

La escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares.

Silvia Andrea Vázquez

Agosto 2006

Este trabajo se nutre del conocimiento que hemos producido colectivamente muchos trabajadores de la educación nucleados en CTERA, partiendo de la sistematización de nuestras prácticas político pedagógicas en las escuelas y en las calles, como docentes, ciudadanos, militantes, y trabajadores organizados.

El desafío de construir una escuela pública popular pone en el centro del debate una de nuestras preocupaciones históricas: la capacidad de la educación y de los educadores de aportar a la organización política del pueblo. En esta tarea muchos maestros y profesores buscamos incluirnos en un debate más amplio y enriquecedor que tiene como interlocutores privilegiados a otros educadores – en un sentido amplio, no limitado a lo formal - que desde distintas organizaciones populares intentan cotidianamente preguntarse por las condiciones para el cambio y actuar en función de desnaturalizar lo existente.

“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un ‘conócete a ti mismo’ como producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas, recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar inicialmente ese inventario”¹

Distintas concepciones de educación pública y popular

Consideramos que es necesario partir de una mirada histórica sobre las luchas político-pedagógicas en nuestro país, reconociendo que existen dos fuertes tradiciones de lucha: la defensa de la escuela pública y la militancia por la educación popular. Tradiciones distintas, arraigadas en construcciones discursivas del campo popular muchas veces producidas en paralelo y, conviene reconocerlo, atravesadas por momentos de conflictos y antagonismos, resultado de situaciones históricas, de quiénes y cómo se fueron apropiando de ciertas consignas y prácticas.

Tanto “educación pública” - en su origen “instrucción pública”-como “educación popular” son categorías construidas a partir de la organización y desarrollo de los llamados Estados Modernos. Buscan definir y generar las acciones que producen la educación del pueblo, más allá de no siempre coincidir en la definición ideológica de “educar” y “pueblo”.

Estos conceptos han tenido más de un significado dentro del campo teórico del orden y de las acciones políticas conservadoras, tendientes a reforzar la

regulación social². El paradigma pedagógico es el iluminismo (en sus varias versiones desde el siglo XVIII hasta nuestros días) de indudable raigambre liberal; concepción que homologa la instrucción pública con la educación popular y se sintetiza como “llevar las luces al pueblo”.

Es la concepción que se despliega en la fundación de nuestro sistema educativo, y que a pesar de su profesado liberalismo no puede esconder sus raíces conservadoras, propias de un bloque estatal oligárquico. Esto se hace visible en los exponentes más conservadores de dicho bloque como aquel Ministro de Instrucción Pública que llegó a sostener la inconveniencia de educar a los obreros ya que:

“...La instrucción tiende a elevar el sentimientos de la personalidad, aumenta el amor propio, engendra aspiraciones incompatibles con las aptitudes de sumisión y resignación (...) De esto resulta que los obreros instruidos desdeñan los trabajos exclusivamente mecánicos, que los asemejan a las máquinas, rechazan las profesiones inferiores y buscan por todos los medios, inclusive los malos, elevar su posición en el mundo a la altura señalada por sus ambiciones engendrada por una cultura intelectual superior al medio en que viven...”³

También la corriente hegemónica del pensamiento liberal-positivista que construyó nuestro sistema educativo nacional contenía contradicciones en relación con la declamada prioridad de educar al pueblo. Un ejemplo visible: el racismo y el concepto de ineducabilidad aplicadas por el propio Sarmiento a las poblaciones originarias de nuestra América, a las que expresamente excluía de los procesos de educación. Identificado el grupo de los educables, a ellos sí debía incluir la educación diseñada desde el Estado para integrarlos socialmente a través de la educación.

“Sintéticamente desde esta “matriz” se concebía el pueblo como “la masa resultantes de la desorganización de los insurrectos e irregulares” (Puiggrós; 1990) cuyos rasgos de barbarie hacían que la tarea educadora fuera equiparada con una acción “civilizadora”. En virtud de esta finalidad política más amplia, la educación popular era asimilada a la acción de un Estado que se proponía incluir dentro del sistema educativo a toda la población “educable” —recordemos que algunos no lo eran para el pensamiento racista de Sarmiento—, razón por la cual se imponía que sus atributos fueran: la gratuidad, el laicismo, el carácter común y la obligatoriedad. En suma, las características del proyecto político más global entendían la educación popular como una acción estatal de inclusión y a la vez constitución de un sujeto político (previamente inexistente).”⁴

Sarmiento llamó educación popular a la acción sistemática de inculcar saberes, hábitos y “buenos sentidos” capaces de civilizar la barbarie. En esta versión del iluminismo criollo, la educación popular fue homologada a instrucción pública. El pueblo fue pensado como la masa inorgánica destinataria de la civilización. El Estado como el gran educador; sus administradores – los políticos- como diseñadores, sus apóstoles – los docentes- como agentes ejecutores. Y como los contenidos socialmente validados se colocó entre otros a la ciencia positivista, la

historia de Mitre, la concepción biologizante de los sujetos sociales y los arbitrarios culturales europeizantes.

Una concepción alternativa, aunque no antagónica con la versión liberal-oligárquica anterior fue la construcción del un pensamiento pedagógico también liberal, pero democrático, laicista y defensor de la educación pública como herramienta de igualación. Este movimiento, construido por un arco que iba desde el normalismo positivista hasta el ideario socialista, se encarnó en el magisterio argentino. Con diferentes grados de organización y de expresión defendió la estatalidad como garantía de la educación para todos, contra la educación privada – hegemonizada por la iglesia católica- que por su organización y contenidos no podía ser pensada como universal. Frente al dogmatismo religioso se alzaría el “credo” de la 1420 – laica, gratuita y obligatoria -, principios de la verdadera educación del pueblo: la escuela pública

Hacia fines de los años 50 estas ideas vuelven a cobrar vigor, afirmando sus contenidos de estatismo liberal, en la disputa con el desarrollo de un subsistema de educación privada. Son los años de “laica o libre”, de las leyes que permiten que los colegios y universidades privadas otorguen títulos. Para entonces el laicismo da paso a la defensa de la escuela pública, ya que si bien incipiente, aparecen las primeras empresas educativas privadas no confesionales.

La educación popular como parte del pensamiento crítico latinoamericano

El pensamiento crítico en nuestra América Latina, se constituye como cuerpo de teorías antiimperialistas luego de que, tras la postguerra la organización de los mercados mundiales “reparten” a los países del tercer mundo como “satélites” que giran en la órbita de dos “imperios”: Rusia y EEUU.

Los movimientos políticos de los '60 y los '70, denominados de liberación nacional abarcaron tanto experiencias nacionalistas populares aggiornadas a la época cuanto socialismos con características nacionales o latinoamericanistas. Verificada la existencia de ciertas fracturas en el bloque dominante se estimulan las posibilidades organizativas de los sectores democrático-populares dispuestos a enfrentarlo. Al "nuevo carácter de la dependencia" se le oponen nuevas formas de resistencia y lucha popular.

En el plano de la construcción de conocimiento social surgen las llamadas teorías de la dependencia, que intentan desocultar tanto la explotación como los mecanismos neocoloniales de sometimiento de unos países sobre otros, resituando al pueblo como sujeto y a su liberación como destino.

El tema de la dependencia cultural introduce la problemática educativa en este debate. Los pedagogos críticos de la época describen a los sistemas educativos latinoamericanos como herramientas estructuradas desde un siglo atrás por las clases opresoras para la difusión de la cultura dominante. Surgen una serie de

proyectos educativos antagónicos con el paradigma del “capital humano” que EEUU pensaba “exportar” por entonces hacia los países subdesarrollados

Para la misma época la sociología crítica también se despliega en los países centrales. La escuela en tanto aparato ideológico del Estado (Althusser) es cuestionada por su contribución a la reproducción de las relaciones de explotación capitalista. Bourdieu y Passeron denuncian la acción pedagógica institucionalizada que reproduce, en el plano simbólico, las relaciones sociales de dominación, a través de la imposición de una cultura que disimula las condiciones de explotación y por lo tanto las legitima. Baudelot y Establet plantean que, a pesar de su apariencia unificadora existen dos redes de escolarización que se corresponden con la división de clases de la sociedad capitalista.

En nuestra América las perspectivas críticas llegarán a constituir una verdadera praxis pedagógica a través de las experiencias de Paulo Freire, que explicita cómo las relaciones de dominación se hacen presentes en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la verticalización del vínculo educador-educando. Surge así la llamada pedagogía de la liberación, - la versión crítica de la educación popular - una concepción pedagógica que articula los procesos educativos con una lógica emancipatoria. Una educación entendida, no sólo *para* sino *desde* los sectores populares.

Estas concepciones tuvieron fuerte arraigo fuera de las prácticas y discursos escolares; a través de educadores populares, intelectuales revolucionarios, grupos cristianos de base, movimientos campesinos, y estudiantiles, etc. trascendieron sus fronteras nacionales, constituyendo un discurso político-pedagógico que se expandió por toda Latinoamérica.

Nuestro país también estuvo atravesado por la pedagogía de la liberación: la alfabetización y escuela de alternancia de las ligas agrarias del noreste, la formación política de organizaciones combativas y revolucionarias, la formación de los intelectuales del pueblo en las universidades, los talleres formativos de los cristianos de base, etc. Sin embargo la característica del enorme desarrollo y masividad de nuestro sistema de educación pública, tuvo condiciones para que el impacto de la pedagogía de la liberación anclara no sólo en los márgenes de dicho sistema, sino también en su interior.

Tal vez el espacio educativo formal conmovido con más fuerza por estas prácticas y discursos haya sido la DINEA, emblemática experiencia de construcción de una pedagogía dialógica, que partía de los “educandos”, concebidos como verdaderos sujetos sociales portadores de saberes, conocimientos, culturas. También se dieron pasos en dirección a modificar la “tradicición selectiva” que encerraban los diseños curriculares, la historia y la literatura infantil fueron los instrumentos preferidos a la hora de instalar otras lecturas de las relaciones sociales. En el plano de las prácticas docentes cabe recordar a María Teresa Nidelcoff, docente del litoral y su propuesta de reflexión política y crítica: Maestro pueblo o maestro gendarme.

Este verdadero "suburbio pedagógico"⁵, generó nuevos significados alrededor de la educación popular, arribándose tal vez al punto más alto de su formulación pedagógica crítica. que empezó a ser entendida como praxis político-pedagógica que le disputa al modelo hegemónico

- el proyecto político en el que se inscriben los fines educativos,
- la potencialidad educadora de las prácticas sociales y políticas
- los arbitrarios culturales que subyacen al currículo real legitimando que conocimientos se ponen a circular en el proceso educativo, y
- las relaciones de poder que se condensan en los vínculos político-pedagógicos que define.

Sin duda la cantidad y calidad de las experiencias en los márgenes del sistema educativo fue superior a los fugaces intentos de transformar el sistema educativo desde dentro. Así como de ellas surgió la producción de conocimientos que caracterizaron una concepción pedagógica de ruptura.

Quienes militaban en los espacios educativos "de los oprimidos" despreciaban la capacidad crítica de los territorios formales de la educación. Fuertes tendencias de la época impulsaban la "desescolarización" en búsqueda de praxis educativas alternativas.

Sin embargo queremos poner de relieve los puentes que articulan distintos intentos de educación contrahegemónica ya que, tras la derrota de los proyectos populares a mediados de los setenta, la dictadura militar genocida intentó exterminarlas fueran de uno u otro lado de la orilla del sistema educativo.

Neoliberalismo y crisis de la escuela pública y la educación popular

*" La crisis del nuevo modelo de acumulación implementado en los años 70, y en términos más históricos, el cada vez más evidente fracaso –por no decir catástrofe- civilizatorio del capitalismo, junto con el progresivo crecimiento de los nuevos movimientos nacionales, regionales y mundiales de resistencia a una globalización genocida y "etnocida", empiezan a hacer impacto también en el universo simbólico -cultural. El contexto es todavía de profunda incertidumbre y desorden, y sería excesivamente audaz arriesgar una dirección precisa del nuevo proceso."*⁶

En este proceso nos atravesaron las políticas neoliberales, que intentaron reconfigurar la hegemonía de una globalización de mercado. Se imponía tras la muerte de las ideologías y el fin de la historia una sola forma de pensar este mundo y las relaciones posibles entre los sujetos que lo construyen.

Las regulaciones mercantiles que las políticas neoliberales instalaron en los territorios físicos y mentales de nuestra América Latina no sólo avanzaron sobre la

privatización de pedazos del aparato del Estado, sino que se volcaron de lleno a privatizar todo espacio público. A tales fines el discurso único en el plano educativo trabajó sobre la desarticulación de dos tradiciones de lucha cultural del campo popular: la defensa de la escuela pública y las reivindicaciones por una educación popular.

Los perversos efectos de estas regulaciones mercantiles travestidas de apoyo a los más desfavorecidos implicó:

- La fragmentación de la lucha de las mayorías populares por el derecho universal a la educación y la competencia entre sectores por demostrar “quién está peor”, y es por tanto merecedor de subsidio compensatorio.
- El debilitamiento del concepto de educación como derecho social base de sustentación de la focalización de las políticas sociales.
- La naturalización de la desresponsabilización estatal
- Sustraer del espacio público el debate sustantivo sobre el modelo político-educativo - qué educación para qué proyecto de país -, aislando buena parte de las mejores alternativas pedagógicas que sólo circulan y se retroalimentan en pequeños espacios fragmentados y desarticulados.

El fortalecimiento del antagonismo público-popular en los 90, buscó debilitar la pelea por la educación pública, como parte de la desresponsabilización social del Estado. Lo que en los setenta habían sido experiencias para grupos excluidos del sistema formal, sostenidas desde la militancia de educadores que concebían esos espacios como territorios de disputa, ahora, y en muchos casos a pesar de las intenciones de los grupos de base que sostenían las experiencias autodenominadas de educación popular, los proyectos se “oenegizaron”.

El impulso trasgresor y alternativo de muchas experiencias de alfabetización y apoyo escolar, formación de trabajadores ocupados y desocupados, micro emprendimientos, educación para la salud, etc, se hacía añicos contra los formatos impuestos desde las oficinas de financiamiento de los organismos de crédito y grandes empresas multinacionales (algunas directamente ligadas al blanqueo de “plata sucia”), que condicionaban sus discursos y el alcance de sus prácticas para sostener económicamente proyectos de pequeños grupos, sin ningún lugar a duda injustamente desatendidos por las políticas públicas, ahora transformados en mini empresas educativas. No se trata de demonizar a los sujetos que se involucraron en estas prácticas, sino de continuar realizando el “inventario gramsciano” de los sentidos que la hegemonía neoliberal constituyó en comunes.

Sin duda uno de los más atroces mecanismos políticos de sometimiento social fue el arrasamiento de los derechos humanos y sociales de las mayorías populares, incluso de quienes hasta ayer habían disfrutado de sus beneficios. El cercenamiento, negación y hasta ilegalización de estos derechos llevaron al

contenido de los mismos (salud, trabajo, educación, seguridad, etc.) hasta el punto de transformarlos en bienes de consumo selectivo regulados por el mercado.

Es a partir de esta realidad que entendemos que hoy la lucha por el derecho social a la educación es un contenido medular para la educación popular, si la seguimos reivindicando como proceso de instalación de formas de comprender y leer la realidad que hagan visible las relaciones de poder sobre las que se estructura la dominación. Esas relaciones de dominación han disecado los derechos sociales de las mayorías populares. El derecho social a la educación por el cual el Estado garantiza para todos y todas la socialización de saberes necesarios para el ejercicio de una ciudadanía plena, ha sido uno de esos derechos “disecados”.

Resignificar lo público y lo popular

La experiencia del neoliberalismo nos lleva a tener que resignificar desde un pensamiento crítico el lugar de la tradición pedagógica liberal-democrática. La escuela pública inclusiva, de amplia cobertura, que incorpora en un espacio común a sujetos sociales tradicionalmente excluidos, representa un momento de la correlación de fuerzas entre las clases sociales decididamente diferente al que representa la escuela excluyente del neoliberalismo, en la que la segmentación social se cristaliza y profundiza. En esta última la diferencia entre los circuitos pedagógicos se hace cada vez más pronunciada, re-aparece la categoría de la “ineducabilidad”, se vuelven a alentar discursos a favor de la discriminación. Miles de chicos y adolescentes en nuestro país no logran sostener un año de escolarización ininterrumpida, millones de ellos no logran siquiera apropiarse de las herramientas que les brindan los procesos de aprendizaje en los que supuestamente están presentes

Hoy se hace imprescindible situar el argumento de “hacer la educación popular en las escuelas, donde están las mayorías, con el que nos desafiaba José Tamarit⁷ a fines de los ochenta, ya que se han modificado las condiciones materiales y simbólicas que permiten afirmar que las mayorías populares tienen un lugar dentro de la escuela pública.

El sistema educativo argentino tras las políticas neoliberales y neoconservadoras se muestra incapaz de cumplir la promesa integradora (Gentili;1998) o de otorgarle algún nivel de ciudadanía a los distintas clases y sectores sociales (Maldonado, Stella; 2003) aún en los marcos del propio capitalismo . La “ficción de la igualdad jurídica” (Follari; 2003)⁸ es hoy más ficción que nunca.

Esta situación corroe las posibilidades políticas de que la escuela pública en tanto espacio de mayorías, ya que las clases populares están siendo progresivamente expulsadas de la misma. Y a la vez desarticula las experiencias

educativas de organizaciones populares que no logran organizar la exigencia de una educación emancipadora como derecho universal

Un proceso educativo que se pretende popular debe incorporar en sus contenidos la defensa de la escuela pública. Exigiéndole al Estado que se haga efectivo el derecho social a la educación de las mayorías populares. Simultáneamente la escuela pública que reivindicamos es la que se plantea como un territorio político.

“... Lo público es estatal pero en el marco de una lucha, no fuera o al margen del Estado, sino por hacer popular el Estado, por construir y profundizar mecanismos democratizadores, por un progresivo control popular, por introducir y potenciar espacios de participación en la toma de decisiones... Por eso los trabajadores de la educación estamos comprometidos con una escuela pública pensando en una escuela estatal donde la presencia de la fuerza social organizada posibilite dicha educación popular...”⁹

La construcción de alternativas populares desde la escuela pública

A partir de lo expuesto consideramos que la sola defensa de la escuela pública sin plantear simultáneamente la construcción en su interior de nuevos contenidos y prácticas político pedagógicas, resulta insuficiente. Y simultáneamente afirmamos que no cualquier innovación pedagógica es una alternativa educativa popular.

Las alternativas pedagógicas que hemos denominado como educación popular se constituyen y desarrollan en lucha contra el pensamiento político-pedagógico hegemónico. No se requiere que sean propuestas educativas integrales, reconocemos múltiples experiencias aún fragmentarias, que desde lo cotidiano interrumpen y transgreden los modelos educativos “oficiales” y las rescatamos en su capacidad de ir construyendo una praxis pedagógica crítica.

Se trata sin duda de una construcción colectiva, que para quienes nos sentimos trabajadores de la educación, no puede sino darse en el marco de nuestras organizaciones de clase, caminando en conjunto con otros educadores e intelectuales comprometidos con el pueblo. Para estos espacios de encuentro proponemos algunos dispositivos para reflexionar sobre las prácticas.

Identificar los sentidos comunes sobre la educación

En un trabajo anterior¹⁰ hemos identificado una serie de construcciones de sentido hegemónicas por el modelo educativo neoliberal. Si bien reconocemos que los modelos educativos suelen querer imponerse a través de las políticas orientadas desde los centros de poder internacionales y nacionales, se hacen hegemónicos cuando se instalan en el pensar, el sentir y el hacer de miles de

docentes, padres y alumnos que naturalizan y asumen como propios dichos sentidos comunes.

Compartimos algunas de aquellas enunciaciones:

- la educación es un bien compuesto por acumulación de conocimientos, por lo que más educación – medida en cantidad de años de estudio - da como resultado una persona más competente.
- el currículum es la selección de los conocimientos científicos más aptos para ser enseñados
- la calidad educativa se evalúa midiendo cuánto más saben los chicos de las disciplinas escolares, y ante los fracasos, los responsables son siempre la escuela y los docentes.
- las transformaciones educativas son prescripciones frente a las que cada docente debe vérselas individualmente para implementarlas; y para eso recurre a capacitarse
- el éxito ó fracaso de los chicos en la escuela depende del esfuerzo individual, aún en situaciones adversas, el que se esfuerza puede lograrlo, Los diferentes rendimientos alcanzados por los alumnos dependen de la combinación de dos factores: condiciones intelectuales innatas y nivel cultural de la familia.
- la comunidad educativa está compuesta por los docentes, los alumnos y los padres, cada integrante tiene atribuciones y responsabilidades diferentes según sea el carácter de los mismos. Este espacio social marca los límites entre lo educativo y lo extra educativo.

Aunque la pedagogía crítica suele adjudicar carácter “escolar” a estas representaciones es bueno aclarar que pertenecen a la sociedad en su conjunto. Se hacen visibles en las escuelas no sólo a través de los docentes, las demandas de los padres están muchas veces atravesadas por este “sentido común” e incluso que ciertos comportamientos de los estudiantes naturalizan la aceptación de lugares y roles “asignados” desde los mecanismos de explotación y exclusión.

La remoción de estos “núcleos duros” del sistema, enquistados en las prácticas cotidianas de los docentes y sus organizaciones sólo será posible desde el trabajo, la construcción concreta y cotidiana de las escuelas, de los sindicatos, de las organizaciones populares. No se reduce a un mero cambio de discurso, es un proceso mucho más complejo, contradictorio y corpóreo que una modificación de la perspectiva teórica.

Elegir los ámbitos y los modos para intervenir

Para eso nos proponemos como primer paso, reflexionar sobre cómo las experiencias político pedagógicas que gestamos y/o acompañamos interpelan, fisurando y disputando, sentidos y prácticas frente a:

- las políticas educativas oficiales,
- al discurso político – pedagógico hegemónico,
- al sentido común de padres, estudiantes y docentes, y
- a las prácticas escolares institucionalizadas.

En este proceso de construcción de otra escuela y otro conocimiento escolar, se hace fundamental valorar distintos intentos, y estrategias no siempre idénticos, pero que pueden ser identificados en dirección a:

- a. la descolonización colectiva del proyecto cultural que subyace al currículo;
- b. implicarse en la disputa cultural desnaturalizando las lecturas de la realidad que ocultan la explotación, alienación, discriminación e injusticia que subyace al sistema capitalista;
- c. develar las relaciones pedagógicas que reproducen los mecanismos de explotación y exclusión y exigir condiciones dignas para desarrollar el trabajo de enseñar y el derecho a la educación.
- d. reconocer y afirmarse en la existencia de colectivos de trabajadores dentro y fuera de las escuelas;
- e. Apropiarnos del conocimiento que produce nuestro trabajo para incidir en el debate político-educativo como sujetos y no como meros ejecutores.
- f. disputarle el sentido de apostolado de la tarea docente y trasponerla en compromiso social.
- g. incluirse en los procesos de organización popular local
- h. comprometerse socialmente en la lucha por las reivindicaciones y los derechos populares negados
- i. afirmar desde las prácticas cotidianas y la cultura escolar relaciones sociales democráticas, participativas, justas, solidarias y respetuosas de la diversidad.

La reproducción colectiva de estos y otros debates que pueden surgir en el trabajo mismo nos irá acercando al objetivo de ir construyendo matrices democrático-populares sobre la cual inventar y sostener otra escuela pública.

“... Creo que la construcción de un mundo nuevo necesita tener como eje fundamental el tema de la educación. Y no cualquier educación, sino educación para la emancipación, educación para construir seres concientes, capaces de construir un mundo humano, un mundo solidario...”¹¹

¹ Antonio Gramsci

² Concepto desarrollado por Boaventura de Sousa Santos en su libro “Crítica de la razón indolente”

³ Eduardo Wilde: “Curso de higiene pública”, Imprenta y Librería Mayo, Bs. As., 1878. Wilde (1844-1913) fue Ministro de Justicia e Instrucción Pública en la primera presidencia de Julio A. Roca y luego fue Ministro del Interior de Juárez celman.

⁴ Vázquez, S.A. y Di Pietro, S. La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico; ponencia; mimeo; 2004

⁵ Entendido como articulación de experiencias dentro y fuera del sistema (alfabetización, formación sindical, recuperación de la producción cultural popular, formación de militantes, etc) en Vázquez, S. A. "Cuando la educación pensaba en la revolución"; UNLZ; 1992

⁶ Marxismo, cultura y poder. 15º clase del curso de CLACSO "La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas. Año 2003.

⁷ Tamarit, J.: "El dilema de la educación popular: entre la utopía y la resignación", en Revista Argentina de la Educación, AGCE, 1990.

⁸ Vázquez, S.A. y Di Pietro, S.; op. Cit.

⁹ CTERA; Tercer Congreso Educativo Nacional; noviembre 2005

¹⁰ Vázquez, S.: "Matrices democrático-populares de la escuela pública"; 2003; mimeo

¹¹ Emir Sader; FME en Buenos Aires; mayo, 2006