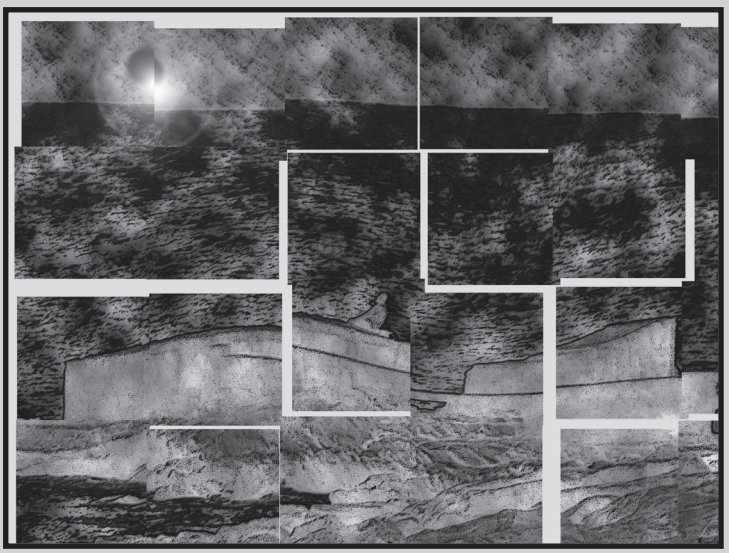
# Experiencias leídas desde el psicoanálisis: la(s) violencia(s) y las instituciones educativas

## *Experiences from a psychoanalytical point of view: violence and educational institutions*

*Sheila Asteggiante • Marianella Lorenzo*




SHEILA ASTEGGIANTE

Licenciada en Psicología
Profesora de Filosofía (IPA)
Miembro habilitante de AUDEPP
sasteggiante@gmail.com

MARIANELLA LORENZO

Licenciada en Psicología
Miembro habilitante de AUDEPP
seoanej@hotmail.com

**RESUMEN**

Compartir experiencias en psicoanálisis nos remite a lo cotidiano de nuestro hacer y nos invita a intercambiar miradas desde las posibles intervenciones en la cultura, dado que somos profesoras de Didáctica de la Filosofía y profesoras de Filosofía en formación docente y en liceos de educación media, actividades que coexisten con la práctica-clínica psicoanalítica. Partiendo del marco teórico psicoanalítico intentaremos articular con aportes del campo filosófico a los efectos de reflexionar en torno a situaciones vitales cotidianas en el ámbito educativo de honda violencia, esencialmente institucional y/o adulta. Concretamente atendiendo teorizaciones bionianas, reflexionar en torno a la relevancia que Derrida —en consonancia con Lacan— le asigna a la lengua, constituyendo una categoría de posibilidad que abre como horizonte viable la experiencia de acogida y reconocimiento del otro.

Palabras clave: Violencia, trauma, cultura, experiencia de lengua, hospitalidad, alteridad.

**ABSTRACT**

Sharing experiences in psychoanalysis remits us to our everyday makings and invite us to interchange our way of looking from the possible interventions in the culture, given that we are professors of Philosophy Didactics and Philosophy professors in academic training and in high schools; activities that coexist with the psychoanalytical clinical practice. Given this theoretical psychoanalytical framework, we will try to consider vital daily situations around a deeply violent educational field, essentially institutional and/or adult, with philosophical contributions. In particular, attending bionian theorizations, we intend to think about the relevance Derrida —in accordance with Lacan— gives to the language constituting a possibility category that opens a viable forecast of reception, experience and exploration of the other.

Keywords: Violence, trauma, culture, language experience, hospitality, otherness.



audepp IV numero 3.pmd 73 25/05/2017, 03:53 p.m.

*La violencia engendra violencia, como se sabe;*
*pero también engendra ganancias para la industria de la violencia,*
*que la vende como espectáculo y la convierte en objeto de consumo.*

Eduardo Galeano

Compartir experiencias en psicoanálisis nos remite a lo cotidiano de nuestro hacer y nos invita a intercambiar miradas desde las posibles intervenciones en la cultura, dado que somos profesoras de Didáctica de la Filosofía —con lo cual cubrimos liceos de todas las zonas de Montevideo hasta 30 kilómetros más allá de sus límites—; profesoras de Filosofía en liceos de educación media, actividades que coexisten con la práctica-clínica psicoanalítica. Partiendo del marco teórico psicoanalítico desde los enfoques freudianos y posfreudianos, intentaremos articular con aportes de filósofos actuales a los efectos de reflexionar en torno a situaciones vitales cotidianas en el ámbito educativo de honda violencia, esencialmente institucional y/o adulta.

Desde hace tiempo venimos constatando en el ámbito educativo, el cual atiende la diversidad cultural, que los centros educativos han cambiado con relación a la demanda y el acceso a ello; atendiendo aspectos que, desde el discurso oficial, comprenden términos tales como *inclusión*, *repitencia*, *baja de la deserción*, *diversidad*, *contextos críticos*, etc. Esto implicó un gran desafío para los diversos agentes educativos —docentes, alumnos, padres—, muchas veces generando conflicto. Problemas tanto sociales, culturales como pedagógicos que son vividos con frecuencia como fracasos y no como una «oportunidad educativa». Espacio educativo donde el motor del deseo del sujeto resulta obturado y devastado. Esto da cuenta de la desligazón vincular que domina el ámbito institucional, donde ya *no hay lugar para el otro, expresiones de la negación de la alteridad, podríamos decir una suerte de violencia interinstitucional e intrainstitucional*, dando lugar a pragmáticas estigmatizaciones (dislexia, digrafía, déficit atencional, autismo, síndrome de Asperger, *bullying*, etc.). En este sentido cuestionamos el abanico de «categorizaciones» que clasifican, aprensando al sujeto, quien queda sin horizonte posible alternativo y condenado a repetir. Creemos relevante aquí evocar la noción de ideologema a la que alude Bakhtin (1990: 135), que designa aquellos términos que inducen a una determinada ideología, que constituye[1] «un complejo sémico o conceptual históricamente determinado que puede proyectarse a sí mismo variadamente en la forma de un "sistema de valores" o de un "concepto filosófico", o en la forma de una protonarrativa, una fantasía narrativa privada o

1 A partir de esto Jamenson lo define como «un complejo sémico o conceptual históricamente determinado que puede proyectarse a sí mismo variadamente en la forma de un "sistema de valores" o de un "concepto filosófico", o en la forma de una protonarrativa, una fantasía narrativa privada o colectiva» (1981: 115).



audepp IV numero 3.pmd 74 25/05/2017, 03:53 p.m.

colectiva». Desde el punto de vista psicoanalítico nosotras consideramos que esto es desconocer al *otro* que se construye a través de ciertos entramados de historias, donde la huella de situaciones de desamparo marca el origen de los actos de violencia. Creemos que además de estos aspectos psicológicos se juega una suerte de invisibilización de las condiciones de injusticia social que residen en el fondo de este problema.

Como dice Bleichmar,

> […] previsiblemente, en el fuego cruzado de recriminaciones, quienes están «dentro» —los docentes sobre todo— ponen el foco en el afuera, principalmente en la familia y en el contexto social. Y quienes están «fuera» —los padres sobre todo— ponen el acento en el papel de la institución educativa y especialmente en el de sus responsables, los docentes. Los alumnos, que comparten ambos mundos, constituyen una frontera que oscila o combina ambas miradas. (Giorgi, V, Kaplún, G, Morás, L., 2012: 142.)

En nuestro país, tanto la violencia simbólica como la que se materializa en pasajes al acto han adquirido diversas formas en los últimos tiempos, dando lugar a sanciones que denotan la ausencia de reconocimiento del *otro*, de lo que a través del acto el *otro* dice. No hay escucha porque no hay registro del otro y su singularidad.[2]

Entre infinidad de escenarios cotidianos podemos citar: una madre irrumpe en una reunión de padres, agrede a la maestra porque en el cuaderno viajero le informó que su hijo tenía piojos. Una profesora solicita a un alumno que perturbaba en la clase que se retire y este desde la puerta le grita durante el resto de la hora «hija de puta» y una variedad de groserías que omito. En la reunión de profesores la directora y la psicóloga la felicitaron por haber permanecido en el aula pasivamente. Una paciente, adscripta de un liceo dice: «estoy desbordada por la realidad de un mundo adulto que no ve a los gurises. Los padres, si los llamo porque no asisten, me insultan, increpan y manifiestan que no los moleste y que "lo va a reventar cuando lo vea"». En un bachillerato se suicida una alumna, llega la coordinación de Centro y no se aborda el tema ni por la dirección, ni por el equipo multidisciplinario, ni por los docentes.

2 Levinas se propone repensar la trascendencia por otras vías distintas de las tomadas por las filosofías modernas del sujeto. Para hacerlo, no se da una definición *a priori* de la trascendencia sino que muestra cómo una «nueva trascendencia» constituye el sentido mismo de lo «humano». La filosofía de Levinas se construye partiendo de una intuición no construida: la del surgimiento de la trascendencia como «*cuestión* del Otro y sobre el otro». La trascendencia nace de la relación intersubjetiva. La verdadera trascendencia no nace de la interioridad de un ser, de la que sería una prolongación o una idealización, sino de la exterioridad. La trascendencia no puede, entonces, ser experimentada más que como una puesta en crisis de la subjetividad, que se halla ante el otro que ella no puede contener ni asumir y que, no obstante, la pone en tela de juicio.



audepp IV numero 3.pmd 75 25/05/2017, 03:53 p.m.

En tanto asistimos a diversas manifestaciones de violencia ello nos remite a escenarios donde se «introduce una precariedad originaria que no abandonará nunca en forma definitiva al sujeto. El cómo se transite y resuelva esa dependencia originaria será determinante de la estructura psicopatológica» (Viñar, M., 1988). De ahí, los trastornos en la simbolización que llevan a los frecuentes pasajes al acto mencionados y las fallas en el proceso de mentalización a que dan lugar. Reflexionando en esta línea recordamos los aportes teóricos bionianos que explican cómo es la intolerancia a la frustración, al mantener el funcionamiento de la psiquis en un nivel meramente concreto no permite la formación de concepciones y menos de pensamientos que evolucionen hacia una perspectiva abstracta del tiempo y del espacio. Esa fuerza se personificará en los pacientes psicóticos, o en las partes psicóticas de la personalidad. Tanto el espacio como el tiempo provienen, para Bion, de la capacidad para tolerar la ausencia del objeto originario: el pecho de la madre. Por lo tanto, estas fallas provocan las alteraciones de espacio-tiempo. Las posibilidades de desarrollo corresponden a la tolerancia de la ausencia, lo que convierte una transformación en conocimiento (+ C). En cambio cuando lo que predomina es el desarrollo alterado (-C) encontramos el desconocimiento y Bion señala cómo la intolerancia a la frustración de la ausencia se acompaña de sentimientos de odio, avidez y envidia. Entonces, el no-pecho y el consecuente lugar que ocupó son tratados como una no-cosa, o sea, como una cosa concreta, o a lo sumo como un fantasma hostil teñido de las características sensibles del pecho (Bion, W. R., 1965). En este tipo de perturbación, así como el espacio queda reducido a un punto no-cosa incapaz de desarrollo, el tiempo queda reducido a un «ahora» congelado despojado de pasado y de futuro, es decir, incapaz del desarrollo de una temporalidad historizante (Bion, W. R., 1965).

En virtud de lo antes mencionado, en el campo filosófico, es que nos remitimos a J. Derrida atendiendo especialmente a dos constructos entramados: el de la hospitalidad y el de relación con la lengua. En tanto, Derrida discurre de algún modo las experiencias antes mencionadas: acoger al otro, aceptar la diferencia, la alteridad abordando el papel que juega la lengua en este camino de un posible encuentro-acogida.[3]

3 En Montevideo: visitamos liceos en el Cerro donde hay una frontera que no podemos atravesar, Colón: que conlleva el «peligro» de atravesar el barrio Marconi, Maroñas: allí los alumnos llegan tarde porque tienen que atender los caballos, medio que les proporciona el sustento. Singularmente se convive con la violencia doméstica, los muchachos se intercambian los championes para ir a estudiar, el hacerse cargo de los hermanos menores, la prostitución, el abuso, los padres presos recurrentemente, los enfrentamientos de los adolescentes fuera y dentro del liceo. El narcotráfico instalado en las instituciones, las bocas en el entorno, el consumo dentro y fuera.



audepp IV numero 3.pmd 76 25/05/2017, 03:53 p.m.

De modo que indagar «la *hospitalidad* implica abordar aquello que consideramos lo extranjero, lo extraño que busca un lugar que lo deje ser, que lo deje habitar. Derrida nos muestra una paradoja; si se quitan los límites entre lo privado y lo público, entre lo secreto y lo fenoménico, entre el hogar propio posible y la imposibilidad del hogar propio, la hospitalidad o el derecho a ella se prohíbe» (Derrida, J. y Dufourmantelle, A., 2000). Derrida postula la «La Ley por encima de las leyes», esto es, una ley transgresora, fuera-de-la-ley, y estos dos tratados de ley son a la vez «contradictorios, antinómicos e inseparables» (Derrida, J. y Dufourmantelle, A., 2000).

¿A dónde queremos llegar? A que desde el marco teórico de Derrida debemos reafirmar la *herencia*, tal vez rioplatense, latinoamericana, pero en términos derridianos ello supone acogerla e reinterpretarla. «De entrada la filosofía se libera, o por lo menos tiende a liberarse, de su limitación lingüística, territorial, étnica y cultural» (Derrida, J., 2003).[4] *Y en esto reside el papel del psicoanálisis en la cultura: cómo acompañar para reinterpretar el pasado, darle un sentido y entregarlo reinterpretado al porvenir.* De este modo, el extranjero tiene que verse con su muerte, pero también con su nacimiento. Y en el entretanto está el hogar-propio que lleva consigo: *la lengua* materna. ¿Cómo se escucha al extranjero en su lengua, en la cual trasmite su cultura, sus valores, sus significaciones? ¿Por qué nos interrogamos acerca de esto? Porque en Uruguay conviven muchas lenguas, portuñol en la frontera, el lunfardo rioplatense, los códigos adolescentes generacionales, etc.

Afirma Derrida:

> *Sí, es preciso* (y ese *es preciso* está inscripto en la propia herencia recibida); es preciso hacerlo todo para apropiarse de un pasado que se sabe que en el fondo permanece inapropiable, ya se trate por otra parte de memoria filosófica, de la precedencia de una lengua, de una cultura, y de la filiación en general. ¿Qué quiere decir reafirmar? No solo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. No escogerla (porque lo que caracteriza la herencia es ante todo que no se la elige, es ella la que nos elige violentamente), sino escoger conservarla en vida. (Derrida, J.: 2003.)

Por ello coincide con las teorizaciones lacanianas, porque él deja fluir la lengua, no se ata a ella.

4 De igual manera, la filosofía griega es europea al inicio, pero si su vocación realmente es universal, esto significa que incesantemente debe liberarse del relativismo. El trabajo filosófico consiste en una liberación constante: hacerlo todo para reconocer pero también superar, sin por fuerza traicionar su propio límite etnocéntrico o geográfico.
El destacado con cursiva nos pertenece.



audepp IV numero 3.pmd 77 25/05/2017, 03:53 p.m.

> Siento por esta lengua un amor inquieto, celoso y atormentado. Esto lo tengo en común con Lacan, aunque escribamos de una manera muy diferente. También él tiene una manera de tocar la lengua francesa, o de dejarse tocar por ella, que, a mi parecer, y si no soy demasiado injusto, no siento en los otros. Comparto con él una atención constante a cierto movimiento de la frase, a un trabajo, no del significante, sino de la letra, la retórica, la composición, la dirección, el destino, la puesta en escena. Por lo tanto, con relación a esto, me siento más cerca de Lacan que de todos los demás. (Derrida, J., 2003.)

«A la vez, cada persona y grupo internaliza la identidad que los otros le atribuyan y la incorpora de diversa manera, a su propia construcción identitaria» (Vergara del Solar & Bustos Troncoso, 2004: 19). De hecho, todos nosotros fuimos investidos desde un *otro* con un nombre. «El nombre propio marca en la carne el deseo del Otro porque la gente es con nombre, y un nombre sin gente es un vacío y cuando evocamos se evoca un nombre» (Castellano, 2001). Se trata nada menos que del universo del lenguaje. «El significante cumple en el mundo infantil una función ordenadora, una función clasificatoria que permite ordenar el mundo fundamentalmente para empezar a ponerle un cierto orden a la estructura familiar, lugares, zonas de inclusión y exclusión». (Castellano, 2001). En esta perspectiva vemos la importancia del ser nombrado, de dar un nombre y apropiarse de un nombre. «Apropiarse del nombre propio es, en consecuencia, tarea indelegable de cada uno y tarea primordial. Quien la emprenda no dejará de reemprenderla una y otra vez» (Kovadloff, 2009). «En el rostro, el otro se entrega en persona *como otro*, es decir, como lo que no se revela, como lo que no se deja tematizar. No podré hablar del otro, convertirlo en tema, decirlo como objeto […] Solamente puedo, solamente *debo* hablarle al otro, llamarlo en vocativo» (Derrida, J., 1997: 139).

El nombre propio torna al estudiante en «otro» para un «otro», docente, que habilita al encuentro para que se despliegue el acto pedagógico. «Es sosteniendo que la vida del sujeto requiere del acto humanizante de la educación que queremos pensar y escribir acerca del vivir, mejor dicho, sobre el aprender a vivir» (Skliar, C. Frigerio, G., 2005: 138). El hombre habita el lenguaje, que nos separa de las cosas al permitirnos nombrarlas, y es ese movimiento el que nos funda como sujetos, al dejarnos ingresar al intercambio simbólico. No puedo hablar del otro, sino solo al otro. Puedo nombrarlo, la relación con el otro solo puede suceder ante la pérdida de las categorías, ante una irreductible relación con la *différance,* pues ella es heterogeneidad, pero nunca como diferencia.



audepp IV numero 3.pmd 78 25/05/2017, 03:53 p.m.

Derrida afirma: «no tengo más que una lengua —el francés—. Y al mismo tiempo esta lengua no me pertenece. No naturalmente y por esencia. De ahí los fantasmas de propiedad, de apropiación y de imposición colonacionalista» (Derrida, J. 2004). De hecho,

> […] una comunidad cultural o lingüística, una familia, una nación, no pueden no poner en suspenso, al menos, incluso traicionar este *principio de hospitalidad absoluta:* para proteger un «en casa», sin duda, garantizando lo propio y la propiedad contra la llegada ilimitada del otro; pero también para intentar hacer la acogida efectiva, determinada, concreta, para ponerla en funcionamiento. De ahí las «condiciones» que transforman el don en contrato, la apertura en pacto vigilado; de ahí los derechos y los deberes, las fronteras, los pasaportes y las puertas, de ahí las leyes sobre una inmigración, cuyos «flujos», según se dice hay que «controlar» (Derrida, J., 1997: 2).

En este marco se evidencia que *la escritura comienza en el otro*, se torna letra en el otro, es el trazo de la letra del otro, se hace huella, una condición en que la escritura es y se hace diferencia. En este sentido el acto educativo posibilita el *acceso a* y la *apropiación de* los contenidos culturales en cualquier momento y lugar dados. Sería pues encarnar la acción *de dar*, enseñar-aprender, que incluye ceder el turno para que otro pueda expresarse, esto implica necesariamente que antes haya habido un dador, cosechando la acogida y el acompañamiento. Acogida y donación conformarían los pilares del acto educativo; aquel que

> [se] sostiene principalmente en una *lógica del ejercicio ético* que reconoce limitaciones previas a la tarea, tales como la existencia de un sujeto particular y enigmático que incorpora la propuesta de los educadores a su manera y que siempre rompe con las ilusiones omnipotentes de la fabricación de sujetos a la carta. El dar y el deseo de dar están anclados en una ética sostenida, antes y durante el proceso, que conduce a la finalidad del profesional y su institución: morir como educador y como lugar de educación (Skliar, C. Frigerio, G., 2005: 115).

Ahora bien, en el don, lo dado no debe volver al donante. No configura contraer una deuda, no hay deuda, pues no se espera devolución al dador, ni deber de devolver del destinatario. Y allí donde hay don hay tiempo. De modo que, «el don da, requiere y se toma tiempo […] Es preciso ser responsable de lo que se da y de lo que recibe» (Derrida. J., 1997: 11). Pues, «la vida es supervivencia» (Derrida, J., 2004: 23) en un doble sentido, por un lado, porque sobrevivir involucra continuar viviendo y apostando a la vida con todos sus avatares, y por otro lado, es vivir después de la muerte, como los vestigios,



audepp IV numero 3.pmd 79 25/05/2017, 03:53 p.m.

los rastros, las herencias[5] todo lo que recibimos del pasado, pero a la vez todo aquello que legamos al provenir. «La condición para que pueda haber herencia es que la cosa que se hereda, aquí, el texto, el discurso, el sistema o la doctrina, ya no depende de mí, como si estuviera muerto al final de mi frase. […] la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro: la respuesta es del otro» (Derrida, J., 1998). Nos identificamos con el deseo: de *aprender a vivir,* como señala Derrida, sobre todo con el deseo de que otros lo aprendan, eso aspiramos; «que pudiera enseñarse en algún lugar, no al fin, sino a tiempo, para poder disfrutar de lo aprendido, es decir, para vivir bien, para hacer y tener la experiencia de la vida buena, durante la vida, en el entre tiempo entre nacer y morir. No al fin, a tiempo» (Skliar, C. Frigerio, G., 2005: 145). En suma el derecho de todos los seres humanos a gozar de una vida digna. De modo que no somos ajenos, extranjeros, diferentes, sino habitantes de un mundo que pertenece al hombre que habita el lenguaje, donde la escritura comienza en el otro, se torna letra en el otro, se hace traza, una condición en que la escritura es y se hace *différance.*

Enlazando estas reflexiones con lo psicoanalítico podemos sostener con S. Bleichmar que un posible camino a transitar en la búsqueda de una convivencia más sana residiría en «dos variables a tener en cuenta en el ámbito institucional: la producción de legalidades, no la puesta de límites; […] La capacidad de recuperar preguntas que inclusive nos pueden formular los niños o jóvenes mismos, y en principio antes de responderlas, poder transcribirlas y repensarlas» (Díaz, S., 2014: 18). Los sistemas normativos son centrales para vehiculizar la convivencia social pero deben ser congruentes. Y en esta misma línea, dice Bleichmar,

> […] la autoridad no se puede ejercer sin derecho moral, con lo cual vemos que hay dos formas de autoridad, la que se pretende imponer desde la puesta de límites y la que se plantea cómo instalarse desde el punto de vista de las identificaciones internas, con la legislación que trasmite aquel que tiene derecho ético a hacerlo (Díaz, S., 2014: 18).

El límite es exterior y no educa. «El problema no está planteado en relación a la puesta de límites, sino desde cómo pensar y construir una nueva cultura asentada en la seguridad interior sobre la base de la *confianza en el semejante*» (Bleichmar, S., 2012).

Creemos en la posibilidad de crear estrategias, de introducir destrezas para intervenir en la pluralidad y la diferencia circunscribiéndonos a los derechos del otro; esto es: el respeto, la confianza, el reconocimiento, etcétera.

5 Para que haya herederos, dice Derrida (1999: 59), «hay que renunciar a estar detrás de lo que digo, de lo que hago o de lo que escribo».



audepp IV numero 3.pmd 80 25/05/2017, 03:53 p.m.

## Bibliografía


Bleichmar, S. (2012). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Colección conjunciones. Buenos Aires: Novedud.

Bion, W. R. (1965/1968). *Transformaciones*. *Del aprendizaje al crecimiento*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Castellano, G. (2001). «Yo tenía un hermano grande». (Versión electrónica). En *Revista Fort-Da,* N.° 4, agosto 2011. *Revista de psicoanálisis con niños*. Recuperado el 4 de mayo de 2012 de http://www.fort-da.org/psicomundo.com.

Del Valle Echegaray, E. Belmonte Lara de Nieves, O. (2004). «Paradojas del tiempo: Bion y Deleuze en Alicia en el país de las maravillas», en *Revista de Psicoanálisis*, Tomo LXI, N.° 2, abril-junio.

Derrida, J. (2003). «Escoger su herencia». Diálogo con Elisabeth Roudinesco en: *Y mañana qué...*, Buenos Aires, julio de 2003, F.C.E, pp. 9-28. Edición digital de *Derrida en castellano*. Disponible en: http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/herencia.htm

— (2007). *Aprender por fin a vivir*. *Entrevista con Jean Birnbaum*. Madrid: Amorrortu.

— (1997). «El principio de hospitalidad». (Versión electrónica). En *Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Le Monde*, 2 de diciembre 1997, pp. 1-5. Recuperado el 5 de mayo de 2012 de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.hym.

— (1997). *La Escritura y la Diferencia.* Barcelona: Anthropos.

Derrida, J. y Anne Dufourmantelle (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones De la Flor.

Díaz, S. (2014). «Pensar la escuela. La violencia en la institución escolar», en *Revista Actualidad Psicológica,* Año XXXIX, N.° 429.

Hidalgo, C. (2000). *Jacques Derrida por Anne Dufourmantelle*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Giorgi, V, Kaplún, G, Morás, L. (2012). *La violencia está en los otros*. Montevideo: Trilce.

Jameson, Fredric (1981). *The political unconscious: narrative as a socially symbolic act*. Ithaca: Cornell University Press.

Puget, J. & Kaës, R. (2006). *Violencia de Estado y Psicoanálisis.* Buenos Aires: Lumen.

Skliar, C. Frigerio, C. (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.

Vergara del Solar, A. & Bustos Troncosso, J. (2003). *Aproximaciones al concepto de identidad cultural. Esa oscura vida radiante, Juventud, infancia y nuevas identidades culturales.* Reimpresión 2004. Chile: Escaparate.





audepp IV numero 3.pmd 81 25/05/2017, 03:53 p.m.