

## EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN LA POSTMODERNIDAD LATINOAMERICANA: A PROPÓSITO DEL SURGIMIENTO DE NUEVOS ACTORES SOCIALES

*Luis Rigal*<sup>3</sup>

### *Introducción*

Como culminación de las políticas neoliberales y neoconservadoras aplicadas en Argentina en los últimos quince años –si bien el inicio de las mismas es bien anterior– se ha conformado una *nueva sociedad*: dualismo estructural, concentración de la riqueza, aumento de la pobreza y exclusión social son algunos de sus rasgos más notorios. Consecuencia de todo ello ha sido un fuerte debilitamiento de las clases medias, una importante fragmentación de la clase trabajadora y una creciente asimetría en la distribución del poder.

Esta sociedad emergente se manifiesta particularmente efervescente en lo social: movilizaciones y confrontaciones la atraviesan a diario en toda su geografía. Son prácticas colectivas que trascienden y superan a los tradicionales cauces organizativos –los partidos políticos y los sindicatos– y muestran a un conjunto de nuevos actores sociales configurando un escenario distinto.

Estos nuevos actores reubican en la agenda social y política, de forma novedosa en algunos casos y frontal en todos, la defensa y reivindicación de derechos civiles, sociales, culturales, humanos y ambientales, debilitados y conculcados por las políticas neoliberales.

Sobre las implicancias de esta nueva configuración social y los desafíos que genera en la reflexión sobre la *relación entre educación y ciudadanía* versa este trabajo.

---

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Jujuy (Argentina).

## 1. Una postmodernidad desmodernizada<sup>4</sup>

Modernidad y Postmodernidad han sido en su germen nociones externas a América Latina y tanto sus debates como las instituciones que se han constituido y reformado en nombre de ellas son, en una gran medida, importados desde otro escenario; importación que expresa además la situación de dependencia y dominación en que han estado las sociedades latinoamericanas desde «la primera fase de globalización del capital que llevó a su incorporación forzada al mercado mundial en el siglo XVI»<sup>5</sup>. Esta modernidad se conformó en medio de la influencia cultural hispano-portuguesa, tradicional y autoritaria, de la iglesia católica (sin el peso de la reforma protestante) y del choque con las culturas locales. Además, «no hemos tenido una industrialización sólida ni una tecnificación extendida de la producción agraria, ni un ordenamiento sociopolítico basado en la racionalidad formal (...) Ni el progresismo evolucionista ni el racionalismo democrático han sido entre nosotros causas populares»<sup>6</sup>.

Resultante de esta situación histórica y estructural, la modernidad latinoamericana ha sido descentrada y fragmentada desde su origen y no ha podido proveer una identidad societal integrada, sino más bien una identidad que se expresa metafóricamente como un *espejo trizado*<sup>7</sup>. Espejo trizado –algo así como una no identidad o una identidad híbrida– producto de los efectos culturales de aquellas relaciones de poder y del lugar que América Latina ocupó dentro de ellas. «Trágica paradoja de América Latina: su consolidación postcolonial fue postmoderna antes de ser moderna; y hasta la modernidad a la que consiguió acceder estuvo condicionada (debilitándola) por ese origen postmoderno, fragmentado, particularizado, multinarrativo, en suma, balcanizado»<sup>8</sup>.

Coincidimos con García Canclini cuando afirma que «la cuestión decisiva no es si este continente es moderno o postmoderno, sino cómo y por qué la modernidad híbrida alcanzada durante los últimos siglos está desintegrándose, las innovaciones económicas, tecnológicas y socioculturales más recientes benefician a pequeñas minorías y las posiciones conquistadas por algunos países latinoamericanos en el desarrollo moderno internacional se pierden o se transforman en condiciones cada vez más regresivas y dependientes»<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Este punto retoma temas tratados en Rigal, Luis: *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina*, dentro del marco latinoamericano, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, cap. 2.

<sup>5</sup> cfr. Stavenhagen, Rodolfo: «Treinta años después», en *Rev. Crítica Educativa* N° 3, Buenos Aires, 1997.

<sup>6</sup> García Canclini, Néstor: *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990, pg. 20

<sup>7</sup> cfr. Brunner, J. J.: *América Latina: cultura y modernidad*, México, Grijalbo, 1992, pgs. 15 - 17.

<sup>8</sup> Feinmann, José Pablo: «América latina, ahora», en *Diario Página 12*, Buenos Aires, 2003.

<sup>9</sup> García Canclini, Néstor: *Imaginario urbano*, Buenos Aires, Eudeba, 1997, pg. 20.

Es decir, el modelo neoliberal-neoconservador generó un *proceso de desmodernización* latinoamericana: sociedades cada vez más fragmentadas, con elites modernas articuladas con el intercambio global y, en el otro extremo, grandes contingentes de excluidos, en el marco de un orden económico mundial en que aumenta el desempleo y la pobreza, se ensanchan los contrastes socio-económicos, se expande la economía financiera y con ella el rentismo especulativo, aumenta el ingreso que remunera al capital más que al trabajo y se abre velozmente la brecha entre salarios de mano de obra calificada y el resto<sup>10</sup>.

Además, esta desmodernización incluyó el desguace del Estado Benefactor y con ello la desaparición de su papel regulador de la vida económica y social y de su aporte –sin bien en muchos casos limitado– a la cohesión y el bienestar sociales, y a una relativa disminución de las desigualdades.

Una consecuencia estructural –no meramente coyuntural– de la aplicación de este modelo fue la importante fragmentación, dispersión y heterogeneización de las clases subalternas y la pauperización de ellas y de importantes sectores de las clases medias (con el notorio aumento del trabajo informal, el trabajo precarizado y la desocupación).

El modelo neo-neo –como afirma Sirvent– ha generado *múltiples pobrezas*, no sólo una *pobreza económica*. «Estas pobrezas se relacionan con carencias en la satisfacción de otras necesidades humanas como, por ejemplo, una *pobreza de protección* referida no sólo a cuestiones de inseguridad y violencia cotidiana sino a la violencia que significa una cultura de la amenaza y el miedo a la pérdida del empleo, a la inestabilidad laboral, a la sanción por el disenso; una *pobreza política* o de participación social en relación con los factores que aún hoy en día reprimen e intentan desarticular nuevas formas de organización social fomentando el individualismo, la fragmentación, el escepticismo político y la desmovilización; una *pobreza de comprensión* que hace referencia a los factores sociales que dificultan el manejo reflexivo de la información y la construcción de un conocimiento crítico sobre nuestro entorno cotidiano<sup>11</sup>.

## **2. La ciudadanía en las sociedades latinoamericanas postmodernas: viejos y nuevos actores**

### **2.1. Acerca de tipos de ciudadanía**

---

<sup>10</sup> Para un tratamiento más detallado de los rasgos del modelo neo-neo cfr. Rigal, Luis: *op. cit.*, pgs. 37 a 49

<sup>11</sup> Sirvent, M. T: «La investigación social y el compromiso del investigador : contradicciones y desafíos del presente momento histórico», Revista del IICE-UBA, N° 22, 2004.

### 2.1.1. La ciudadanía según la ilustración

En el liberalismo la noción de ciudadanía aparece asociada a la noción de derechos. Se trata de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre (libertad, igualdad ante la ley y derecho a la propiedad) y de los derechos de nación (soberanía nacional y separación de los tres poderes).

En 1788 la Declaración de los Derechos del Hombre reafirma la propiedad como derecho supremo. El propietario es a la vez ciudadano; se lo considera un hombre suficientemente esclarecido para escoger sus representantes. Nace así el *sujeto político burgués*. En esta concepción, la educación para la ciudadanía originalmente no formaría parte del universo de la clase trabajadora.

Pero la Ilustración con su sueño de transformación a través de la potenciación de la autonomía de la razón humana, amplía la condición de ciudadano a los no propietarios. Procura la constitución de las clases populares como sujeto de derechos. Lo fundamental era, por tanto, una reforma política donde el hombre se tornase sujeto histórico, capaz de modificar la realidad. Y para tal, se lo necesita *libre y consciente*. La cuestión de la ciudadanía aparece por lo tanto como una cuestión educativa.

### 2.1.2. Ciudadanía pasiva y capitalismo industrial

Pero a medida que el capitalismo se consolida la educación vuelve a ser pensada por las clases dirigentes como mecanismo de control social. Los teóricos de la economía política la recomiendan para evitar desórdenes. Más tarde, Durkheim justificará la necesidad de una educación moral en función de la división del trabajo y de la cohesión social. El presupuesto básico era que el pueblo instruido fuera ordenado, obediente a sus superiores y no cayera preso de supersticiones religiosas y místicas.

Surge la propuesta de un *ciudadano pasivo*. No importaba el pueblo como sujeto político, tal como preconizaban los ilustrados. Lo que interesaba era que las masas se tornasen ordenadas en su convivencia social, que se quedaran en su *debido lugar*. Lo esencial no era instruir, racionalizar al individuo, sino racionalizar la vida económica, la producción, los tiempos de las personas, el ritmo de los cuerpos, la disciplina de las mentes. O sea, la única educación que interesaba era la formación para el trabajo y la producción de mercadería.

La ciudadanía, así, pasa a tener una connotación eminentemente moral, como obligación, como disciplinamiento para la convivencia social armónica con ciudadanos semejantes.

En este proceso, donde la educación cobra importancia, la práctica pedagógica enfatiza las estrategias de persuasión, esclarecimiento y moralización de cada futuro ciudadano<sup>12</sup>.

### 2.1.3. Ciudadanía social y estado de bienestar

En la precisa concepción de Thomas H. Marshall la noción de ciudadanía aparece provista de un carácter multidimensional: civil, político y social<sup>13</sup>.

La dimensión civil comprende las libertades de pensamiento, de palabra y de culto; el derecho a la justicia y el derecho a la propiedad.

La dimensión política abarca la libertad para participar en la cosa pública, ya sea en forma directa o delegada.

La dimensión social –que supone el acceso al bienestar, a la convivencia social y a una vida digna– constituye, según Marshall, aquella que define a la ciudadanía propia de la instauración del Estado de Bienestar, ya que coloca la dimensión social a igual nivel que las otras dos e introduce «un derecho universal a un ingreso real que no guarda proporción con el valor de mercado de quien lo reclama y pone a cargo de la autoridad pública la obligación de hacerlo efectivo»<sup>14</sup>.

Dentro del Estado de Bienestar, el componente social de la ciudadanía estuvo esencialmente asociado a los *derechos laborales*. En Argentina el Estado nacional y popular del peronismo aseguró una ciudadanía social amplia y robusta; por lo tanto, a diferencia de lo que sucedió en otros países de América Latina, no fue necesaria o lo fue en forma relativamente tardía, la constitución de *redes de sobrevivencia*, para suplir las deficiencias de los mecanismos de integración provistos por el Estado o de un mercado insuficientemente expandido<sup>15</sup>.

### 2.1.4. Ciudadanía restringida y modelo neo-neo

---

<sup>12</sup> cfr. Gohn, Maria da Glória: *Movimentos sociais e educação*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1992, pgs. 11 a 15.

<sup>13</sup> cfr. Nun, José: *Democracia y gobierno del pueblo gobierno de los políticos?*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, pgs. 57 a 60.

<sup>14</sup> Marshall, Thomas: «Ciudadanía y clase social», en Marshall, T. y Bottomore, T: *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza, 1998.

<sup>15</sup> cfr. Svampa, Maristella: *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Buenos Aires, Taurus, 2005, pgs. 73 a 76.

El modelo neo-neo propone una *democracia restringida*, que se consolida con el paulatino debilitamiento del aparato político del estado y de la sociedad civil y su consiguiente escaso control de las reformas políticas y económicas que se desarrollan.

Este énfasis en la necesidad de una democracia restringida ya fue germinalmente enunciada en la década del 70 por los primeros teóricos del neoconservadurismo, cuando advertían «que algunos problemas de la gobernabilidad provienen de un exceso de democracia»<sup>16</sup>. El modelo neo-neo retoma la concepción de la *ciudadanía pasiva*, que deviene débil, intermitente, desencantada y alejada de la cosa pública.

Esta ciudadanía pasiva puede entenderse:

- como *ciudadanía tímida*, propia de una concepción atenuada y restringida de la democracia;
- como *ciudadanía acrítica*, «práctica social no problemática que hace una lectura no crítica de su herencia cultural»<sup>17</sup>;
- como *ciudadanía fragmentada y apática*, producto de una sociedad con débiles tramas asociativas, muy impregnada de la ética neo-darwinista;
- como *ciudadanía consumidora cultural*, para un modelo que necesita receptores pasivos e individuales de los numerosos y heterogéneos flujos de información y de bienes<sup>18</sup>.

El límite que se le impone a esta democracia restringida es quedar subordinada al *normal funcionamiento del mercado*. Así, el sesgo economicista del neo-liberalismo confunde *ciudadano con agente económico, con cliente, con consumidor*, confusión que expresa un profundo desprecio a la preocupación moderna por la ciudadanía, su sometimiento al mercado y una reducción de la noción de democracia al entenderla como proceso fundamentalmente económico que se manifiesta a través de las elecciones del consumidor<sup>19</sup>. Resulta así una ecuación perversa: *quien no puede consumir no es ciudadano*, con lo que se hace reposar la condición ciudadana en la propiedad privada y en el consumo.

### 2.1.5. Ciudadanía mínima: los pobres en el modelo neo-neo

---

<sup>16</sup> Cfr. Huntington, Samuel P.: *The crisis of democracy*, New York, University Press, 1991.

<sup>17</sup> Giroux, Henry: *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI, 1993, pg. 85.

<sup>18</sup> cfr. Rigal, Luis: «Escuela, ciudadanía y postmodernidad progresista», en *Revista Crítica Educativa* N° 3, Buenos Aires, 1997.

<sup>19</sup> cfr. García Canclini, N: *op. cit.*, 1997, cap. 1.

#### 2.1.5.1. Sobre la noción de ciudadanía mínima

La ciudadanía propuesta a los sectores *no propietarios y no consumidores* supone no sólo la pérdida de los derechos sociales (en especial los laborales) sino también la severa limitación de los derechos políticos, por la carencia de ámbitos participativos y organizativos que los incluyan y les permitan acceder de alguna manera a la toma de decisiones.

Para intentar mitigar los efectos de esta verdadera *no-ciudadanía* en nuestros países se han aplicado políticas sociales compensatorias y focalizadas que apoyadas en la autoorganización comunitaria y la creación de redes de sobrevivencia promovieron una *ciudadanía mínima* bajo la mirada vigilante y controladora del Estado.

Como acertadamente señala Nun, en la medida que no se re-establezcan sistemas universales de protección social, el intento de aplicar medidas con pretensión igualitaria en sociedades muy desiguales conduce casi siempre a reforzar la desigualdad. Además, las políticas compensatorias y focalizadas consagran la segmentación entre los ciudadanos plenos y el resto. Se añade a esto el hecho de que, con bastante frecuencia, lo que buscan estas políticas no es tanto la eficiencia del gasto social y el aumento de la participación sino lisa y llanamente evitar desbordes peligrosos, conteniendo a los sectores marginalizados al costo más bajo posible<sup>20</sup>.

#### 2.1.5.2. Las implicancias de esta concepción para la educación y la escuela<sup>21</sup>

Detrás de discursos y rituales democratizadores, la igualdad que proponía nuestra escuela de la modernidad era sólo para formar un ciudadano casi abstracto: suponía un «forzamiento» que negaba la existencia de las fuertes diferencias sociales, culturales y económicas. El intento de «integrar» a la sociedad emergente, para que se pensara y la pensarán como una totalidad armónica, hizo que se negara su profunda heterogeneidad: fueran tratados como sujetos indistintos el campesino, el habitante de la ciudad, el nativo, el extranjero, el católico y el protestante. Integración e igualación eran impuestos casi autoritariamente<sup>22</sup>.

Pero, ¿cómo propone el discurso neoliberal superar esta falsa homogeneización? Según algunos autores, «las transformaciones sociales que se produjeron en las últimas décadas del siglo XX crearon el contexto social, ideacional y político que permitió introducir el *concepto de equidad*

---

<sup>20</sup> cfr. Nun, J.: *op. cit.*, pgs. 137 a 144.

<sup>21</sup> Para un tratamiento más pormenorizado, cfr. Rigal, L.: *op. cit.*, pgs. 151 a 159.

<sup>22</sup> cfr. Puiggros, Adriana: *Volver a educar*, Buenos Aires, Airel, 1995.

*como complementario y, para algunos sectores, superador del de igualdad, centrado en la propuesta de no dar lo mismo a los que son diferentes, para grupos sociales en los que el rasgo más destacado es la distancia social y no la homogeneidad. Situación que requiere sustituir políticas comunes para todos, por otras que atiendan de manera específica carencias desiguales»<sup>23</sup>.*

Pero de este modo se deslegitima el sueño de la igualdad homogeneizante de la escuela de la modernidad y se la reemplaza por la *discriminación positiva* que, para compensar sus déficits, separa a los pobres de los ciudadanos de derechos. Se diluye así el carácter universal del derecho a la educación. Se acepta la fragmentación de la sociedad, su dualización, profundizada hasta el extremo por esta misma concepción económica-social y la «naturalización» de esta realidad. Se reemplaza el discurso de la igualdad por el de la equidad, que, en palabras de Carlos Cullen, es la *acepción más pobre de la noción de justicia*: la que sólo compensa.

El efecto aparentemente democrático de dar más al que menos tiene corre el riesgo de diluirse frente al efecto discriminador de la operacionalización de la equidad, que obliga a la escuela a un asistencialismo imprescindible. El imperativo de la equidad, aparece por lo menos tan contradictorio para la construcción de una ciudadanía de derechos, como el de la igualdad defendida desde una supuesta homogeneidad social, si bien este discurso, aunque ilusorio, creaba conciencia de derechos.

Al encarar el tratamiento del tema de la pobreza y la exclusión, y adoptar el concepto de equidad, el discurso oficial no profundiza el análisis del impacto estructural de la globalización en el marco del modelo neo-neo, como acentuador de desigualdades. Queda así inscripto en la ya mencionada ética básica del neoliberalismo: *la exclusión sin culpa, la pobreza como costo inevitable y casi insuperable*. Pobreza y exclusión, por lo tanto, dejan de ser un problemas de justicia social (la búsqueda de la igualdad) y pasan a ser problemas de *caridad* (abordada en términos de asistencia y compensación). Se justifica así la regresión de las políticas sociales, se acepta la desigualdad: el pobre no es considerado un agente económico, es un mero agente social destinatario de políticas asistenciales focalizadas.

El modelo compensatorio genera *políticas focalizadas* –contracara de las políticas universalistas de la escuela de la modernidad– funcionales al mantenimiento de la fragmentación y la segmentación sociales. No entran en colisión con el proceso de dualización sino que procuran coadyuvar a una coexistencia menos conflictiva entre los polos.

El nudo principal de la perspectiva de la equidad es la diferencia, conceptualizada como carencia. Quien carece de algo debe ser compensado por la falta con la reposición de los bienes y servicios de los que en su momento fue privado: la preocupación es el reconocimiento de la diferencia, no la superación de la diferencia.

Aparece así un nuevo sujeto –el *carenciado*– incapaz de proporcionarse a sí mismo el sustento material: carece de las competencias y habilidades requeridas para obtener del mercado

---

<sup>23</sup> cfr. Feijoo, M: *Equidad social y educación los los años 90*, Buenos Aires, iipe-unesco, 2000, pg. 15.



los recursos que se requieren para el autosostén y se constituye, por lo tanto, en potencial receptor de la asistencia que proporcionan las agencias estatales.

Esta conversión del pobre en carenciado resulta un desplazamiento que diluye sus derechos como ciudadano, muchos de ellos constituidos históricamente a través de largas luchas que lo tuvieron como protagonista.

Como el modelo no se propone eliminar las situaciones de pobreza, el currículo escolar incorpora la noción de *sujeto asistido*, expresión del predominio de lo asistencial sobre lo pedagógico.

Es decir, en la práctica se erosiona el *ideal de inclusión* propio del sistema educativo de la modernidad y se lo reemplaza por un *sistema educativo dual*:

- espacio de *asistencia* para los pobres;
- espacio de *competitividad* para lo no-pobres.

## **2.2. Algunos rasgos de la nueva sociedad que se constituyó en Argentina durante los últimos 15 años**

La consolidación del proyecto neoliberal generó varios fenómenos que agravaron la situación de múltiples pobreza. Por un lado, la desocupación, el miedo a la pérdida de empleo agravaban la pobreza de protección, el miedo a la sanción por el disenso, el miedo a la participación. La desocupación operó realmente como un *disciplinador social*, como mecanismo privilegiado de control social.

Por el otro, la agudización del individualismo, la crisis de participación, la crisis de confianza y credibilidad, la fragmentación, el egoísmo, el clientelismo político, la manipulación y cooptación por parte de los organismos de gobierno, herían la participación de la población en organizaciones formales<sup>24</sup>.

Los sucesos del 19 y 20 de diciembre del 2001<sup>25</sup>, reafirmaron la *aguda crisis de institucionalidad y de representación de las organizaciones políticas*, apareciendo en la mayoría de los casos

---

<sup>24</sup> Sirvent, M. T.: *op. cit.*

<sup>25</sup> «El 19 y 20 de diciembre de 2001 fue la culminación de un proceso de varios días que desencadenó la renuncia del entonces presidente de la nación, Dr. Fernando de la Rúa, y todo su gabinete. En la noche del 19 de diciembre, en respuesta al estado de sitio decretado por el gobierno, se congregaron miles de argentinos en distintas plazas y calles del país, sobre todo en Capital Federal, donde una multitud de personas de los diversos barrios de la ciudad de Buenos Aires salieron “caceroleando” por las calles y llegaron hasta Plaza de Mayo. Desde estos sucesos comenzaron a generarse en Capital Federal y todo el país asambleas barriales constituidas por una diversidad de sectores sociales. A partir de estas manifestaciones se constituyen nuevas formas de expresión de la protesta popular y de búsqueda de instancias alternativas de participación social, y se consolidan otras formas

deslegitimadas ante importantes sectores de la población e incapacitadas de asumir la defensa de sus intereses y necesidades, y marcaron una ruptura masiva de la aceptación sumisa y naturalizada de la injusticia social, la pobreza y la carencia de participación y representación.

Estas rupturas –como señala Boaventura de Sousa Santos– expresan la necesidad de «... superar esta democracia que restringe el espacio público al político, que vacía al espacio político de las luchas político ideológicas y que deja que el poder social embista a la sociedad de una manera salvaje, no regulada, porque la liberalización de la economía, lo que se ha dado en llamar la desregulación, se da, exactamente, para que este poder salvaje siga cada vez más fuerte...»<sup>26</sup>.

Este proceso, complejo y contradictorio, de disolución –reconstrucción del tejido social y de la organización social y de pérdida de legitimidad de los actores colectivos tradicionales–, está signado también por la aparición de nuevos actores: trabajadores desocupados (piqueteros, cartoneros); fábricas recuperadas; asambleas barriales; ambientalistas; y por el fortalecimiento de otros movimientos sociales (campesinos, derechos humanos).

Estos movimientos sociales incipientes o consolidados, expresan en sí mismos una crítica a la «democracia estadística», aquella que reduce la acción colectiva a un agregado de individuos cuya igualdad política ante las urnas debilita precisamente el igualitarismo social que nacía de otra forma más comunitaria y compleja de entender el gobierno de participación desde la ciudadanía activa<sup>27</sup>.

Para entender este fenómeno desde lo más estrictamente estructural conviene tener en cuenta que las mencionadas propuestas estatales de *autoorganización comunitaria* y de *participación en redes de sobrevivencia* generaron una importante expansión de organizaciones de base territorial<sup>28</sup>. Paradojalmente, instaurados como espacios para el control y la donación a través de políticas sociales focalizadas y compensatorias se constituyeron –al igual que en otros países de América Latina– en gérmenes de nuevos movimientos sociales.

Este es el caso del *movimiento de trabajadores desocupados*. En la conformación de la identidad de este movimiento se articulan novedosamente: una determinada inserción territorial; un nuevo formato de protesta –los cortes de ruta; una nueva modalidad organizativa– la asamblea, superadora al menos transitoriamente del tradicional clientelismo; un modelo de representación más cercano a la base.

---

nuevas de organización popular que ya venían desarrollando su historia, como la de los movimientos piqueteros, conformados principalmente por trabajadoras y trabajadores desocupados», Sirvent, M. T.: *op. cit.*

<sup>26</sup> Santos, Boaventura de Sousa: «Las tensiones de la modernidad», en Monereo, M. y Riera, M (eds): *Porto Alegre. Otro mundo es posible*, Barcelona, El Viejo Topo, 2001.

<sup>27</sup> cfr. Martínez Bonafe, Jaume: «Escuela pública, democracia y poder», en AAVV: *Ciudadanía, poder y educación*, Barcelona, Graó, 2003, pgs. 7 y 8.

<sup>28</sup> En lo que sigue, cfr. Svampa, M: *op.cit.*, caps. 6, 7 y 8.

Las bases sociales de estos movimientos muestran un predominio de jóvenes y mujeres y –quizás su nota más distintiva pensando en las implicancias educativas de la misma– una fuerte heterogeneidad social ya que provienen de trayectorias y saberes muy dispares y sus recursos culturales y simbólicos son también disímiles.

Otra manifestación de estos nuevos movimientos han sido las *asambleas barriales* que, con predominante participación de la clase media, aparecieron en la ciudad de Buenos Aires, en el Conurbano bonaerense y en algunas ciudades del interior del país como un espacio de organización y deliberación que rompió con las formas tradicionales de representación política, procuró otra forma de autoorganización de lo social, con aspiraciones a la horizontalidad y proclive a la acción directa.

Pese a su efímera existencia masiva –sólo han perdurado pocas de ellas– confirman la gestación de un nuevo modelo de militancia, marcado por la acción directa, la democracia por consenso y la construcción de colectivos y estructuras de organización flexibles y antiburocráticas, de carácter local y barrial<sup>29</sup>.

También han surgido más recientemente formas de participación ciudadana que se definen por la defensa del territorio, del medio ambiente y de los bienes naturales: son movimientos que se oponen a la instalación de empresas transnacionales por el impacto negativo que en términos ambientales o económicos tendría la misma<sup>30</sup>.

En síntesis, en su dinámica «el sistema político argentino existente realmente funciona hoy con organizaciones sociales muy representativas de sus bases, aguerridas, dotadas de fuerte capacidad de movilización y de formidable astucia mediática, muy jacobinas, muy poco inclinadas a la negociación»<sup>31</sup>.

El período de crecimiento de los movimientos de trabajadores desocupados en autonomía y confrontación con el Estado y con el poder político tiende a modificarse a mediados del 2003, cuando desde el gobierno se perfila la hipótesis de integrar e institucionalizar al menos una parte de dicho movimiento. Entre otras cosas la masificación de los planes sociales y el surgimiento, con resabios clientelistas, de la figura del mediador, incrementan la dependencia respecto del Estado y marcan una reaparición de la política asistencialista.

De todos modos, la experiencia señala múltiples logros obtenidos en términos de autoorganización, democratización y en experiencias de autogestión: pequeña producción (talleres, panaderías, huertas), alfabetización, apoyo escolar, salud.

---

<sup>29</sup> Svampa, M: *op. cit.*, pgs. 266 a 271.

<sup>30</sup> Svampa, M. *op. cit.*, pg. 288.

<sup>31</sup> Wainfeld, Mario: «Una sorpresa que se venía venir», en *Diario Página 12* N° 6224, marzo 2006.

Como corolario podemos afirmar que ya sea que la identidad de estos nuevos actores sociales aparezca más ligada a movimientos reivindicativos o a movimientos antagónicos, de todos modos expresan una *lucha por la desnaturalización de las desigualdades sociales*<sup>32</sup>.

### **3. Nuevos actores sociales y ciudadanía colectiva**

En su origen, el término movimientos sociales alude a nuevas formas de acción colectiva de sectores de la sociedad –afectados en cualquiera de las dimensiones de su condición ciudadana por las políticas vigentes– que se organizan para reivindicar sus derechos.

Estos movimientos que surgieron en América Latina en las décadas de los 70 y los 80, resultaron novedosos en relación con el movimiento obrero clásico porque expresaban públicamente temáticas y conflictos que tradicionalmente se habían considerado como propios del ámbito privado –respeto por las diferencias de género o de etnias; preservación del medio ambiente– y promovían el desarrollo de formas organizativas más democráticas. En nuestro país, además, las organizaciones de derechos humanos tuvieron una especial relevancia con su aporte a la articulación multiorganizacional.

Como hemos visto, lo sucedido desde los años 90 lleva a complejizar el concepto de movimiento social, en la medida que muestra la incorporación de nuevos actores sociales y de múltiples acciones colectivas, encarnando cada uno de ellos una modalidad de resistencia a las estructurales vías de exclusión social vigentes.

#### **3.1. La ciudadanía colectiva: el modelo construido por los nuevos actores sociales**

Brota entonces un nuevo concepto de ciudadanía –la *ciudadanía colectiva*– elaborado a partir de las mencionadas experiencias de autoorganización colectiva y de confrontación en el espacio público.

Esta ciudadanía, parafraseando a Boaventura de Sousa Santos, expresa que la gente se ha tomado la democracia en serio, es decir, la idea de que puede manifestarse y diseñar nuevas formas de confrontación. Muestra un potencial contrahegemónico que no viene de los partidos sino que ellos son desafiados y presionados por los movimientos sociales<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Svampa, M: *op. cit.*, pgs. 259 a 261.

<sup>33</sup> Cfr. Santos, Boaventura de Sousa: Entrevista en Diario *La Jornada*, México, Julio 2005.

Desde nuestra práctica político intelectual se plantea el desafío de pensar críticamente qué es este nuevo espacio social con un conjunto de actores sociales en su interior que deben ser analizados y comprendidos en términos de su singularidad heterogénea, compleja y contradictoria. Requiere elaborar nuevas categorías conceptuales y teóricas para entenderlos, sin reificar su realidad y su papel, sin forzarlos desde la teoría a convertirse en el tan anhelado sujeto revolucionario.

Como señala Maristella Svampa, «ni pueblo ni clase trabajadora como antaño; ni ejército industrial de reserva ni nuevo lumpenproletariado: carácter multiforme y heterogéneo, informalidad, tradición obrera y militancia política, rabia juvenil y talante antirrepresivo y anticapitalista, protagonismo femenino y trabajo comunitario»<sup>34</sup>.

No olvidar tampoco que esta reflexión crítica se da en medio de una disputa hegemónica en la cual los mecanismos del poder siguen operando en la construcción de categorías distorsionadoras para pensar la realidad –los trabajadores desocupados reducidos a piqueteros obstructores y violentos; la inseguridad urbana analizada desde una perspectiva individualista, reduccionista y represora– que descalifican actores y luchas pero, fundamentalmente, tratan de debilitar y negar las demandas sociales.

### **3.2. El carácter educativo de los nuevos actores sociales**

#### 3.2.1. Centralidad de la educación

En los movimientos sociales, la educación ha ocupado un lugar central en la acepción colectiva de ciudadanía, porque ella *se construye en un proceso de lucha que, en sí mismo, es un proceso educativo*.

Se percibe, por un lado, un reconocimiento explícito del relevante lugar de la educación en su proceso de organización y crece en los protagonistas de los movimientos sociales el reconocimiento del saber propio y de la capacidad de construcción colectiva de conocimiento, que lleva a la construcción de la ciudadanía colectiva como producto de un proceso interno de recuperación y reflexión sobre las prácticas desarrolladas<sup>35</sup>.

Por otro lado, aparece una demanda social y educativa y la realización concreta de instancias formales de educación alternativa dirigidas a la infancia, la adolescencia y los adultos en

---

<sup>34</sup> Svampa, M.: *op. cit.*, pg. 296.

<sup>35</sup> Gohn, M.: *op. cit.*, pg. 16.

situación de pobreza educativa, a cargo de los protagonistas de los movimientos sociales y «... con la impronta del movimiento»<sup>36</sup>.

Son proyectos educativos de diversa naturaleza, generados por los integrantes de los movimientos sociales. Como por ejemplo: espacios de alfabetización, talleres de educación popular, apoyo escolar, jardines de infantes, escuelas etc.

3.2.2. Dimensiones que se articulan en la construcción del carácter educativo de los movimientos sociales

Acá hablamos de una concepción de educación que no se restringe a un aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos del proceso pedagógico<sup>37</sup>.

#### Dimensión de la organización política

La conciencia adquirida progresivamente a través de conocimientos sobre cuales son los derechos y los deberes de los individuos en la sociedad hoy, en determinadas cuestiones por las que se lucha, lleva concomitantemente a la organización social y a la acción colectiva.

La construcción de ciudadanía colectiva se realiza cuando, identificados los intereses opuestos, se elaboran estrategias de formulación de demandas reivindicación de derechos sociales y tácticas de enfrentamiento de los oponentes.

Esta dimensión rescata elementos de la conciencia fragmentada de las clases populares, ayudando a su articulación, en el sentido gramsciano de construcción de puntos de resistencia a la hegemonía dominante.

#### Dimensión de la cultura política

---

<sup>36</sup> Expresiones de la exposición de miembros de movimientos sociales en un panel de diálogo de la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (International Sociological Association/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Agosto 2004). cfr. Sirvent, M. T.: *op. cit.*

<sup>37</sup> cfr. Gohn, M.: *op. cit.*, pgs. 17 a 21.

Las experiencias del pasado, la memoria de las luchas contra la opresión y la negación de derechos, la represión, son rescatadas en el imaginario colectivo en forma que favorezca la lectura del presente. La fusión del pasado y el presente se transforma en fuerza social colectiva organizada.

Desde lo pedagógico aparecen principios orientadores de una construcción colectiva que proponen una metodología de acción según las necesidades coyunturales.

El predominio en estos nuevos movimientos de las *prácticas asamblearias* marca, desde varios puntos de vista, un lugar de potenciación de la política; apunta a instaurar un espacio de deliberación y toma de decisiones más democrático y participativo; contribuye a formular un sentido colectivo de lo político y posibilita la reconstrucción de la identidad individual mediante la revalorización de las competencias y las experiencias, tan castigadas por el proceso de descolectivización que está en la base de la desocupación y la precarización laboral<sup>38</sup>.

#### Dimensión de la inserción espacial

La voluntad de apropiación de espacios públicos constituye un aprendizaje que contribuye al desarrollo de conciencia de ciudadanía en el sentido del uso de la cosa pública.

Plantea la reconstitución de una dimensión que supere la visión dicotómica que enfrenta de manera absoluta «lo estatal» con «lo privado». Esa dimensión es *lo público*, entendido como un «espacio que pueda asegurar en los más extendidos ámbitos de la vida colectiva una mayor información, participación y descentralización de las decisiones»<sup>39</sup>, espacio, además, facilitador de organización.

En este sentido, los movimientos sociales organizan fuerzas políticas en los que podemos llamar *espacios públicos alternativos*, que no son facilitados por la política oficial sino que son conquistados por las bases sociales.

---

<sup>38</sup> Sampa, M: *op. cit.*, pg. 251.

<sup>39</sup> Portantiero, Juan Carlos: «La múltiple transformación del estado latinoamericano», *Revista Nueva Sociedad* N° 104, Caracas, 1988.

## **4. Para una ciudadanía colectiva activa: empoderamiento político y democracia radical**

### **4.1. La noción de empoderamiento político**

El término *empoderamiento* es sumamente equívoco. A menudo aparece usado en forma indiscriminada en el discurso de los gobiernos o de las organizaciones no gubernamentales, despojado de un sentido estrictamente político. Se lo entiende como un proceso mediante el cual los individuos obtienen el control de sus decisiones y acciones relacionadas con su bienestar; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones para su mejoramiento y el de su comunidad.

En esta línea, dicen Awad y Mejía que empoderamiento «que es sujeto y que es verbo, se refiere al desarrollo en cada persona de potencialidades (individuales y sociales) y de niveles de autonomía que de manera conciente son colocados en función de la construcción de un proyecto social fundado en la vida y la solidaridad (...) Reconocemos que en toda relación entre sujetos está presente el poder, reproduciendo la dominación –exclusión–. Por eso es necesario visibilizar el poder y develarlo cuando aparece como opresión en los procesos de saber y conocimiento en la vida social, para construir un poder diferente»<sup>40</sup>.

Nosotros queremos *recuperar el sentido político del término*, despojándolo de ciertas limitaciones minimalistas que parecen subyacer a las anteriores definiciones<sup>41</sup>. Esto significa ampliar sustancialmente el alcance del mismo. Sólo entendemos que existe empoderamiento en la medida que la autonomía que logre el sujeto –sea individual

o colectivo– redunde en un aumento de su poder para influir en la toma de decisiones centrales de la sociedad en que vive.

### **4.2. La redefinición de la noción de democracia: la democracia radical**

Según Laclau y Mouffe, en el concepto de *democracia radical*<sup>42</sup>:

---

<sup>40</sup> Awad, M. y Mejía M. R.: *Pedagogías y metodologías en educación popular*, Bogotá, CINEP, 1998, mimeo, pg. 18.

<sup>41</sup> cfr. Shor, Ira: *Empowering education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992, cap. 1.

<sup>42</sup> cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1989, pgs. 188 a 217.



- Desaparece la noción de sujeto como entidad unitaria; se abre el camino al reconocimiento de los antagonismos constituidos a partir de diferentes posiciones del sujeto. Esto llevaría a una *concepción pluralista y democrática*.

- Se propone la articulación de las luchas contra las diferentes formas de subordinación y contra las diferentes restricciones a la libertad y la igualdad. Para que la defensa de los derechos de los obreros no se haga, por ejemplo, a costa de los derechos de las mujeres o de los aborígenes es necesario que se establezca una equivalencia entre estas diferentes luchas: esto solo es posible a través de la articulación hegemónica. Por tanto, la vigencia del concepto de hegemonía apunta a no dispersar las posiciones de sujetos subalternos sino a establecer vínculos históricos contingentes y variables (como dijimos antes, un discurso que articule desde la condición de subalternidad).

De este modo, se supera la *concepción de democracia de la modernidad*: espacio público –ligado a la noción de ciudadanía– en el que se borraban las diferencias. En esta nueva concepción se trata de entender a la democracia como una lógica de articulación de diferencias y de eliminación de *todas las formas de subordinación*.

El espacio democrático, así, posibilita la confrontación y la articulación de las luchas contra las diferentes formas de subordinación vividas como opresoras (antagónicas) y dominadoras (ilegítimas). Se propone a los ciudadanos como sujetos colectivos organizados alrededor de las distintas determinaciones contradictorias de la subordinación.

Esta posición redefine el papel teórico del concepto de hegemonía: apunta ahora a *no dispersar las posiciones del sujeto y entre los sujetos, sino a articularlos*. Es decir, contribuir a establecer vínculos históricos, contingentes y variables. La articulación hegemónica se puede dar desde las posiciones de *subalternidad y subordinación* (en términos económicos, de género, de etnia, generacionales, etc.)

## **5. La teoría subyacente: apuntes para pensar la relación educación-movimientos sociales<sup>43</sup>**

### **5.1. Los movimientos sociales como sujetos**

En los análisis críticos modernos de la educación estuvo siempre presente la noción de un sujeto con una conciencia unitaria, homogénea y centrada. Así se podían suponer dos estados:

---

<sup>43</sup> En lo que sigue, cfr. Rigal, L.: *op cit.*, pgs. 112 a 124.

- i. sujeto alienado, inconsciente, preso de las ilusiones de la ideología dominante (*conciencia ingenua*);
- ii. sujeto consciente, lúcido y autónomo en la determinación de su vida y destino social (*conciencia crítica*).

En el intento de enmarcar teóricamente a los movimientos sociales, coincidimos con el pensamiento postestructuralista que critica esa categoría de sujeto entendido como una unidad cartesiana y propone pensarlo como descentrado, contradictorio, fragmentado, resultado de múltiples determinaciones, que generan una pluralidad de posiciones de sujeto<sup>44</sup>. Por lo tanto, su identidad no se da sólo a partir de la materialidad (su lugar en las relaciones sociales de producción, como entendía el marxismo clásico), sino también por su posición de género, de etnia, generacional, etc.

Predomina así un énfasis en la heterogeneidad y no en la homogeneidad propia de la noción tradicional, que suponía la unidad de las posiciones de sujeto de cada uno de los actores.

La conciencia del sujeto será entonces siempre parcial, incompleta, producto de esas múltiples determinaciones que en general son contradictorias. Esto tiene algunas consecuencias pedagógicas: no es posible, por ejemplo, el dualismo de pasaje postulado en la concepción tradicional –de conciencia ingenua a conciencia crítica– en la medida que tal oposición binaria queda superada por una perspectiva dialéctica y compleja de la constitución de la subjetividad.

De todos modos, el punto central en dicha complejidad es el modo como se produce la articulación entre las distintas posiciones y si hay alguna de ella que sobredetermina a las demás. En este sentido, nos reconocemos profundamente gramscianos: las *posiciones constituidas alrededor de la contradicción capital – trabajo son nucleares*.

Esta perspectiva reitera la relevancia teórica del concepto de *hegemonía*, en la rica elaboración gramsciana. En relación con lo dicho, la hegemonía apunta a *no dispersar las posiciones de sujeto sino articularlas* –estableciendo vínculos históricos, contingentes y variables– por ejemplo, desde la propia condición de subalternidad<sup>45</sup>.

Pero aceptamos también que la complejidad supone multiplicidad de antagonismos y que, por lo tanto, la superación de situaciones de subordinación en el campo de las relaciones de producción no necesariamente supone la abolición de otras desigualdades que experimenta un sujeto (por su posición de género, de etnia, etc.).

---

<sup>44</sup> cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *op. cit.*, pgs. 132-141.

<sup>45</sup> cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *op. cit.*, cap. 4.

## 5.2. Pedagogía para lo diferente y lo desigual

Desde las nociones de *empoderamiento político* y *democracia radical* podemos formular algunos aportes para una teoría educativa de la diferencia y la igualdad, aplicables sustantivamente a una reflexión teórica sobre la relación educación-movimientos sociales.

Coincidente con nuestra visión del sujeto, se supera la concepción de democracia de la modernidad: espacio público –ligado a la noción de ciudadanía– en el que se borraban las diferencias. Ahora, se trata de entender a la *democracia como una lógica de articulación de diferencias y de eliminación de todas las formas de subordinación*.

Una pedagogía acorde con esta perspectiva debe ser una *pedagogía de los límites*, centrada en las representaciones y prácticas culturales de los que se sienten diferentes en el marco de fronteras geográficas, ocupacionales, de género, lingüísticas y étnicas<sup>46</sup>. Pedagogía que reconoce la diversidad y multiplicación de identidades sociales, sin relegar la importancia que los condicionamientos materiales tienen en la construcción de las mismas, poniendo freno a las posibilidades de transformación y gestión de los sujetos.

Nuestra concepción sociopedagógica –que reconoce la operación simultánea de complejidad cultural y dualización socioestructural– ve al problema de la *exclusión social* –en tanto que lo que expresa es antes que una diferencia, una desigualdad, una aguda condición de subalternidad– tanto o más grave que el de la homogeneización.

De este modo, la reconstrucción del sentido la educación para una *democracia plural* tiene que hacerse partiendo de los valores de *igualdad, libertad y diferencia*, y aceptando la tensión dinámica existente entre ellos<sup>47</sup>.

## 5.3. La educación como resistencia

La resistencia –concepto central en una teoría crítica de la educación– hay que entenderla como una mirada dialéctica de la intervención humana. Revaloriza el papel de los sujetos, los movimientos sociales, tanto en sus confrontaciones cotidianas como en sus propuestas y prácticas sociales.

---

<sup>46</sup> cfr. Giroux, H. y Flecha, R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Barcelona, El Roure, 1992, cap. 5.

<sup>47</sup> cfr. Laclau, E. y Mouffe, Ch.: *op. cit.*, pg. 207.

Entender a la *educación como resistencia*, no como complacencia, y a la *resistencia como esperanza* ubica a los sujetos como protagonistas de la historia en la búsqueda de un más allá distinto. Expresa una ética que relaciona la resistencia con el concepto de emancipación que afirma que la máxima posibilidad de realización del hombre es en *autonomía y libertad*.

La educación entendida como resistencia y lucha se formula como concreción político-pedagógica de la dialéctica que destaca su papel en una sociedad democrática, en la medida que entendemos que la lucha –entendida como contradicción– es una categoría histórica que no niega la posibilidad de acuerdos entre las partes antagónicas. Los acuerdos forman parte, igualmente, de la lucha<sup>48</sup>.

En fin, de lo que se trata, una vez más, es de diseñar un futuro distinto. Paulo Freire afirmaba «si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza, no hay educación, sólo hay adiestramiento instrumental»<sup>46</sup>. El sueño, la lucha, la esperanza la convierte en un momento de la praxis social destinada a ser *productora de sentido, con intencionalidad de transformación social*. Sólo así la educación puede ser crítica y emancipadora.

#### 5.4. La Finalidad de la escuela en relación a los movimientos sociales

Nuestra convicción es que la escuela para nuestra época debe ser profundamente *crítica y democrática* y cumplir tres tareas centrales:

- Criticar la injusticia.
- Formar para un trabajo digno.
- Formar ciudadanos protagonistas y activos<sup>49</sup>.

Confrontada esta escuela con la realidad de los movimientos sociales, desde sus tareas centrales debe:

- Incorporar una reflexión sustantiva –recuperada pedagógicamente– sobre los nuevos sujetos de las actuales prácticas de confrontación contra el modelo dominante y sus prácticas educativas emergentes. «Fijar la atención y la mirada no sólo en lo que se fractura sino en lo que surge, no sólo mirar lo instituido sino lo instituyente: no sólo ha sucedido en la Argentina la pérdida del trabajo, y con ella de la identificación a partir de las relaciones laborales, sino que se han dado procesos de agrupamiento a partir del no-trabajo que a su vez han permitido percibir

---

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Freire, Paulo: «Escuela pública y educación popular», en Freire, P: *Política y educación*, México, Siglo xxi, 1992.

que más de una década de desindustrialización y desocupación no han dado por olvidadas las tradiciones vinculadas con la ocupación estable y sus derechos, así como no han perimido las expectativas puestas desde amplios sectores subalternos en la escolarización»<sup>50</sup>.

- Rescatar lo que manifiestan los movimientos sociales en términos de aprendizaje y ejercicio de ciudadanía; la escuela no sólo debe transmitir contenidos sobre democracia y ciudadanía; también debe recuperar y valorizar prácticas democráticas de diversos actores colectivos (en modo especial, los movimientos sociales)

- Pensar lo público según la complejidad de nuestras sociedades: por lo tanto debe resaltarse su carácter *heterogéneo, multisocial y multicultural*.

La escuela debe contribuir al fortalecimiento de lo público como *espacio democrático*: para ello debe facilitar el encuentro y la articulación de actores sociales para el ejercicio de prácticas democráticas y de formación de protagonistas activos; así se podrá constituir en un espacio que brinde una oportunidad real (no meramente simbólica) de participación<sup>51</sup>. El desafío para esta Escuela es «convertirse en un lugar significativo para construir relaciones emancipatorias dentro de una concepción y una estrategia que faciliten la constitución de lo público»<sup>52</sup>.

La escuela es concebida así como una forma de política cultural que conforma una introducción, una preparación y una legitimación de formas particulares de vida social y la pedagogía que emerge de esta concepción crítica se funda en la convicción que para la escuela es una prioridad ética *dar poder al sujeto social* facilitándole la atribución de sentido crítico al dominio de habilidades cognoscitivas y técnicas<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> Neufeld, M. R.: *op. cit.*, pg. 10. Cfr. Sirvent, M. T.: *op. cit.*

<sup>51</sup> cfr. Sirvent, María Teresa: «Estilos participativos: sueños o realidad.», *Revista Argentina de Educación*, AGCE. Año III, N° 5, Buenos Aires, 1984.

<sup>52</sup> cfr. Giroux, H.: *op. cit.*, 1993, cap. 5..

<sup>53</sup> Cfr. Rigal, Luis: «La escuela popular y democrática: un modelo para armar», *Revista Crítica Educativa* N° 1, Buenos Aires, 1996.