

Miradas alternativas de la pobreza.

La práctica docente en clave de educación popular

(Alvites Baiadera, Angélica P.; Possentini, Ma. Sol; Pruneda Paz, Lucía del M; Ruffini, Ma. Luz)

Palabras Preliminares

“Yo creo que es difícil, pero no imposible, yo estoy convencida que el hecho de estar acá y querer hacer de esta escuela un lugar para que el barrio pueda crecer, para que la gente pueda tener una vida más digna, yo creo en este sueño de tener esta escuela... esa cosa de querer transformar esta realidad. Hay cosas que se van dando, el tema es que por ahí nosotros no tomamos mucha conciencia de eso. Pero por ahí por lo que uno puede escuchar, de alguna persona, que hay cosas que van avanzando, que se van dando, lentamente, pero que se van encaminando. Que es difícil, es difícil, pero también se trata de eso, ¿no? Nadie en ningún momento nos dijo que iba a ser fácil” (Educadora de la escuela H. Valdivielso EGB 2)

Esta ponencia propone indagar sobre las *prácticas docentes* en clave de *Educación Popular* en la Escuela Héctor Valdivielso ubicada en la localidad de Malvinas Argentinas, Córdoba. La misma, se dirige a dar cuenta de la mayor o menor apropiación de los principios de la Educación Popular, rastreando las concepciones que los protagonistas construyen y (re)construyen en base a sus prácticas, conocimientos y habitus incorporados.

La finalidad de estas prácticas es la de resignificar la matriz inicial en un proceso de concienciación que promueva alternativas a la comprensión práctica del mundo de los sectores populares.¹ “Una de las intencionalidades de esta obra educativa (...) es hacer un camino de búsqueda, sistematización y replicabilidad en el camino de la Educación Popular. Desde este marco, ¿cuál es el papel de la escuela? [La] premisa de búsqueda es la siguiente: *la escuela es el espacio de transmisión, creación y recreación crítica de la cultura, es el espacio de negociación cultural.*”²

La Escuela Héctor Valdivieso perteneciente a la Congregación de los hermanos De Lasalle, tiene la peculiaridad de ser una propuesta concreta de educación formal en clave de Educación Popular. En el año 2002 los Hermanos De La Salle se instalaron con su propuesta educativa en la zona más empobrecida de Malvinas Argentinas, es decir, la Tercera Sección y el barrio Floresta Sur, este último pertenece al éjido municipal de la ciudad de Córdoba.

¹ El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación denominado “*Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular*” subsidiado por el Instituto de Investigación (IAPSC) de la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) dirigido por la Mgter. Paula I. Pavcovich.

² BOLTON, P. (Mayo/2003) “*Partir de la realidad...*” Argentina Pp. 2. www.lasalle.org.ar

Desde la investigación se participo en el espacio de diversas maneras: en un primer momento se asistió a múltiples jornadas realizadas por el Equipo de Educación Popular³ para interiorizarnos sobre el proyecto de la Escuela H. Valdivielso en particular y del proyecto de Educación Popular De Lasalle, en general.⁴

Posteriormente, se realizaron entrevistas en profundidad a educadores de los distintos niveles de la escuela, como así también a niños estudiantes de los distintos ciclos y a sus familiares. A su vez, se concurrió a diversas actividades que se produjeron en el marco de la escuela (acompañamiento en el proceso de construcción del Complejo Temático -encuentro con la realidad -instrumento de escucha- Fiestas y celebraciones de apertura y cierre del año escolar, etc.). En esta ponencia utilizaremos principalmente las entrevistas realizadas a los educadores de los niveles de EGB1 y EGB2.

La localidad de Malvinas Argentinas está ubicada en el Noreste del Gran Córdoba, en el límite interdepartamental entre Capital y Colón. En definiciones urbanísticas, podríamos considerar, la zona, como *periurbanizada*, (urbanización difusa o dispersa) ya que se produce un desarrollo y una extensión superficial de la ciudad industrial sobre la periferia rural inmediata. “A través de dicho crecimiento se crea un área de edificaciones, en una antigua área rural y se generan [frecuentemente] conflictos de segregación social y de competencia sobre los usos del suelo.”⁵ El crecimiento poblacional se produce con mayor fuerza en la década del ‘80 y del ‘90, principalmente por movimientos migratorios de la ciudad de Córdoba capital hacia esta zona. Siendo, en su mayoría, familias en condiciones de pobreza⁶.

Aproximaciones teóricas: Comprender las prácticas en clave de educación popular

³ Desde la investigación se participó de diferentes eventos, actividades formativas de educación popular, encuentros y ferias, entre los cuales se encuentran: Pasantías en la escuela H. Valdivielso para analizar el porqué de los complejos temáticos (07- 2007), la V Feria de educación popular. (08/ 09 -2006); III Encuentro análisis de la pobreza como problema multidisciplinar (2007); Feria de educación popular (08- 2007), Jornada de formación de directivos (02- 2008), Trayecto formativo de educación popular (08- 2008), etc.

⁴ Desde el programa de educación popular lasallano se acompaña a diversas obras, además de la Esc. Héctor Valdivielso (Malvinas Arg. Cba.), Esc. San Martín de Porres (Bs. As.), La Salle Jujuy (Jujuy), La Salle González Catán (Bs. As.), Esc. San José (Villa del Rosario – Cba.), Esc. La Salle (Campo Gallo, Sgo. del Estero), Esc. San Benito (Santos Lugares, Sgo. del Estero). www.lasalle.org

⁵ ZULUAGA SÁNCHEZ, G. L. (2005) “*Dinámicas territoriales en frontera rural-urbana en corregimiento de Santa Elena, Medellín*” Univ. Nac. de Colombia. Pp. 40. Lo que esta entre corchetes es propio de este trabajo

⁶ Para un mayor desarrollo no sólo de las condiciones socioeconómicas de los agentes, en el espacio social analizado, si no también de las condiciones del sector en general, remitirse a los trabajos realizados en el marco del proyecto de investigación “*Redes y capitales en las estrategias de reproducción social de las familias pobres*”, dirigido por la Dra. Alicia Gutiérrez. UNC. 2006-2007. También puede remitirse a SEHAS Servicio Habitacional y de Acción Social -NOVIC. (Julio 2004) “*Diagnostico sobre la realidad de Malvinas Argentinas*” Área de Investigación. Córdoba.

La educación en la Argentina, en las últimas décadas, no fue ajena a las grandes desigualdades económicas y sociales producto de la implementación de políticas neoliberales tendientes al achicamiento del Estado (privatización de empresas públicas, desregulación, descentralización, reforma administrativa, reducción del gasto público, regionalización)⁷. Tales políticas “apunta[ron] a la reestructuración de su aparato productivo y administrativo, con la idea de afirmar la supremacía del mercado sobre el Estado para optimizar la asignación de recursos. La idea de eficacia aparece como fundamento de esta reforma basada en privilegiar lo que es rentable y en que cierren las cuentas (...) La dimensión social se subordina a las variables macroeconómicas”⁸.

La relación entre educación y pobreza se presentó como problema ante la falta de comprensión, alcance y orientación del sistema educativo tradicional respecto a la nueva realidad de los sectores empobrecidos del país. La (re)incorporación de principios y orientaciones del capitalismo neoliberal de corte postfordista y globalizante deja a los distintos niveles jurisdiccionales del Estado con escasas capacidades para dar respuestas a las demandas sociales para “gestionar el bien común”.

Es en este contexto, que la Educación Popular se presenta como alternativa al modelo actual de educación. Atento a esto, analizaremos el caso de la Escuela Héctor Valdivielso, abordando las prácticas docentes teniendo en cuenta la tensión que se produce en sus habitus en tanto agentes sociales, educados en escuelas bancarias, que se desempeñan en la Escuela Popular.

El *habitus* es concebido por Bourdieu como el aspecto social activo -no idealista- del conocimiento práctico. A través de este concepto se restituye al agente un poder generador y unificador, elaborador y clasificador. Recordando, al mismo tiempo, que esa capacidad de elaborar esa realidad social, a la vez socialmente elaborada, no es la de un sujeto trascendente, sino la de un cuerpo socializado.⁹ Los habitus, esquemas de pensamiento, percepción y acción permiten llevar a cabo actos de conocimiento práctico, basados en la identificación y el reconocimiento de los estímulos condicionales y condicionadas a los que están dispuestos a reaccionar, así como engendrar, sin posición explícita de fines ni cálculo racional de medios,

⁷ Para un desarrollo más profundo sobre la reforma del estado remitirse a Para un desarrollo más profundo sobre la reforma del estado remitirse a GARCÍA DELGADO, D. (1996) “*La reforma del estado.*” En: Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Bs. As. FLACSO/ Norma.

⁸ GARCÍA DELGADO, D. (1996) “*La reforma del estado.*” En: Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Bs. As. FLACSO/ Norma.

⁹ BOURDIEU, P. (1997) “*Meditaciones Pascalianas*” Bs. As. Paidós

unas estrategias adaptadas y renovadas sin cesar, pero dentro de los límites de las imposiciones estructurales de las que son producto y que los definen.¹⁰

En los esquemas de percepción de los educadores vemos en tensión dos términos que históricamente han sido contrapuestos: *Educación Popular* y *Educación Formal*. “Parece un contrasentido pensar que educación formal pueda articularse con educación popular¹¹. Sin embargo, nos animamos a entrecruzar en la práctica, en la reflexión teórica y en los desafíos que se nos presentan, ambos términos, cargando de significatividad esta unión de EDUCACIÓN FORMAL POPULAR”¹²

En términos de Freire podríamos definir Educación Popular como *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. De acuerdo a esta definición la Educación Formal Popular implicaría crear y recrear la(s) cultura(s) de los sectores populares de la sociedad en el espacio de la escuela, con la intencionalidad de concienciar, de generar una mirada crítica y desnaturalizadora sobre el mundo que impulse a la acción. En este sentido, concienciar implica “empoderar”, es decir brindar y construir herramientas que permitan objetivar y problematizar el sistema de relaciones sociales desiguales en que estamos inmersos, producto de la desigual distribución de capitales. Sistema que no es natural, y en tanto tal puede ser modificado, cuestionado, criticado, puesto en tensión con otras miradas sobre el mundo.

En contraposición a esta práctica pedagógica, la “educación bancaria” se presenta como aquella que no se plantea desnaturalizar ni mirar críticamente el mundo, manteniendo la reproducción de las relaciones de dominación. La educación bancaria legitima el lugar dominante del docente, como portador de “la cultura”, como aquel capaz de producir la palabra legítima, como el protagonista de esa vida que vale la pena vivir.

Comprender, en clave de Educación Popular, un proyecto de educación formal, precisa partir de ciertas premisas sobre el *espacio y las prácticas sociales*. “Partir de la realidad implica el presupuesto de que la escuela tiene un rol social que es la transformación del entorno, la negociación cultural y la transmisión crítica de la cultura a las nuevas generaciones. Partir de la realidad tiene que ver con la definición explícita, clara y

¹⁰ BOURDIEU, P. (1997) *Ibidem.* Pp. 203.

¹¹ La primera hizo y hace alusión a la reproducción de las desigualdades sociales, reproduciendo y conservando el *status quo*. También llamada en términos de Freire; Educación bancaria.

¹² BOLTON, P. (2006) “*Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables.*” Bs. As.: La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella. Pp. 21. Lo que esta entre corchetes es propio de este trabajo.

consensuada de que el rol social y el mandato social de la escuela pasa por esto y no sólo por la mera asistencia, la contención o en el peor de los casos la reproducción social.”¹³

Según Bourdieu, la correspondencia entre las posiciones y tomas de posición nunca es mecánica y fatal: se encuentra mediada por las estrategias prácticas de los agentes, está sujeta a la homología entre las condiciones de producción del habitus y las de actuación y no se encuentra exenta de la lucha por los principios de visión y división del mundo. Cambiar la visión del mundo y las operaciones prácticas de producción y reproducción por la toma de conciencia, por el rompimiento del consenso prerreflexivo inmediato sobre el sentido del mundo, es el primer paso para cambiarlo. Ahora bien, asumiendo la dialéctica de la realidad social,¹⁴ no se puede evitar señalar que, si bien el habitus indudablemente no es un destino inmodificable, la acción simbólica no puede, por sí sola y al margen de cualquier transformación de las condiciones de producción y fortalecimiento de las disposiciones, extirpar las creencias corporales, pasiones y pulsiones que permanecen por completo indiferentes a las conminaciones. El orden social “está tan bien” defendido porque basta invocar al sentido común para defenderlo, producido por el efecto de naturalización. A la Escuela Popular le corresponde transmitir críticamente ciertos elementos significativos de la cultura legítima que sean reconocidos y valorados socialmente por todos. El saber leer y escribir y el modo de hacerlo (por dar un ejemplo sencillo) son parte de los saberes valorados socialmente por la clase dominante o hegemónica; es en la forma en que se enseña y se aprende, el para qué se aprende, a favor de quién se enseña y en contra de quién o de que, donde la educación formal puede ser un espacio crítico desde donde se viabilice la transformación social.

La escuela debe ser un espacio para la *negociación cultural*, entre las palabras, culturas populares y los conocimientos científicos, la cultura sistematizada,; entre los saberes populares y los saberes que el sistema educativo, el Estado, le ha encargado transmitir a la escuela. “Por tanto, que sea un espacio para la transmisión crítica de esa cultura y la recreación crítica de la propia cultura popular. Se trata de construir la vinculación real de la escuela con la vida cotidiana, con el barrio, con la comunidad donde se inserta”¹⁵

¹³ BOLTON, P. (Mayo/2003). Op. Cit.

¹⁴ La teoría de la práctica de Pierre Bourdieu tiene como objetivo el intento de superación de dos concepciones antagónicas, parciales e insuficientes, del mundo social: el realismo de la estructura, objetivismo deshistorizado; y el subjetivismo, voluntarismo incondicionado. En este sentido, el autor va a proponer una concepción dialéctica de la práctica fundada en la comprensión práctica del mundo. (Bourdieu (2007), “El sentido Práctico”, Pp. 85)

¹⁵ BOLTON, P. (S/D) “Escuela lasaliana y educación popular. ¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?” Argentina. Pp. 8.

Este proceso de negociación cultural, debe ser un proceso que permita, a la comunidad educativa y al contexto que la rodea tener la capacidad de *leer, interpretar y transformar* el propio mundo. Debe fomentar la “capacidad para la organización y el reconocimiento del otro, implica también educar en el *empoderamiento, la autoestima*, el reconocimiento de cada ser humano.”¹⁶

Educación es un proceso de producción, creación y recreación y no meramente transmisión pasiva de conocimiento. Educar, es educar para la libertad como precondition para la vida democrática y en contra de todo resabio de autoritarismo para la organización popular, el reconocimiento y la lucha por los derechos de los sectores populares. Por esto, es tan importante tener en cuenta que la libertad condicionada y condicional que el habitus asegura está tan alejada de la creación imprevisible de la novedad como de una simple reproducción mecánica de las condiciones iniciales; permitiendo producir infinitas prácticas pero relativamente limitadas en su diversidad.¹⁷

En esta línea, la Escuela Héctor Valdivielso implementó en la construcción del *Proyecto Curricular Institucional* (PCI) una metodología particular, teniendo presente que su propuesta es “política, pedagógica y pastoral” y que parte de la realidad, favoreciendo su lectura y análisis, posibilitando un proceso de concientización y transformación del entorno en clave comunitaria. Asimismo el PCI debe propiciar la negociación cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos socialmente significativos que empodere a los sujetos que participan activamente en este proceso.

Es a través de la selección de una frase generadora del complejo temático que se propone la resignificación de la planificación curricular, que intenta trabajar críticamente los componentes fundantes de la(s) cultura(s) popular(es), contemplando elementos de la cultura legítima.

El complejo temático surge a partir de un trabajo de corte etnográfico que recupera un conjunto de frases “dichas” por los padres de los alumnos, por los alumnos, por vecinos del barrio y por docentes de la escuela, los mismos darían cuenta de las percepciones de la propia realidad del barrio, de las autopercepciones sobre la experiencia vivida, las visiones sobre sí. Dan cuenta del modo en que la gente conoce y posibilitan un acercamiento al por qué conoce de ese modo. Estas frases se recogen en múltiples procesos de “escuchas a la realidad, al barrio, al pobre”. Son registradas, agrupadas y organizadas en una especie de mapa semántico

¹⁶ *Ibidem*. Pp. 9

¹⁷ BOURDIEU, P. (2007) “*El sentido práctico*” Bs. As. Editorial Siglo XXI. Pp. 90.

que permite tener cierta aproximación a la “conciencia” colectiva del barrio, a su idiosincrasia popular, a las necesidades, deseos, expectativas. La lectura en conjunto de esas frases, y su análisis, orienta el trabajo de la comunidad educativa.

A partir de la lectura de la conciencia colectiva expresada en las frases se buscan aportes teóricos, experiencias, palabras, a fin de alcanzar una comprensión más acabada no sólo de la realidad social donde está inserta la escuela sino también del complejo temático y la lectura que se ha hecho sobre el mismo. Esta búsqueda de soporte teórico y/o empírico ayuda a posicionar a los educadores de un modo crítico, promoviendo el develamiento de naturalizaciones que atraviesan sus propias miradas sobre el mundo.

Por último, se intenta sistematizar y planificar la propuesta institucional de cada área en particular y de la escuela en general (PCI/ PEI –Proyecto Educativo Institucional-) Leyendo y releendo diversas propuestas y con la ayuda de la práctica de los registros docentes¹⁸ se van diseñando líneas de sistematización que les permitan comprender, no sólo el contexto donde está inserta la escuela sino también los lineamientos pedagógicos¹⁹ que promueve.

Para cerrar el proceso de construcción del Complejo Temático se socializa el trabajo realizado hasta el momento, no sólo del complejo de ese año sino de toda la experiencia²⁰, es decir, se comunica a otras instituciones educativas, a los padres, alumnos, entidades cercanas.

Pensar en un proceso de enseñanza- aprendizaje que tenga estas características, implica pensar un espacio-aula donde sea posible una práctica y un diálogo entre educandos y educadores, que viabilice el intercambio de saberes dejando de lado el vínculo estático que se establece entre docentes y alumnos, dando lugar a una relación dialógica educando- educador, educador- educando. Concebir la educación como educación dialógica, es pensar el aula como *círculo de la cultura*²¹, donde *circule la palabra*, el intercambio de saberes y experiencias, permitiendo y estimulando modificaciones en los esquemas de pensamiento, percepción y acción, exigiendo un nuevo *contrato didáctico*. Implica un *cambio en el aula* porque se lo reconoce como un espacio planificado, con una intencionalidad pedagógica clara, con un proceso metodológico claro que posibilita las transformaciones y los logros esperados.

¹⁸ Una práctica que se estimula dentro de la escuela Héctor Valdivielso es la observación de clases por parte de los compañeros educadores y el registro de las mismas.

¹⁹ Para un mayor desarrollo de los lineamientos pedagógicos ver BOLTON, P. (2006). OP. Cit. Pp 211 - 220

²⁰ Lo mismo se puede decir de la observación de clases y el registro de las mismas por parte de los docentes, como así también la puesta en marcha de los proyectos áulicos y los proyectos institucionales que tienen las lecturas, opciones y caminos de transformación que la comunidad educativa fue realizando.

²¹ “El “círculo de la cultura” era el modo en que se definía al espacio educativo en donde se llevaba a cabo los procesos de alfabetización de adultos de Paulo Freire, desde la década del 50. Vamos a definir dicho espacio, desde distintos textos, que nos permitan repensar nuestro espacio (...) aula.” BOLTON, P. (Junio/ 2003). “Pensar el aula en una Escuela en clave de Educación Popular. Los ‘círculos de la cultura’ como categoría para la transformación de nuestra mirada y de nuestra práctica sobre el aula.” Argentina. Pp. 2.

Supone también, la *centralidad del proceso de concientización*, la *reconceptualización de lo que entendemos por conocimiento* y las *investigaciones participantes*, en donde la pregunta es el punto de partida de la situación de enseñanza- aprendizaje.

“El proceso metodológico que el docente lleva a cabo (...) es un proceso que debe poder ‘estimular al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediado por las experiencias del mundo’. (...) Para posibilitarlo se ha optado por la metodología de proyectos de aula integrados y proyectos institucionales integrados. Entendiendo que, tanto los primeros como los segundos son la posibilidad de unidad teórico- práctica, que posibilita la reflexión crítica, la unidad entre la experiencia y el conocimiento, entre la vida cotidiana y el conocimiento científico.”²²

Según Bourdieu “La Acción Pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, (...) en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de las instauraciones de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de inculcación de una arbitrariedad cultural según en modelo arbitrario de imposición de la inculcación (*educación*).”²³

Pero, se puede destruir el poder de imposición de la violencia simbólica a partir de la toma de conciencia y el reconocimiento de la arbitrariedad, que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta; dando lugar, evidentemente, a la posibilidad de modificación de los habitus.²⁴

Comprender y explicar las prácticas docentes.

En el siguiente apartado se analizará el conjunto de entrevistas realizadas a los educadores de EGB1 y EGB2 de la escuela H. Valdivielso, a partir del uso del software Atlas.ti, que facilitó el análisis cualitativo.

²² BOLTON, P. (S/D). Op. Cit. Pp. 19.

²³ BOURDIEU, P. Passeron J. C. (2001) “*La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*” Bs. As. Editorial Popular. Pp. 20

²⁴ GUTIÉRREZ, Alicia (2004) “*Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu.*” Conferencia dada en la Universidad de Almería, España, el 8 de noviembre de 2002. En: Revista Complutense de Educación, Vol 15, N° 1, 2004, pp. 289-300, Universidad Complutense de Madrid, ISSN: 1130-2496, Pp. 289-300. Pp. 7

Como se mencionó en el apartado primero, la ponencia responde a una investigación mayor y por lo tanto, de más amplio alcance. Aquí se trabajó, principalmente, sobre las intencionalidades de la educación (Para qué la educación popular/ Qué enseñamos/ Qué aprendemos/ A favor de quién/ En contra de quién), sobre la idea de acción –reflexión – acción, de educar para la acción colectiva y democrática, la dimensión pastoral del proyecto educativo de la escuela, el alumno como sujeto en relación, las apreciaciones sobre el capital cultural familiar y barrial que los docentes expresan en las entrevistas, la concienciación (leer, analizar y transformar) entre otros elementos.

Respecto a la *intencionalidad* de las propias prácticas como educadores, la mayoría de los entrevistados expresaron alguna caracterización sobre esta. Al hablar de intencionalidades todos los docentes entienden que su práctica pedagógica no es ingenua y que se expresa *a favor de un sujeto y no de otro*, es decir, a favor del sujeto empobrecido y su familia.

“Si yo creo... y lo pienso sinceramente así, yo creo que no... hay una sola cosa que hago de diversos ámbitos y es el tema de cómo pensarme al lado de los pobres y pensar mejor vida para ellos...eh... y como se piensa una sociedad distinta” (Educador)

A su vez, entienden que es una intencionalidad mediada, por la planificación colectiva (Proyectos áulicos, complejo temático, etc.) reconociendo que la práctica docente nunca es neutral, es decir, que existen opciones y elecciones. Su propuesta es la de concienciar, de generar una mirada crítica y desnaturalizadora sobre el mundo que los impulse a la acción. En su mayoría, reconocen que se debe partir de la realidad de los sujetos para romper con ciertas naturalizaciones que estigmatizan negativamente a los estudiantes y sus familias.

“Todos trabajamos con un proyecto o dos proyectos, dependiendo del grupo también... por supuesto que trabajando con las frases del complejo temático y tratando de hacer eje en eso, porque está bien claro... eso figura en nuestro PEI y en nuestro PCI, este... siempre trabajando desde el complejo temático, y nos ayuda muchísimo, es la herramienta básica. Nosotros, para darte un ejemplo, cuando es febrero y todavía no hemos terminado de armar nuestro complejo temático, ya nos comienza a agarrar apuro porque decís, cómo planifico si no tengo la frase, que eso es el lineamiento que a uno lo sostiene para poder proyectar y después ir incorporando los contenidos que vamos a desarrollar” (Educadora de EGB1)

La educación popular supone, para un grupo de educadores, resignificar los contenidos curriculares y promover la concientización problematizando el cómo “me paro” frente al mundo para así cambiar una situación que es injusta.

“(…) Y aparte en un proyecto también hay esto de concienciar. Entonces yo cuando desarrollo un, un proyecto veo: estoy velando por contenidos prioritarios digamos que hay de todas las áreas y además también que esto tenga un recorrido a nivel de concientización y cómo podemos ir, digamos, testeando si se avanza o no se avanza, es en lo que ellos pueden llegar a expresar de forma verbal y también en actitudes, a nivel corporal, de cómo me paro yo frente al mundo” (Educatora EGB 1)

En todas las entrevistas se observa la intencionalidad de romper con la lógica del “no puedo” no sólo en los alumnos sino también en el esquema de percepciones y pensamientos de los docentes.

“(…) En el aula con esta propuesta me siento con mucha libertad para desarrollar algunas cosas, el tema de trabajar con proyectos integrados a mi me da lugar para inventar otras cosas, de ingresar de otra forma a construir conocimiento. Para mí está bueno. Y eso me desafía.” (Educatora EGB 1)

A su vez, algunos entrevistados marcan la idea de que el cambio no sólo es posible, sino que además se produce en todos los sujetos intervinientes (educadores, educandos, las familias, el barrio)

“Y... la educación popular siempre invita a un cambio mutuo, no es un acto colonizador de transformarlo al otro, sino que uno se transforma. Eso es lo más valioso. Que el pobre a mi me enseñe, me transforme, me hace ver, me abre los ojos, me aviva... a cambio yo lo tengo que avivar a él, ¿no? De otro lugar. Pero es como una cuestión mutua, creo que eso la educación popular... es como dice Paulo Freire es ‘reeducción’ en el más amplio sentido de la palabra él le pone popular pero debería ser educación, acción para la liberación, lo otro es domesticación.” (Educatore EGB 1)

En cuanto a la caracterización sobre la idea de *acción –reflexión –acción* en las prácticas de los educadores, está muy internalizada la idea de partir de la realidad del barrio, de los chicos, a la hora de planificar las clases, los contenidos y la forma de trabajarlos. Todos enfatizan la idea de la escuela diseñada para este barrio, para este espacio, con la intención de transformar esa realidad.

“Era impresionante. Ir a Hospital y veías, por ejemplo cuando volvimos algunos de los chicos decían ‘el fin de semana se enfermó mi hermanita y no teníamos plata para llevarla al hospitalito de Malvinas y tuvimos que salir a pedir para que nos lleven, y llegamos allá y faltaba tal medicamento, y no había’. Entonces estaba todo como, viste cuando vos pensas, este en mi cabeza no estaba todavía la idea de que estaba todo muy relacionado. Yo armé ese proyecto, y de pronto me encontré con que las cosas se estaban dando, que había mucha

articulación con lo que ellos estaban viviendo con las cosas que estábamos haciendo. Y bueno a mí costaba al principio, como poder hacer para unificar algunas cosas y poder enseñar a partir de esto.” (Educatora EGB 2)

(...) Son todos de acá de la ruta para acá, pueden ser de la Tercera o de Floresta Sur. Pero no aceptamos del otro lado de la ruta, por una cuestión de la escuela como lugar que educa para el barrio. (...) Cada escuela para su barrio y se propone atender las problemáticas barriales, y en las aulas se tratan cuestiones de este barrio. Se educa para mirar esta realidad y para organizarse para esta realidad. (Educatador)

A partir de la mirada sobre el barrio, los educadores, reconocen como núcleo generador a la subjetividad dañada, la autoestima, la autopercepción del pobre, vista desde la dignificación de las personas y el empoderamiento, el formar sujetos de palabra capaces de decir y narrar la realidad que viven. Esto se refleja en la planificación de las actividades y en los proyectos áulicos que proponen los docentes.

“(...) había muchos chicos que tenían mucha vergüenza, no querían hablar, no podían hablar de sus sentimientos y demás. Pero el tema era, el tema era desde la máscara poder pararte, decir y perder vergüenza... y eso lo lograron. O sea, si yo tengo que evaluar eso, si los chicos lograron pararse diferente, no tener vergüenza y poder compartir y sobre todo poder escuchar lo que para otro compañero es importante, digamos que es, que, que, digamos que es un logro, dije ‘bueno, esto se logró’ (...) Si vos miraste los complejos temáticos te vas dando cuenta que siempre, de alguna forma se cae esto de la autoconfianza y demás, la mirada que se tiene sobre uno mismo. Entonces son cosas que bueno, un año se elige trabajar para eso.” (Educatora EGB 1)

Al hablar de la participación de los padres, todos los maestros reconocen que al principio su presencia era muy fuerte, “había padres por todos lados” ocupando diferentes roles, haciéndose cargo de múltiples tareas dentro de la escuela. De esa participación salió el, proyecto de armar el comedor, por ejemplo al ver la necesidad de comida que tenían muchos chicos del barrio. Hoy en día esa participación ha mermado. A este respecto entre los educadores se observa un análisis común: la crisis del 2001/2002 marcó una inflexión en la realidad argentina dando auge a los planes sociales. En un principio se consideraba que para ser benefactor de los mismos se debía contraprestar servicios en alguna institución; al ser negado esto, muchas de las familias que participaban de la escuela dejaron de hacerlo. Esta explicación es compartida por todos los docentes. Sólo dos de los educadores van más allá y se cuestionan donde fallaron en la inclusión de las familias al proyecto de escuela.

“Cuando nosotros llegamos, o sea, cuando la escuela se instaló en la Tercera era una época en donde comenzaban y pululaban todos los planes y entonces había en la escuela como 40 mujeres, de esas 40 mujeres que había en la escuela trabajando la mayoría tenía hijos en la escuela. Entonces la permanencia de esas 40 mujeres era todo el tiempo en la escuela. Entonces entraban a las aulas, estaban ahí trabajando y se veía mucha presencia de las madres ahí en la escuela. Pero, también estaba sostenido por los planes, que hubo toda esta cosa de que podían ir, o sea, podían recibir digamos el dinero de los planes pero no ir a la escuela a trabajar, entonces disminuyó también un montón la presencia de las madres. Seguían recibiendo digamos el aporte del Estado, pero la presencia de ellas en la escuela ya no era tan fuerte. Y con el tiempo, bueno...siempre hay algunos papás que van, mínimo 6 o 7 siempre están, en todas las aulas, siempre son las mismas madres, las que están.”
(Educatora EGB1)

Gran parte de los educadores expresaron en las entrevistas alguna caracterización sobre la idea de *Educación para la acción colectiva y democrática*, describiendo espacios externos al aula, principalmente el *espacio sociocomunitario*²⁵.

“(...) El sentido que tiene el espacio sociocomunitario es que sea un espacio formativo y de educación para la organización de los adultos. Desde las problemáticas de los niños, cómo ayudar a educar a los adultos para que se puedan organizar y después de ahí sirva como posibilidad de educarse para cualquier otra cosa (...)” (Educatore)

Cuando se refieren específicamente al ámbito de la escuela nombran principalmente las asambleas de estudiantes.

“(...) Yo cuando pensaba el tema de los proyectos en el aula (...) surgió la idea de que yo tengo que enseñar a los pibes a organizar, eh, a organizarse. Insistía mucho con esto: bueno, vamos a separarnos en grupos, va a haber un secretario, van a elegir un responsable para esto, otro va a tomar nota, otro... pero ustedes se organizan, quién va a hablar, ustedes deciden quién va a hablar, cómo vamos a organizar esto. (...) Yo con el tema de los delegados era muy estricta. El día que hacíamos en el colegio la elección de delegados, hacíamos elección de delegados, hacíamos todo, montábamos el escenario para elegir a través de papelitos, se hacían elecciones, todo. Todo detalladamente, transparentemente, con cruces hacíamos el conteo, todo, antes de eso leímos quiénes considerábamos que podían ser

²⁵ El Espacio sociocomunitario, nació desde la “organización de madres y padres para atender a la EDUCABILIDAD DE LOS NIÑOS Y NIÑAS de la escuela (...) Nació para llevar adelante un proceso educativo con el grupo familiar y el barrio. El complejo temático debería ser el que direcciona este espacio. En nuestra interpretación inicial no hay transformación del colectivo social, trabajando con los niños solamente y desde el aula.” Documento de la escuela H. Valdivielso. S/D

delegados, para qué ser delegados, cuál iba a ser la función de los delegados, entre todos, ¿no?” (Educatora EGB 1)

Al mismo tiempo, al hablar de la educación para la acción colectiva y democrática en el aula, la mayoría de los docentes mencionan la idea de ciudadanía y derechos, con el fin de generar espacios, desde la escuela, que favorezcan la participación y organización barrial.

“(…) Que los chicos puedan tener un concepto de ciudadanía más amplio y a la vez que puedan abrirse más a eso. Por ahí, eso no se da porque es difícil, pero yo creo que este año se está dando, (...) tenemos que conocer más qué podemos, cuáles son nuestros derechos (...)” (Educatora EGB 1)

En el aula se trata de poner en discusión cuáles son los procedimientos democráticos de participación, se trabaja sobre la toma de decisión a través de mecanismos en los que cada uno tiene voz y voto, estimulando en los educandos la capacidad de decir y decidir, transformando la relación entre los niños/as y los adultos.

“... Tratamos de organizarnos mucho, de organizar los chicos y trabajar con ellos en la concientización de que organizándose juntos pueden lograr cosas... este... en mira de algo más grande, no... de una organización barrial y después social, empezando por lo más pequeño. Y es un trabajo muy arduo, que a veces cuesta sostener.” (Educatora EGB1)

“Esas cosas propias de la democracia, que nos exigían participación y crítica consciente” (Educatore EGB 1)

Sólo algunos educadores explícitamente enunciaron que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un espacio donde “nadie enseña nada a nadie” sino que todos aprenden de todos.

“(…) Se va aprendiendo y se va encontrando ayuda también en los compañeros porque todos están tratando de hacer una escuela diferente...y los relacionan es un punto central en esto de hacer una escuela diferente, porque vamos vinculándonos con los demás, nos vamos conociendo, vamos desnudando nuestra forma de ser y también nuestras prácticas que a veces son muy tradicionales, muy autoritarias si se quiere y poder desnudar eso frente...a veces cuesta y a veces es doloroso...pero bueno... intentamos crecer en esto también... ¡y cuesta, por supuesto que si! Pero a la hora de ver los resultados, a la hora de ver que uno puede hacer cambios que son importantes para nuestras prácticas da gusto”. (Educatora EGB 1)

El *alumno* es considerado un *sujeto en relación*, inmerso en un contexto, no un individuo aislado, sino atravesado por múltiples relaciones: con la familia, el barrio, la misma situación de pobreza, los compañeros, el maestro.

“(…) Por ser pobres... tenemos todavía más obligaciones y responsabilidades de enseñarles esas cosas que no van a tener la oportunidad en otros lugares o medios para aprenderlos, de no tener libros en la casa, de no tener una mesa donde sentarse a leer... son límites muy fuertes, en donde la escuela se vuelve el único lugar donde los chicos pueden hacer eso... que quizás un chico de clase media tiene la computadora, es otra historia. Además hay muchas madres que no saben leer y escribir, que no pueden acompañarlos a los chicos en lo que están aprendiendo (...)” (Educador EGB2)

En este sentido, las posibilidades de cambio son consideradas en función de las relaciones sociales en las que viven y experimentan los alumnos. Es de reconocimiento generalizado entre los docentes que todo cambio “profundo” en los alumnos debe partir de considerar los múltiples condicionamientos a los que se encuentran sujetos.

“(…) Son muchos condicionantes que se pueden trabajar. Los adultos también. Uno tiene posibilidad de cambiar. Hay factores que pueden ayudar a estos cambios. [...] Sí pueden ellos darse cuenta, empezar a avizorar que hay otra cosa, que no es lo único, que pueden empezar a diversificar la mirada, eso sí, y que desde la experiencia, por eso digo yo que parto desde la experiencia y no tanto desde lo hablado, porque es lo que les va marcando” (Educadora EGB1)

De este modo, los docentes proponen pensar en una relación educador-educando desestructurada, flexible y dialógica, en la que se reconozca el protagonismo del alumno y la importancia de su palabra.

“(…) No sólo desde una teoría el alumno es el protagonista, sino siempre tener en el filo que realmente es el protagonista y que tiene más palabra que la mía, y que cuando me equivoco tengo que pedirle disculpas. Lo mismo escuchar a los papás para ver qué es lo que tienen que decir de que sus hijos les cuentan o de lo que estoy haciendo en el aula.” (Educadora EGB2)

Asimismo, se ve la importancia de considerar a los alumnos como sujetos de derecho, capaces de aprender y de pararse frente al mundo de una manera diferente, en base a esta visión no aislacionista, integral e innovadora, ir construyendo estrategias que aporten a la transformación colectiva de la realidad.

“Si ser una educadora popular tiene que ver con creer primero en que los chicos son sujetos de derecho y que tienen una capacidad enorme de poder aprender, ser educador popular, yo creo en ellos, yo creo en sus familias, yo apuesto a ellos, yo creo que sí, que estoy haciendo eso. Creo que sí. Creo” (Educadora EGB2)

“(…) De empezar a preguntarse, a mirar la realidad de otra forma... de si las cosas son así, cómo podrían ser diferentes y qué lugar podrían tener ellos en ese cambio”. (Educador EGB1)

El considerar a los alumnos como sujetos en relación implica efectuar apreciaciones sobre el *capital cultural familiar y barrial*. La mayoría de los educadores expresaron en las entrevistas alguna caracterización sobre esta cuestión tratando de romper con la lógica de “son pobres y siempre van a ser así” “pobres personas, pobres saberes/ pobres conocimientos” Existe una valoración de lo posible y lo pensable para las familias con las cuales trabajan, estableciendo estrategias diferenciadas entre los educandos para que aprendan diversos saberes que modifiquen sus modos de vincularse y relacionarse entre ellos y con el espacio social general.

“(…) Los contenidos que se daban en un año, ahora se dan en medio año. Para una escuela Popular, donde se da lo peor a los más pobres, eso fue un salto cuantitativo enorme, ¿me entiendes? Por que teníamos medio año ganado. Era medio año para estimulación temprana, para otras cosas... Bien, no así con lengua que teníamos otros límites, que el contexto pesa muy fuerte sobre la estimulación temprana... entonces a los chicos le dábamos arte, creatividad...” (Educador EGB1)

Comprenden que el proyecto institucional y curricular es distinto en esta escuela (en comparación a otras) ya que los entrevistados “apuestan” por mejorar las condiciones de las personas en situación de pobreza. A su vez, los docentes tratan de romper con el discurso de que la responsabilidad total del fracaso y las complicaciones de los alumnos, son causadas por las condiciones familiares. Tratan de salir de la lógica individualista, analizando y tratando de comprender la realidad de las familias.

“(…) Porque ahí las diferencias culturales, las posibilidades de las casas son mínimas. En lengua si son mucho más, partiendo de la lengua oral, la lengua escrita, los materiales en casa, la disponibilidad de lápices, la cultura escolar no se repite en la casa, ahí se comienza abrir la brecha... Pero te digo un maestro que trabaja cómodo, que reflexiona junto con sus compañeros, que tiene directivos profesionales que le duele la situación del entorno que ve y que sabe que uno puede modificar la realidad desde lo que le toca, puede adelantar un año, de escolaridad, puede. Y para mi esta probado.” (Educador EGB1)

Discursivamente, aquellos docentes que ocupan cargos directivos explicitan que la educación popular implica educar para la transformación social.

“Si vos te pones a pensar que ese grupo de pibes que ves trabajando así, desde quinto grado, desde sala de cinco, y vos lo ves con tanta capacidad para hablar, para decidir, y si en

el secundario siguen con esa línea, esos pibes termina... Yo te digo, mi sueño sería, bueno van a ser grandes líderes, representantes de, claro organizadores barriales, o sea algo de eso tiene que salir, algo de eso va a salir en algún momento, va a servir esa es mi idea, no.” (Educatora EGB2 con trayectoria dentro de la escuela)

Reconocen a la escuela como un espacio de diálogo de las problemáticas familiares y barriales y no de mera inculcación de un arbitrario cultural, incorporación y aceptación de determinadas condiciones de existencia. Están siempre en juego las ideas de solidaridad, respeto, amor y dignificación de los pobres. A su vez, se reconoce a la escuela como un espacio en el barrio que sirve como promotor y mediador de las relaciones y los lazos sociales ampliando las redes sociales de las familias que participan del espacio.

“La relación escuela- barrio se da también por que la escuela fue un lugar físico de respuestas para muchas cosas y después bueno un lugar simbólico también.” (Educatore)

Con respecto a la *transformación de la conciencia* sobre el mundo por parte de los educadores y de la transformación de la realidad, los entrevistados señalan la importancia de la escuela como espacio de formación no sólo en Educación Popular sino también como transformadora de sus propios *habitus docentes*.

“Hablando de formación con respecto a la educación popular yo aprendí todo acá, todo lo aprendí acá. Si bien yo ya venía con una tendencia política hacia algunas opciones claras (...) Bueno y acá hice el salto más significativo de mi vida, tanto como docente, como de persona, con cosas re-claras, ¿no? O sea es increíble poder decir que una escuela, que un lugar, le dé mucho sentido a tu vida, yo lo vivo así.” (Educatore EGB2)

“Y en este tiempo mis imaginarios se transformaron terriblemente... yo llegué con una mirada muy ingenua de la pobreza. Yo decía ‘tiene la escuela gratis. La universidad también gratis. Todos tenemos las mismas oportunidades ¿Por qué no pueden salir adelante?’ (...) Empecé, después a ver que entran en juego un montón de variables” (Educatore EGB1)

A su vez reconocen la idea de posibilidad de cambio de ciertas estructuras a partir de las prácticas desde y en la escuela.

“Hay un PCI, hay una curricula, pero yo veo que de esa curricula me sirven algunas y otras no, y yo considero que en este barrio, con estos chicos, quiero una cosa mejor, mucho mejor que ésta y yo le voy a dar otro sentido a este contenido, y yo sé que puedo hacer esto (...) Y no es de aplicar solamente lo que dicen [Se refiere a la imposición curricular que establece el Estado y a la idea de romper con el rol reproductivista de los docentes, como meros ejecutores de las políticas educativas del Estado] (...), ahí es donde se va produciendo ese conocimiento del maestro, ¿no? Creo que nosotros intentamos esto acá en la escuela, (...)

cuando decimos vamos observar, vamos a ver tal clase, vamos a ver cómo salió tal proyecto, vamos a escuchar a tal maestro, a ver cómo salió con tal proyecto, nos estamos empoderando, ¿no?” (Educatora EGB2)

Algunas últimas consideraciones

Partiendo del supuesto teórico de que toda actividad pedagógica, política y pastoral debe tener una clara y definida intencionalidad en las líneas de: ¿Para qué es esto? ¿Qué queremos enseñar? ¿Qué queremos aprender? ¿Para qué enseñar, a favor de quién, en contra de quién y de qué? Observamos que los entrevistados reconocen a favor de quienes luchan y trabajan, pero no distinguen explícitamente aquellos actores, acciones, etc. que se rechazan (en contra de quien o de que). Estas dificultades pueden obstaculizar la mirada crítica que los educadores pueden tener sobre la realidad social que quieren acompañar y donde quieren trabajar.

En la mayoría de los casos, si bien reconocen que la situación de las familias está limitada por las condiciones materiales de existencia que, estructuran la cotidianidad del barrio, no es tomada como uno de los elementos centrales que configura la definición de las “subjetividades dañadas” con las que se enfrentan. Queda por fuera la explicitación de las consecuencias de la relación entre la historia hecha cosa y la historia hecha cuerpo como constitutiva de una reflexión que genere prácticas heréticas. Tratan de salir de la lógica individualista, analizando y tratando de comprender la realidad de las familias. Existe cierta tensión, aunque no generalizada entre los educadores, entre la idea de que las familias son desordenadas, desestructuradas y la escuela es quien va a ordenar y a estructurar esas situaciones, en algunos discursos encontramos una mirada de imposición sobre lo bueno y lo malo para los pobres.

Se puede suponer que existe un trabajo y un análisis colectivo sobre las diferentes problemáticas, del barrio, las familias y los chicos, producto, principalmente de la reunión de los martes,²⁶ lo cual se plasma, en algunos casos, en explicaciones compartidas sobre estas problemáticas.

Aquellos docentes que ocupan cargos directivos o que por sus trayectorias particulares han tenido formaciones más ligadas al rol político de la docencia que al rol reproductivista de la educación formal, explicitan la dimensión transformadora de la Educación Popular como forma de develar las estructuras y mecanismos de opresión y dominación social. Por otra parte, en los otros educadores se puede observar una mayor tensión entre el habitus docente conformado en una estructura de educación bancaria, y su práctica de educador popular que justamente lo que busca es romper con esta lógica y educar para la libertad.

²⁶ La reunión de los martes (llamada así por los docentes) son dos horas semanales que los docentes se juntan a trabajar sobre la realidad del barrio, los alumnos y la escuela en general. Muchos docentes en las entrevistas reconocen la importancia y la necesidad de ese espacio. Se trata básicamente de un proceso de formación permanente.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, se quiere recalcar que a partir del trabajo desde la realidad del barrio, de los chicos, los educadores manifiestan haber logrado cambios en la capacidad de palabra, en la capacidad de narración de los chicos. Lo cual podría verse como el inicio de la transformación del horizonte de posibilidades, de lo posible y lo probable de lo que es para los pobres y lo que no es para los pobres, en el habitus de los chicos.

“Una cosa, que los maestros más nuevos, rescatan como signo importante de las características de los chicos es aquello que tiene que ver con la capacidad de palabra. (...) ya no es cuestión de que uno les da la palabra. Los chicos toman la palabra para opinar para decir que no están de acuerdo, para plantear sus inquietudes, para cuestionar, para proponer... me parece que el gran impacto de los chicos tiene que ver con la cuestión de la palabra. Que es facilitadora de un montón de otras cosas...” (Educador EGB2)

Se reconoce en el trabajo de estos maestros un profundo compromiso con el proyecto que pretende aportar a la construcción de herramientas de poder desde la educación como praxis transformadora. Proyecto que es viable desde esta mirada sólo junto a aquellos, que día a día, enfrentan condiciones de pobreza, desamparo y negación de sus derechos. Proyecto que articula no sólo palabras, sino acciones y reflexiones cotidianas.

Bibliografía

- BOLTON, P. (2006) *“Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables.”* Bs. As. La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella.
- BOURDIEU, P. (1997) *“Meditaciones Pascalianas”* Bs. As. Paidós.
- _____ (1998) *“La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.”* Bs. As. Taurus.
- _____ (2007) *“El sentido práctico”* Bs. As. Editorial Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. Passeron J. C. (2001) *“La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”* Bs. As. Editorial Popular.
- FREIRE, P. (2004) *“La educación como práctica de la libertad.”* Bs. As. Siglo XXI.
- _____ (2005) *“Pedagogía del oprimido.”* Bs. As. Siglo XXI.
- GARCÍA DELGADO, D. (1996) *“La reforma del estado.”* En: Estado y sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural. Bs. As. FLACSO/ Norma.
- GUTIÉRREZ, Alicia: (1996-1997) *“Vivir y sobrevivir en altos de Yapeyú. Acerca de la diversificación de estrategias de reproducción social”*. Córdoba. Estudios N° 7-8 Centro de Estudios Avanzados, UNC.
- _____ (2004), *“Pobre, como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza”* Córdoba. Editor Ferreira
- _____ (2004) *“Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu.”* Conferencia dada en la Universidad de Almería, España, el 8 de noviembre de 2002. En: Revista Complutense de Educación, Vol 15, N° 1, 2004, pp. 289-300, Universidad Complutense de Madrid, ISSN: 1130-2496, pp. 289-300.

Fuentes electrónicas:

- SEHAS Servicio Habitacional y de Acción Social -NOVIC. (Julio 2004) *“Diagnostico sobre la realidad de Malvinas Argentinas”* Área de Investigación Córdoba. www.lasalle.org.ar
- BOLTON, P. (S/D) *“Escuela lasaliana y educación popular. ¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?”* Argentina.
- _____ (Mayo/2003) *“Partir de la realidad...”* Argentina.
- _____ (Junio/ 2003). *“Pensar el aula en una Escuela en clave de Educación Popular. Los ‘círculos de la cultura’ como categoría para la transformación de nuestra mirada y de nuestra práctica sobre el aula.”* Argentina.
- ZULUAGA SÁNCHEZ, G. L. (2005) *“Dinámicas territoriales en frontera rural-urbana en corregimiento de Santa Elena, Medellín”* Univ. Nac. de Colombia, www.agora.unalmed.edu.co/docs/tesis09.PDF.