



LI QUADERNI

#03

settembre_dicembre 2013
numero tre
anno uno

URBANISTICA 
giornale on-line di
urbanistica
ISSN:
1973-9702

Rappresentazioni urbane Urban Representations

a cura di ETICity

- Simone Tulumello & Giacomo Ferro |
- Paola Briata |
- Maria Michou |
- Giansandro Merli & Monia Cappuccini |
- Ifigeneia Kokkali |
- Maria Elena Buslacchi |
- Petra Potz & Ariane Sept |
- Lidia K.C. Manzo |

- Cristina Gorzanelli, Gail Ramster, Alan Outten & Dan Lockton |
- Aslihan Senel |
- Giuliana Visco & Alioscia Castronovo |
- Claudia Bernardi |
- Maria Luisa Giordano |
- Irene Dorigotti |
- TooA |
- Oginoknauss |

Direttore responsabile

Giorgio Piccinato

Comitato scientifico

Thomas Angotti, *City University of New York*
Orion Nel·lo Colom, *Universitat Autònoma de Barcelona*
Carlo Donolo, *Università La Sapienza*
Valter Fabietti, *Università di Chieti-Pescara*
Max Welch Guerra, *Bauhaus-Universität Weimer*
Michael Hebbert, *University College London*
Daniel Modigliani, *Istituto Nazionale di Urbanistica*
Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, *Universidade Federal do Rio de Janeiro*
Vieri Quilici, *Università Roma Tre*
Christian Topalov, *Ecole des hautes études en sciences sociales*
Rui Manuel Trindade Braz Afonso, *Universidade do Porto*

Comitato di redazione

Viviana Andriola, Elisabetta Capelli,
Simone Ombuen, Anna Laura Palazzo,
Francesca Porcari, Valentina Signore,
Nicola Vazzoler.

<http://www.urbanisticatre.uniroma3.it/dipsu/>

ISSN 1973-9702

Progetto grafico e impaginazione
Nicola Vazzoler.

in copertina:

“piezas” di Andrea Falco > vedi progetto CallforCover p.135



#03

settembre_dicembre 2013
numero tre
anno uno

september_december 2013
issue three
year one



in questo numero
in this issue

Tema/Topic >

Rappresentazioni urbane

Urban Representations

a cura di ETICity_p. 05

Simone Tulumello & Giacomo Ferro_p. 13

Le volatili rappresentazioni di piazza Martim Moniz a Lisbona
The fleeting representations of a square: Martim Moniz, Lisbon

Paola Briata_p. 21

**Acquired for development by...
le giovani generazioni e la rigenerazione di East London**
*Acquired for development by...
The Young Generation and East London*

Maria Michou_p. 29

Athens streetside arcades: silent gestures of minor occupation

Giansandro Merli & Monia Cappuccini_p. 37

**Atene tra crisi economica, narrazioni urbane e
discorso razzista**
Urban narratives and racist propaganda in the city of Athens

Ifigeneia Kokkali_p. 43

**City representations and the selective visibility
of the (ethnic) 'Others'.**
A short note on the fervent 'diversity' in Europe

Maria Elena Buslacchi_p. 49

**La moltiplicazione degli Off. Rappresentazioni urbane
in una Capitale Europea della Cultura**
*Off Multiplying.
Urban representations in an European Capital of Culture*

Petra Potz & Ariane Sept_p. 57

Cittaslow-Germany: dove i piccoli centri urbani si rappresentano
Cittaslow-Germany: where small cities represent themselves

Lidia K.C. Manzo_p. 65

MILANO MONTECITY. La città sospesa
MILANO MONTECITY. The suspended city

Cristina Gorzanelli, Gail Ramster, Alan Outten & Dan Lockton_p. **75**
Cittadini e nuovi media per un'intelligenza creativa
Citizens and new medias for a creative intelligence

Aslıhan Şenel_p. **85**
Mapping as Performance:
An Alternative to Authoritative Representations of Istanbul

Giuliana Visco & Alioscia Castronovo_p. **95**
Trasformazioni metropolitane
ed educazione popolare a Buenos Aires
Metropolitan transformation and "popular education" in Buenos Aires

Claudia Bernardi_p. **103**
Temporalità urbane.
Politiche del controllo e reti migranti
Urban temporalities. Politics of control and migrant networks

Maria Luisa Giordano_p. **111**
Who's maps?
Interrogating authorship in collective map-making

Contributi visuali/Videos >

Irene Dorigotti_p. **118**
Kigali or building a symptomatic city.
Young's Imaginary and Crea(c)tivity in Rwanda after 1994

TooA_p. **120**
42 - storie di un edificio mondo
42 - tales from a global building

Oginoknauss_p. **122**
ДОМ НОВОГО БЫТА - DOM NOVOGO BYTA

Apparati/Others >

Profilo autori/**Authors bio**
p. **126**

Parole chiave/**Keywords**
p. **131**

Illustrazioni/**Illustrations**
p. **135**



Trasformazioni metropolitane ed educazione popolare a Buenos Aires

Metropolitan transformation and “popular education” in Buenos Aires

Argentina |
Educazione popolare |
Fabbriche recuperate |

Argentina |
Popular education |
Occupied factories |

The present work analyze the metropolitan transformations and popular education in Buenos Aires. During the 90's, in fact, the neoliberal reforms deeply transformed the labor organization an urban spaces in Argentina leaving a lots of social “black holes”. Especially the metropolitan area of Buenos Aires was touched by the neoliberals policies where the “new poverty” has materialized in the separation between rich districts and poor neighborhoods, lacking both in terms of minimum services infrastructure and inhabited mostly by immigrants and young people in precarious economic situation and therefore highly vulnerable. Social movements started to organize themselves in a self managed way, starting from the neighborhood's assemblies and the self managed factories: starting from the 2001 crisis a lot of factories failed and the workers started to occupy and self manage the production. At the same time the educational reform transformed the whole educational system so that popular education meet self managed schools in the occupied factories spaces building up a new pedagogical project and a new relationship with the central state.

Il processo intensivo di deindustrializzazione degli anni '90 ha prodotto una forte frammentazione dei settori popolari e il loro progressivo territorializzarsi nei quartieri, disgregando la classe operaia precedentemente inserita nel mondo della fabbrica anche in termini di socialità e di produzione di legami sociali. Contemporaneamente la metropoli Buenos Aires ha vissuto significative trasformazioni legate ai processi di evoluzione delle “città globali” (Sassen, 1997), ovvero processi di finanziarizzazione, sviluppo dei servizi avanzati ed evoluzione del comando capitalistico che hanno determinato una polarizzazione crescente tra poveri e ricchi. La “nuova povertà” causata



dalle politiche neoliberali si è materializzata nella separazione tra quartieri ricchi (*barrios cerrados*), *barrios populares* e *villas miseria*, carenti sia a livello di infrastrutture che di servizi minimi e abitate per la maggior parte da migranti e giovani in situazione di precarietà economica e dunque altamente vulnerabili.

Questo processo, che la sociologia argentina contemporanea ha definito il “passaggio dalla fabbrica al *barrio*” segna il declino dei lavoratori urbani e l’emergenza del mondo comunitario dei poveri urbani (Svampa 2005), spesso esclusi dai servizi, dall’assistenza medica ed in misura sempre maggiore dal sistema educativo.

Se Wallerstein¹ vede, infatti, nelle aree suburbane i luoghi della confluenza di alcune delle più importanti fratture che attraversano il capitalismo – quelle della razza, di classe, di genere – e li definisce come i territori della *dispossession* quasi assoluta, Mike Davis, noto socio geografo statunitense, li propone, invece, come “luoghi della speranza” citando a più riprese nei suoi studi “i sobborghi delle città del terzo mondo come il nuovo scenario geopolitico decisivo”. Non si tratta di optare per una delle due ipotesi, che sono invece complementari, quanto piuttosto di analizzare il territorio nel quale si è assistito a un’accumulazione soggettiva tale da sfociare nella rivolta del 2001, non relegandola alla dimensione di “evento”, ma attribuendole la capacità di essere un processo costituente di differenti alterità a partire dal fatto che «una metropoli-regione si costruisce e si ricostruisce, si configura e si riconfigura quotidianamente e in maniera caotica, perché “lontano dall’essere un progetto disegnato e controllato dall’uomo, è diventato una realtà che sfugge al suo controllo»²

In questo senso la qualità del conflitto sociale sembrerebbe essere fortemente legata a quella dell’organizzazione dello spazio urbano: l’esperien-

1 Wallerstein I., *Dopo il liberalismo*, Jaca book, Milano, 1998 (in originale *Afterliberalism*, 1995).

2 Mattos C. A., “*Movimientos del capital y expansion metropolitana en las economías emergentes latinoamericanas*”, in *Mundo Urbano*, 9 settembre 2007.

za del conflitto risulta essere una pratica sociale spazialmente strutturata e spazialmente strutturante. Le fabbriche recuperate sono diventate negli anni dei veri e propri centri nevralgici di nuova ridefinizione dal basso dello spazio urbano, dei flussi e delle relazioni sociali capaci di ricostruire tessuti e relazioni laddove il neoliberismo frammentava, garantire servizi e spazi collettivi ed inclusivi laddove il neoliberismo smantellava ed escludeva. Per addentrarci nella realtà metropolitana di Buenos Aires risulta infatti decisivo il concetto di decollettivizzazione (Svampa, 2005) proposto da Maristella Svampa, che indica così quel processo originato dalla dinamica di deindustrializzazione e di impoverimento del mondo popolare cominciata negli anni '70 che si tradusse in profonde trasformazioni nel tessuto sociale popolare³. Inizialmente la controffensiva popolare al processo di decollettivizzazione fu l'occupazione collettiva delle terre (*asentamientos*), che segnalava molto bene la nuova configurazione in via di definizione e l'avvio di un parallelo processo di iscrizione territoriale delle nuove classi popolari.

Una delle prime conseguenze riguarda la trasformazione del *barrio* nello spazio più consono per l'azione e l'organizzazione politica popolare, oltre che nel luogo dell'interazione dei differenti attori sociali fino all'impulso all'autorganizzazione collettiva dello spazio. Questa trasformazione si realizza anche attraverso la costruzione delle prime mense comunitarie, dei primi asili di quartiere, dei centri di salute che interagiscono poi in maniera virtuosa con le esperienze di occupazione ed autogestione delle fabbriche fallite durante la crisi. Un fenomeno questo che amplifica l'importanza dell'elemento territoriale, nel momento in cui il quartiere era costretto ad autogestire quelle funzioni che le istituzioni progressivamente abbandonano.

Il decennio menemista esasperò la situazione materiale dei quartieri poveri, ma produsse anche un cambiamento più profondo: la frammentazione politica e culturale, l'imposizione di un nuovo modello di consumo e di nuovi modelli di comportamento sociale. Scrive ancora Svampa: «Il passaggio dalla fabbrica al *barrio* si andò consolidando attraverso l'articolazione tra decentramento amministrativo, politiche sociali focalizzate e organizzazioni comunitarie, il cui lavoro implicò un nuovo orientamento delle organizzazioni locali» (Svampa, 2005) mentre:

«nel pieno della crisi e della sparizione delle istituzioni tipiche della società salariale, queste reti territoriali si intensificarono riuscendo a orientare sempre di più la gestione delle necessità basilari e configurando in modo incipiente i contorni di un nuovo proletariato, multiforme e eterogeneo, caratterizzato dall'autorganizzazione comunitaria». (Svampa, 2005, pag. 184)

La crisi economica contribuì a rimettere in discussione la politica sociale nei quartieri. Il processo di protagonismo sociale attivato dai movimenti durante la crisi, dai *piqueteros*⁴, dalle assemblee di quartiere, dalle fabbriche recuperate ha poi trasformato in maniera radicale le forme di organizzazione sociale nei *barrios* dando vita ad esperienze durature ed innovative, tra tutte le scuole popolari, sorte nel vuoto neoliberale dall'iniziativa dei movimenti sociali. Le riforme del decennio menemista hanno infatti pesantemente tra-

3 L'utilizzo del termine "popolare", va contestualizzato in Argentina come termine che non designa né i popoli indigenti, né i contadini, né la lotta antimperialista, ma di volta in volta un aggregato che si costituisce in opposizione ad altri gruppi sociali. Con il peronismo ad esempio il "popolo" diventa la classe operaia, laddove però lavoratore era tanto il lavoratore nel vero senso della parola quanto un descamisado. In ogni caso sfruttato e umiliato e dipendente dello Stato, per un verso dall'insieme dei diritti del lavoro, per un altro dalle opere di assistenza (Svampa 2005).

4 Il movimento dei disoccupati praticava i blocchi stradali, in spagnolo *piquetes*, per ottenere visibilità e bloccare la produzione. A partire da questa pratica diffusa si definiscono *piqueteros* i partecipanti ai movimenti dei disoccupati durante gli anni '90 e attorno alla crisi del 2001. Per ulteriore approfondimento consigliamo la lettura di Col. Situaciones, *Piqueteros, la rivolta argentina contro il neoliberismo*, Derive Approdi, Roma 2003.



sformato il sistema educativo argentino, determinando quello che Adriana Puiggròs ha chiamato “*quiebre educativo*”⁵ (Puiggròs 1996). La Ley Federal de Educación del 1994, invocando l’autonomia scolastica, ha prodotto una frammentazione amministrativa senza precedenti, la riduzione drastica degli investimenti statali, la precarizzazione selvaggia dell’insegnamento, approfondendo le disuguaglianze e potenziando i processi di razzializzazione⁶ e gerarchizzazione in ambito educativo. Povertà ed emarginazione sociale sono fattori che influiscono pesantemente nella definizione dell’inclusione e dell’esclusione nel sistema formativo, in particolare all’interno di una situazione caratterizzata già da povertà strutturale, disuguaglianze e polarizzazione sociale. L’emergenza ha così riguardato milioni di giovani e meno giovani letteralmente espulsi dal sistema educativo, che hanno vissuto, e vivono, in una condizione di “*riesgo educativo*” (Puiggròs, 1996) ovvero in condizioni di povertà e di esclusione sociale determinate dalle trasformazioni del sistema di istruzione.

In questo contesto di trasformazione urbana, sociale ed economica della capitale argentina sono nati i *bachilleratos populares* all’interno delle fabbriche recuperate o presso le sedi di movimenti sociali territoriali. Rinnovando e reinventando la tradizione dell’educazione popolare secondo il modello di Paulo Freire⁷, il movimento pedagogico delle scuole popolari interviene nei quartieri, in un contesto caratterizzato da una pesante precarietà lavorativa, praticando la rottura della fittizia separazione tra luogo dell’apprendimento e luogo del lavoro a partire dal loro situarsi nelle fabbriche autogestite, luoghi di lavoro che vivono un processo di conflitto permanente. In questo modo le scuole popolari costruiscono una relazione immediata tra esperienza educativa e rivendicazione di diritti, prospettive di lavoro cooperativo e alternativa concreta al modello sociale ed economico dominante basato sulla

5_ In italiano “fallimento educativo”, espressione utilizzata da Adriana Puiggròs per indicare lo stato del sistema educativo argentino dopo le riforme neoliberali (Puiggròs, 1996).

6_ A questo proposito risultano utili gli studi di Pablo Gentili sul “razzismo educativo” del 2011.

7_ Pedagogo brasiliano di riferimento per quanto riguarda le pratiche dell’educazione popolare e la critica ai modelli educativi egemoni. Tra le opere più importanti: *Educación como práctica de la libertad*, 1967; *Pedagogía de los oprimidos*, 1969.



competizione e sull'esclusione.

Il processo educativo scolastico è inteso come un percorso legato profondamente alle esigenze di liberazione ed emancipazione delle classi subalterne, organizzate a livello territoriale: è questa una delle ragioni della rapida diffusione di queste esperienze, che non si può quindi spiegare solamente in relazione al vuoto lasciato dalle riforme neoliberiste, rispetto al quale comunque i governi kirchneristi sono riusciti ad intervenire solo in parte. I *bachilleratos populares* si propongono di contrastare i processi di esclusione, di individualizzazione – o di decollettivizzazione – e di impoverimento che coinvolgono tuttora ampi settori popolari: essi costituiscono in molti casi l'unica possibilità per i giovani dei *barrios* o *delle villas* di inserirsi in un contesto educativo. Gli studenti, in buona parte giovani, spesso migranti – anche se non mancano adulti, sia operai che abitanti del quartiere che non hanno terminato gli studi – trovano così la possibilità di inserirsi in una dinamica collettiva aperta ed accogliente: qui è possibile affermare la possibilità di una crescita educativa e umana anche per chi è stato espulso dal sistema educativo e si trova marginalizzato dal mercato del lavoro. Attraverso il riconoscimento del valore del sapere subalterno, delle competenze e delle esperienze di vita di chi viene dai quartieri popolari o dalle *villas*, queste esperienze contribuiscono a ricostruire relazioni sociali di solidarietà nei *barrios*, a partire dal processo educativo inteso come opportunità di crescita collettiva e di *empowerment* delle organizzazioni popolari del territorio.

Le scuole popolari sono immerse all'interno di reti sociali territoriali più ampie che coinvolgono fabbriche recuperate, organizzazioni territoriali e assemblee di quartiere e che, nel complesso, contribuiscono a costruire un progetto di città differente attraverso la creazione di spazi di confronto, crescita e socializzazione, vissuti in prima persona dagli esclusi della città neoliberi-

sta, in un processo di emancipazione collettiva. Un fatto di grande rilevanza e molto comune è che molte delle fabbriche recuperate dagli operai a partire dalla crisi del 2001 ospitarono poi le scuole popolari: in questo modo la fabbrica cessava di essere solo un luogo di produzione e cominciava a svolgere una funzione sociale. Le fabbriche diventarono spazi recuperati per tutto il quartiere e promossero al loro interno l'autogestione in diversi ambiti: progetti produttivi, mense popolari, produzione alimentare, centri per la salute pubblica, formazione professionale, centri di documentazione, ecc. Si è così anche riprodotto il tema dell'educazione popolare, molto forte in Argentina, che affonda le sue radici nelle organizzazioni sociali e nel fervore culturale degli anni '60 e '70.

Le scuole popolari rappresentano uno snodo centrale all'interno di quel processo che Marina Ampudia chiama *"de lucha por una ciudad diferente, una ciudad de derechos como respuesta a los efectos del neoliberalismo"*⁸ (Ampudia 2012), in quanto esperienze che contribuiscono, a partire dal contesto dei *barrios* in cui si trovano, a ridisegnare e risignificare spazi e relazioni interni alla metropoli.

Da una parte infatti la scuola risponde alle necessità degli abitanti del quartiere, in termine di spazi ed opportunità educative, dall'altra si impegna a trasformare le dinamiche relazionali ed organizzative del quartiere stesso. Risulta qui decisivo sottolineare la dimensione anti-egemonica e radicalmente trasformatrice di queste esperienze, che non contestano solamente l'assenza di un sistema scolastico inclusivo, ma la stessa organizzazione del sistema educativo statale, basata sulla riproduzione del sapere ufficiale, sull'assenza o sull'emarginazione del sapere critico, e sulla trasmissione verticale del sapere – quella che Paulo Freire definisce "educazione bancaria" (Freire, 2002). Il movimento pedagogico in questione immagina invece il percorso educativo come possibilità di emancipazione, innovazione e trasformazione complessiva della società, in continuità con le lotte dei movimenti sociali e delle organizzazioni territoriali.

Queste scuole si propongono di dare vita ad un processo di soggettivazione politica collettiva che nasce dalla sperimentazione radicale delle pratiche pedagogiche popolari: i saperi "della lotta e per la lotta"⁹ (Ampudia & Elisalde, 2008), il sapere popolare e subalterno e quello accademico convivono in un processo meticcio all'interno di queste scuole. La critica delle discipline, la centralità della dimensione politica dell'educazione e la connessione tra pratiche di lotta e cooperazione formano così parte integrante del processo di appropriazione e riconfigurazione dei saperi che viene sperimentato dall'educazione popolare. L'incontro tra esperienze di lotta territoriali e giovani impoveriti dei settori popolari contribuisce così alla ridefinizione dal basso delle relazioni sociali all'interno del nuovo assetto metropolitano post-fordista.

Il movimento dei *bachilleratos populares* ha vissuto in questo decennio un processo espansivo significativo sia dal punto di vista della riproduzione delle esperienze territoriali che dal punto di vista dei riconoscimenti ufficiali. Se la prima scuola è sorta proprio dieci anni fa, nel 2003, presso la IMPA, una delle prime fabbriche recuperate argentine (occupata e trasformata in cooperativa fin dal 1998), attualmente le scuole popolari sono oltre ottan-

⁸ Trad. N.d.a.: "di lotta per una città diferente, una città dei diritti come risposta agli effetti del neoliberalismo" M. Ampudia, *Movimientos sociales, saber y territorialidad*, in *Revista Encuentro de saberes*, Universidad de Buenos Aires, 2012, pag. 23.

⁹ R. Elisalde, *Procesos histórico: antecedentes e influencias*, in Ampudia M., Elisalde R. (compiladores), *Movimientos sociales y educación*, Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.

ta¹⁰, situate in diverse aree della capitale e del cono urbano: espressioni di diverse realtà organizzate, si propongono di trasformare radicalmente il modello educativo costruendo quello che il movimento rivendica come “scuola pubblica popolare”.

I *bachilleratos populares de Jovenes y Adultos* costituiscono oggi un movimento assai radicato nei quartieri ed in grado di animare vertenze e rivendicazioni tali da determinare tra il 2007 e il 2011 alcuni importanti risultati. La crescita del movimento e la capacità di costruire relazioni nei territori, l'appoggio di diverse organizzazioni e di semplici cittadini, il mobilitarsi in massa hanno portato ad una serie di conquiste decisive: le scuole popolari hanno infatti inizialmente ottenuto con le mobilitazioni il riconoscimento ufficiale dei titoli di studio; in un secondo momento, le borse di studio per gli studenti e infine nel 2011 il salario per i docenti. Tutto ciò a seguito di un processo di negoziazione continuo con le istituzioni, variabile e mai del tutto definito, determinato e rideterminato dai rapporti di forza tra lo Stato e le organizzazioni del campo popolare.

Il riconoscimento ufficiale ha di certo trasformato lo *status* delle scuole popolari, potenziandole ed al tempo stesso determinando nuove misure di controllo statale rispetto alle forme di organizzazione, ai curriculum e alle pratiche educative. Esattamente attorno alla difesa dell'autonomia delle esperienze autogestite di educazione, attorno alla definizione dei contenuti e delle pratiche pedagogiche, irriducibili agli standard ufficiali, si definisce la sfida che oggi queste esperienze devono affrontare, ovvero individuare chi ha la decisione ultima su questi temi. Per questo, nel quotidiano, gli educatori popolari mettono in campo strategie di resistenza per preservare l'autonomia di queste esperienze educative, seppure ufficialmente riconosciute dallo Stato. Rispetto a ciò risulta utile segnalare come la dimensione *costituente*, ovvero la natura stessa di queste esperienze permanentemente in divenire, mai standardizzate, continui ad essere un principio e una pratica irrinunciabile. Emerge chiaramente come la continua tensione tra autonomia e istituzionalizzazione attraversi profondamente il movimento pedagogico. La costruzione di nuove istituzioni, popolari, autogestite e ufficialmente riconosciute, è un elemento centrale e comune all'interno del processo di formazione e crescita delle scuole popolari. Questa tensione alla costruzione di nuove istituzioni dal basso si definisce come la posta in palio di una scommessa situata in un campo di battaglia attorno alla definizione di “cosa e come si apprende e si insegna a scuola”, ma anche di quale ruolo debbano avere le organizzazioni territoriali, le esperienze di autogestione e i movimenti sociali nel definire priorità, modalità di funzionamento ed organizzazione delle istituzioni educative e, più in generale, delle istituzioni del *welfare* a livello territoriale.

La specificità argentina si iscrive inoltre all'interno di una particolare relazione, di certo conflittuale, tra movimenti sociali ed una particolare forma di *governance*, quella del decennio kirchnerista, definita da Hunter come “governance post-neoliberale” (Hunter, 2011), che deve necessariamente fare i conti con la fondamentale rottura politica rappresentata dal 2001 argentino e dall'interruzione della continuità neoliberista.

10_ Per una mappatura completa delle scuole popolari faccio riferimento al censimento del gruppo di lavoro “Cartografía Social” dell'Istituto Gino Germani della facoltà di Ciencias Sociales dell'Università di Buenos Aires, OSERA n.6, 2012.

bibliografia

- Ampudia M. 2012, *Movimientos sociale, saber y territorialidad*, in Revista *Encuentro de saberes*, Universidad de Buenos Aires.
- Elisalde R. 2008, *Procesos historico: antecedentes e influencias*, in Ampudia M. & Elisalde R. (compiladores), *Movimientos sociales y educaciòn*, Buenos Libros, Buenos Aires.
- Freire P. 2002, *Pedagogia del oprimido*, Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.
- Freire P. 2009, *La educaciòn como practica de la libertad*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- Gentili P. 2011, *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educaciòn*, Ediciones Clacso, Buenos Aires.
- Hunter P. 2011, *El estado posnacional*, Pie de los hechos, Buenos Aires.
- Puigròs A. 1996, *Educacion neoliberal y quiebre educativo*, Revista Nueva sociedad n. 146, Buenos Aires, novembre-dicembre.
- Sassen S. 1997, *Le città globali*, UTET, Torino.
- Svampa M. 2005, *La sociedad exuyente*, Taurus, Buenos Aires.
- Wallerstein I. 1998, *Dopo il liberalismo*, Jaca book, Milano, (in originale *Afterliberalism*, 1995).

UB

i QUADERNI

#03

settembre_dicembre 2013
numero tre
anno uno

URBANISTICA tre
giornale on-line di
urbanistica
ISSN:
1973-9702

È stato bello fare la tua conoscenza!
cercaci, trovaci, leggici, seguici, taggaci, contattaci, ..

It was nice to meet you!
search us, find us, read us, follow us, tag us, contact us, ..

