas”, aquellos eran alumnos, habitantes creativos, pero habitantes al fin, de un aparato institucional. Una cosa es un hacer más allá de la representación y otra es un hacer suplementario, desgajado de toda representación. En la lógica de usos y prácticas analizada por Michel De Certeau, los sujetos no desconocían los trazados existentes, sólo que se disponían a cruzar las fronteras de un devenir reglado. La diferencia radical hoy, es que más que

de violación, transgresión o burla de límites, se trata de un recorrido que parece construirse en “territorio liberado”.

3. De la escuela-institución a la escuela-nodo

Si la escuela no es espacio pleno de propiedades representables

que sólo puede habitarse en correspondencia con su naturaleza, es un nodo, un punto que reúne conexiones. Allí están los alumnos, “Los Repiolas”, los profesores. Pero su proximidad no está dada por un sustrato moral. Unos y otros son próximos en tanto se conectan a un mismo punto de la red. Sus presencias no se afectan ni se mantienen ligadas por sentidos compartidos. Pekka Himanen advierte al respecto que la importancia de un nodo no deriva de sus rasgos específicos, sino de su capacidad de aportar información a la red (Himanen, 2002: 180-185).

Podríamos decir entonces que, más que procurar dilucidar la singularidad de este nodo respecto de otros, se trata de pensar qué hace a la existencia de una escuela hoy. Pareciera que su “aporte” – la red no pide más – es constituirse en espacio de aglutinamiento de chicos y jóvenes. Para la red estos chicos tienen existencia si están en la escuela, más allá de la cualidad y formas reales que tomen sus vidas. Si la escuela es un nodo, su señal se expresa en la capacidad de capturar una densa masa de operaciones conectivas. En esta línea, la formación del ciudadano, la moralización de los sujetos, pierde relevancia. El valor de la escuela-nodo para la red radica en asegurar conexiones dado que un “usuario” de la red puede ser potente conector de cualquier nodo. El nodo es una condición que nos excede. Cómo pensar sus formas, cómo aprovechar sus potencias y

cómo ampliar sus posibles es una decisión que nos compete.

4. Sobre configuraciones múltiples de lo social

Ahora bien, para que la escuela pueda pensarse como un recurso de agenciamiento de múltiples heterogéneos es necesario advertir



Bojayá, “Cuerpos y ofrendas”. PIUPC, Universidad Nacional (Bogotá).

cómo se mueven, bajo qué formas se producen, de qué está hecha la vida social de esos múltiples.

Lo primero a destacar es que “Los Repiolas” constituyen un pliegue que hace diferencia en el entorno vivido por sus miembros. Se trata de una interrupción en el devenir aleatorio y desreglado que caracteriza la vida en el barrio. “Los Repiolas” se inscriben en el campo de lo posible y no de lo necesario, porque pensarlo como lo necesario sería situarlo en la imposibilidad de que no se hubiera dado. Es necesario si es

reductible a la correspondencia con un estado de cosas; es posible si un movimiento de pensamiento hizo que una potencia advenga existencia. Había en los chicos potencias de agregación, potencias permeables a las presencias conectivas que frente a una propensión (la convocatoria a reunirse en un grupo) tomó existencia. Sugerimos pensar en tres componentes que hacen al tejido artesanal de la vida social.

Lenguaje sin guión

Se dice que el lenguaje ha perdido relevancia en una vida hecha de imagen y cuerpos enfrentados. Sin embargo, lo que parece haber declinado no es toda potencia lingüística sino la eficacia de códigos instituidos fundadores de una comunidad de intercambio comunicativo. Así, asistimos a una gama de juegos del lenguaje (*gato*, *bardo*,

mulas) que arman interlocución.

Virno plantea que en la actualidad posfordista la actividad del hablante informal ha ganado un lugar en la escena. No se trata del lenguaje sabio, del lenguaje como instrumento referencialista del mundo, sino de una práctica comunicativa cuyos efectos no pueden separarse de la misma enunciación, en la que poco importa lo que se diga sino que el decir, el dirigirse a otro, tenga lugar. Veamos entonces la capacidad de composición que tuvo lugar mediante lo que Virno lla-

ma “la actividad del hablante sin partitura” (Virno, 2003: 50-51).

“Primero no los aceptaron en la colonia de verano porque sabían qué tipo de chicos eran pero al final entraron de favor y todo cambió. El coordinador estaba muy desbordado y ellos ayudaban mucho en la contención porque los profesores no tenían llegada a los chicos”.

Toda enunciación es virtuosa porque está conectada a la presencia de los otros. Podríamos sostener, siguiendo a Virno, que “Los Repiolas” ponen en escena una porosidad capaz de capturar indicios de posibilidad. En este caso, de posibilidad compositiva. La escena nos muestra a un profesor que, munido de saberes especiales, no ha podido componerse con los chicos y otro grupo de chicos que, sin partitura, despliega la potencialidad de la lengua. En condiciones de desfondamiento, no hay lugares preestablecidos de interlocución; en consecuencia, el trabajo de comunicación es de permanente construcción de condiciones (Corea, 2005: 41-93).

Corporeidad desmesurada

En un punto el cuerpo es la vida misma o, como dice Merleau Ponty, sólo a través de la carne del cuerpo puedo tomar la carne del mundo. La vida sólo es si toma cuerpo, si tiene lugar en un devenir de formas expresivas. De ahí que, el cuerpo, en palabras de Deleuze, revele un lenguaje escondido, pero también el lenguaje forme un cuerpo (Deleuze, 2003: 6-10).

Tomaremos la figura del cuerpo, entonces, como signo elocuente para

pensar las formas posibles que adquiere la vida social en nuestros tiempos y en particular en la trama de relaciones que hacen a esta escuela. En primer lugar, quisiéramos distinguir la práctica de *socialización* de los cuerpos de aquella que refiere a la *socialidad* de cuerpos. Una cosa es una escuela actuando sobre los cuerpos, y otra una escuela sostenida por los cuerpos que la ocupan.

El poder político –nos enseñó Foucault– se ha ocupado de los cuerpos instituyendo prácticas que mediante el control delimitaban sus confines. El cuerpo aparece así como una superficie de inscripción de prácticas y discursos capaces de producir los cánones del placer y la sexualidad. El cuerpo que sostiene a diferencia del cuerpo sostenido (en un discurso, en unas prácticas, en una maquinaria productiva) es el efecto del estallido de los diques socializantes. “Hoy no voy a dar clases, estoy agotada. El otro día vino llorando una chica muy angustiada. Al final contó que el padrastro abusó de ella. Fue muy difícil manejar la situación”.

En tiempos de cuerpos socializantes –instituciones– este tipo de situaciones era sostenida por sus engranajes (gabinetes psicológicos, instituciones de derivación). En tiempos de cuerpos que sostienen la fragilidad de lo social, es cada quien el que soporta la contingencia desde la más absoluta vulnerabilidad. En este plano de inscripción, una cosa es el cuerpo de profesores, y otra los cuerpos de los profesores. En el primer caso, cada docente opera sostenido por una comunidad de pertenencia y referencia; en el segundo, cada

agente en estado de intemperie reacciona o piensa desde sus disponibilidades.

Una *socialidad* hecha de cuerpos se expresa de manera paradójica, sufriente o exultante, corroída o en su máximo despliegue. Se produce efectivamente en una proximidad por momentos desmesurada. De allí que el otro, en su cercanía descarnada, resulte amenazante o, por el contrario, una convocatoria al encuentro.

Afección a las presencias

“Esa vieja me odia. Ella fue la que me echó de la escuela. Yo volví porque Graciela lo convenció al director. Yo sé que a la primera que bardee² me tengo que ir, pero yo no voy a hacer nada porque no le puedo fallar a Graciela, que se rejugó por mí”, nos cuenta Clovis.

Las situaciones que relatamos y que son vividas por “Los Repiolas” en la escuela presentan un rasgo singular. Lo que se compone o se disuelve es efecto de los avatares de un encuentro. La estadía de Clovis en la escuela no está medida por convicciones o creencias acerca del valor de estudiar sino por la capacidad de ser afectado por una presencia. El otro no es portador de una función o heredero de un mandato; el otro es lo que su presencia pueda generar.

No se trata entonces, a los ojos de la desencantada subjetividad pedagógica, de dar por agotadas las potencias de afectación social de la escuela, sino de advertir cuáles son los modos proclives a producir afectaciones activas.

Citas

- 1 Este artículo está elaborado en el marco de una investigación en curso realizada desde FLACSO (Argentina) sobre "Violencia, escuela y subjetividad". El campo de trabajo se sitúa en tres escuelas secundarias ubicadas en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, la provincia de Córdoba y el conurbano bonaerense. Las notas de este texto se apoyan en el material recogido en una de ellas, situada en el Bajo Flores, barrio empobrecido de la ciudad de Buenos Aires.
- 2 *Bardear*: Provocar.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio, *Lo que queda de Auschwitz*, Valencia, Pre-Textos, 2000, pp.159-155.
- BAUMAN, Zygmunt, *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, pp.7-20.
- COREA, Cristina y Lewkowicz, Ignacio, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Piadós, 2005, pp.41-93.
- DE CERTEAU, Michel, *L' invention du quotidien*, París, Gallimard, 1990, pp.41-50.
- DELEUZE, Gilles, *En medio de Spinoza*, Buenos Aires, Cactus, 2003, pp.6-10.
- DUSCHATZKY, Silvia, *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Piadós, 1999, pp.75-93.
- DUSCHATZKY, S. y Corea, C., *Chicos en banda (Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones)*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- HIMANEN, Pekka, *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, Barcelona, Destino, 2002, pp.180-185.
- VIRNO, Paolo, *Gramática de la multitud*, Buenos Aires, Colihue, 2003, pp.50-51.
- ZOURABICHVILI, Francois, *Deleuze, Una filosofía del acontecimiento*, Buenos Aires, Amorrortou, 2004, pp.33-64.

