

## MIRADAS CONSTRUIDAS SOBRE LAS INFANCIAS EN EL ESPACIO EDUCATIVO

**Autor/es:** PRUNEDA PAZ, Lucía del M., LLORENS, M. Monserrat

**Procedencia institucional:** Universidad Nacional de Villa María, IAPCS.

**Dirección electrónica:** lucíapruneda@gmail.com

**Número de teléfono celular:** 153221013

**Eje temático:** La educación de la infancia. Prácticas pedagógicas, saberes y formación docente.

**Campo metodológico:** Investigación

**Palabras clave:** sujeto pedagógico, educación popular, hábitos, educador-educando

### Resumen

Expondremos algunos resultados de nuestro trabajo final de grado: *Un abordaje de prácticas educativas populares desde la teoría de Pierre Bourdieu*.

Analizamos las tensiones que se generan al interior del espacio educativo *El Colmenar* en la construcción de su proyecto educativo popular. Trabajamos con las definiciones de los educadores del C.E.C, teniendo presente los conceptos de la sociología de Bourdieu, particularmente los derivados de la noción de Estrategias de Reproducción Social (ERS), los de la educación popular de Paulo Freire, y el proyecto del Centro *EL Colmenar*. Focalizamos en las definiciones sobre los sujetos de aprendizaje, a partir de las prácticas y los discursos, que la comunidad de educadores construye sobre sí mismos y sobre los educandos y sus familias.

A partir de la definición de sujeto de sus prácticas se abre una dicotomía casi infranqueable. Esto aparece como un determinante de las otras tomas de posición respecto de su práctica docente, la mirada del mundo que se transmite, el posicionamiento político que se tiene al hacer ese recorte particular de la realidad que se elige llevar al aula. Es por esto que los conceptos expuestos dan cuenta de la existencia de dos instituciones en una: una que pretende ser liberadora, en disputa con otra que logra imponer el opresor a los oprimidos.

Para el desarrollo de la investigación y el análisis de los datos apelamos a una metodología de triangulación metodológica utilizando a datos cuanti y cualitativos tomados de fuentes primarias y secundarias.

## **1. Introducción**

Este trabajo de investigación presenta algunos resultados de nuestro trabajo final de grado: *Un abordaje de prácticas educativas populares desde la teoría de Pierre Bourdieu*.

Analizamos las tensiones que se generan al interior del espacio educativo *El Colmenar* en la construcción de su proyecto educativo popular. Trabajamos con las definiciones de los educadores del C.E.C, teniendo presente los conceptos de la sociología de Bourdieu, particularmente los derivados de la noción de Estrategias de Reproducción Social (ERS), los de la educación popular de Paulo Freire, y el proyecto del Centro *EL Colmenar*. Focalizamos en las definiciones sobre los sujetos de aprendizaje, a partir de las prácticas y los discursos, que la comunidad de educadores construye sobre sí mismos y sobre los educandos y sus familias.

## **2. Referentes teóricos conceptuales**

### ***Aproximaciones teóricas y construcción del C.E.C como objeto de estudio***

*El Colmenar* está situado en la localidad de González Catán, partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires. Esto implica la existencia de condiciones objetivas particulares vinculadas a un espacio de fuerte vulnerabilidad social, material y simbólica. Tomamos ese espacio focalizándonos en las prácticas que desarrollan los educadores en relación a la construcción de un proyecto educativo popular que busca ampliar el horizonte de lo posible y lo probable, el sentido de los límites, en los agentes con quienes trabajan. Teniendo en cuenta ambas dimensiones de nuestro problema, las condiciones objetivas, de la que es parte, y la propuesta educativa, es que necesitamos valernos de herramientas teóricas que nos

permitieran dar cuenta de las prácticas que llevan adelante estos educadores, así como de las que pretendían transformar a través de su trabajo con los niños y familias con las que trabajan. Para ello utilizaremos los conceptos de pobreza y de estrategias de reproducción social (ERS) en la pobreza, que, retomando inicialmente a A. Gutiérrez, Paula Pavcovich ha desarrollado a lo largo de las investigaciones<sup>1</sup>.

Entendiendo la pobreza desde una perspectiva relacional, y en la búsqueda de explicarla más que de describirla, resulta interesante la perspectiva de Gutiérrez y Pavcovich de analizar la pobreza desde el concepto de estrategias de reproducción social en la medida que le permite abordar la temática desde lo que los pobres tienen y no sólo desde lo que les falta, tratando de responder a la pregunta ¿cómo viven quienes ocupan el espacio de la privaciones materiales y simbólicas? (Gutierrez, 2004) Este análisis, resulta clave en la construcción de nuestro objeto de estudio en la medida en que permite dilucidar la relación que se establece entre los sectores de la no pobreza y los de la pobreza. Relación que está atravesada por intereses (illusio), diferentes pero que tienen un mismo fin, que es el de la reproducción en el espacio social ocupado.

Bourdieu define las ERS como “el conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y sus familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o a aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988; 122). Al mismo tiempo propone cuatro dimensiones, que las atraviesan y que debemos tener en cuenta en su análisis:

a- Volumen, estructura y trayectorias del capital que el grupo posee y que intentan invertir para mantener o reconvertir dicho capital. Al hablar de capital se tiene en cuenta cuatro fundamentales al pensar en el espacio social, que es el espacio de las clases sociales: el económico, cultural, social y simbólico.

b- El estado del sistema de los instrumentos de reproducción social (IRS). Está relacionado con la existencia y la relación del grupo con los centros productores y

---

<sup>1</sup> Podemos mencionar numerosas investigaciones financiadas y avaladas por la Secretaría de Investigación y Extensión del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María como por ejemplo “Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular.”; “Comprender y explicar un proyecto de educación popular desde las estrategias de reproducción social”; “Estrategias de reproducción social y experiencias político-pedagógicas en sectores populares”; y, “Procesos de apropiación simbólica de los instrumentos de reproducción social por parte de adolescentes de sectores populares en el marco del proceso de segregación urbana que configuran sus espacios de vida. El caso del barrio Felipe Botta. Villa María, Córdoba”, entre otras

distribuidores de bienes necesarios, para una sociedad determinada. Es el estado de las condiciones objetivas en que los grupos viven. El Colmenar se convierte para las familias que mandan a sus niños en un IRS.

c- El estado de la relación de fuerza entre las clases. Desde esta dimensión podemos comprender que las estrategias en pos de inversión y reconversión de capitales de los diferentes sectores de la sociedad están íntimamente ligadas. En nuestro caso de estudio tomaremos las luchas que pueden producirse entre posiciones antagónicas, al mismo tiempo que pondremos el acento en las posibles alianzas, uniones que pueden darse entre sectores que ocupan posiciones diferentes en el espacio social.

d- Los hábitos de los agentes y de los grupos que llevan adelante dichas prácticas.

Aquí vale detenerse, ya que es la dimensión analítica que retomaremos principalmente en esta ponencia. Se comprende que las estrategias que realizan tienen su origen en las disposiciones a actuar y a pensar que se establecen y desarrollan en la práctica a través de los esquemas de clasificación que se utilizan para actuar y comprender el mundo. A su vez son producto de la incorporación de las condiciones objetivas. El hábito como sentido de los límites incorporado habilita o no la percepción de ciertos instrumentos de reproducción que objetivamente existen para todos los agentes, como instrumentos en los que es válido o no invertir capital. En este aspecto, los límites, lo que es para nosotros y lo que no lo es, está más vinculado con condiciones objetivas pasadas, con las condiciones objetivas de conformación de esos hábitos, que con las condiciones objetivas actuales en que se desarrollan.

Hablar de hábitos, es pensar en cómo las estructuras objetivas externas se hacen cuerpo y se constituyen en los principios que permiten orientarse en el mundo social; pero también es pensar que esos principios actúan como estructuras objetivas internalizadas que habilitan disposiciones a actuar, pensar y percibir, más de una manera que de otra. Es a partir de estas estructuras que los agentes sociales construyen y reconstruyen sus prácticas y representaciones del mundo, construyendo y reconstruyendo el mundo social.

Es por esto que el habitus es entendido como estructuras, estructuradas, estructurantes como sistema de disposiciones a actuar y a ver el mundo que se encuentran en la base de todas las posiciones adoptadas y de las prácticas y representaciones, que actúan como constructores del orden social. A su vez, esas estructuras son producto de la estructura social conformada por la distribución desigual de capitales, que ubica a los agentes en posiciones desiguales. En la medida en que esas visiones del mundo son sistemas de “clasificación” de las cosas, bienes, agentes, espacios, etc., conforman el mundo social. Estructuras reales, objetivas y vividas, y como tales, base de los principios generadores de las disposiciones a actuar y ver el mundo.

El habitus actúa como sentido del lugar ocupado, está relacionado con la mirada que tiene cada uno de sí mismo y de su relación con el mundo. Es un sentido de la orientación social al presentar, a través de los sistemas de clasificación, el sentido de los límites, *lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros*. Pero esas posibilidades e imposibilidades no se presentan explícitamente, como algo exterior que guía el accionar. Son el producto de los años transcurridos, las relaciones posibles o no con agentes, instituciones, bienes lo que permite comprender cuáles forman parte de “mi mundo” y cuáles no. Es la exposición ante el mundo lo que permite comprenderlo y explicarlo –de forma razonable- y, por sobre todo, vivirlo como algo naturalmente dado.

El habitus como sentido práctico, como disposiciones a actuar de acuerdo con las reglas del campo, despliega una serie de estrategias en pos de acumular o mantener el capital en juego de un campo, estrategias que son razonables en función del juego que se busca jugar, más no racionales, no conscientes desde un cálculo de costo-beneficio. La razonabilidad de la práctica, producto de un habitus particular, es lo que permite vivir el mundo social, sin cuestionarlo como un sistema de dominación producto de la historia, naturalizándolo como inmutable, inmodificable. El no cuestionamiento de esa realidad desigual, opresiva y opresora, se debe a que los principios por los cuales las personas la comprenden se originan a partir de las estructuras desiguales que la conforman.

Estas cuatro dimensiones, volúmen y estructura de capital, IRS, estado de las relaciones de fuerza entre clase y habitus, deben comprenderse como parte del

sistema de ERS, en este sentido si alguna de las dimensiones se modifica total o parcialmente, se modificará el tipo de estrategias reestructurando el sistema.

Desde esta mirada los interrogantes que nos surgen están orientados a cuestionar las posibilidades e imposibilidades de construcción de una práctica educativa popular dirigida a la desnaturalización de las visiones y divisiones dominantes del mundo social (visión que establece como natural la desigualdad, la pobreza) impulsando prácticas socio-comunitarias. Comprendiendo que el C.E.C es parte de las condiciones objetivas de las familias con quienes trabajan y que en ese espacio se establecen relaciones sociales que para ser comprendidas no pueden escapar a las relaciones de clases.

El orden social debe su reproducción, en parte, a la imposición de ciertos esquemas de clasificación y calificación, que van constituyendo el fundamento de adhesión originaria al orden establecido. Es aquí donde retomamos a la escuela como institución social, pues es uno de los espacios privilegiados de imposición del arbitrario cultural que legitima esa arbitrariedad, justificando las relaciones de dominación de una clase sobre otra ( BOURDIEU y PASSERON, 2001, p. 20).

No obstante, y siguiendo la perspectiva de Bourdieu, no puede sostenerse una correspondencia mecánica y fatal entre las posiciones y tomas de posición entendidas como “sistema estructurado de las prácticas y expresiones de los agentes” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 70 ).

Las prácticas sociales se encuentran mediadas por las estrategias de los agentes, sujetas a la homología entre las condiciones de producción del habitus y las actuales, y en definitiva, atravesadas por la lucha por los principios de visión y división del mundo. Cambiar estos principios y las operaciones prácticas de producción y reproducción por la toma de conciencia, por el rompimiento del consenso prerreflexivo inmediato sobre el sentido común del mundo, es el primer paso –no el único– para transformarlo.

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

(GUTIÉRREZ, 2004, p. 289-300). Reconocimiento de la arbitrariedad posibilitado por la mediación de la pedagogía crítica de la educación popular (EP).

Hasta aquí podemos ver que el abordaje teórico del proceso de construcción de prácticas de EP se enriquece al hacer visible diferentes elementos que intervienen en toda práctica social. De esta forma retomamos el C.E.C como espacio educativo que:

- está atravesado por la lógica del campo Estatal, educativo, Lasallano, específicamente en lo referido a la intervención en sectores populares y en los niños de sectores populares. Estos campos van estructurando la forma que adopta el C.E.C;

- cuyos promotores, los educadores, son actores sociales con una trayectoria social e individual que modela unas disposiciones a actuar y pensar de una determinada manera, aquí nos interesa la manera de ser educador y de dirigir sus prácticas educativas, en tanto nos muestran los modos de pensar al sujeto educativo, que contiene en sí una definición particular de infancia

- el proyecto educativo del C.E.C es una práctica que resulta de la intersección de las lógicas de los campos recién expuestos y de las disposiciones que estos agentes van incorporando a partir de sus experiencias en los diferentes campos y en el educativo en particular. Es así que para estudiar un espacio educativo creemos fundamental retomar junto a los documentos institucionales las prácticas cotidianas en tanto nos hablan de la institución como unidad viva.

### ***De qué hablamos cuando hablamos de Educación Popular***

Toda práctica social encierra en sí una práctica pedagógica. Entendiendo que toda relación social implica un modo de comprender el mundo y actuar sobre él junto a otros, es necesario establecer acuerdos y conocimientos sobre el modo de hacerlo, más aún cuando estas relaciones se dan entre adultos y niños<sup>2</sup>; donde el adulto es el encargado de “mostrar” ese orden social al recién llegado. En un sentido estricto la educación es el modo en que las generaciones nuevas ingresan y conocen el mundo. Mundo que es estructura material y simbólica, constructo humano.

---

<sup>2</sup> Sin olvidar que los grupos etarios son construcciones sociales que reflejan las luchas por la nominación del orden social.

En esta línea la escuela o las diferentes modalidades del sistema educativo tienen el objetivo de conducir a las nuevas generaciones en el proceso de humanización. Aquí la nueva generación pasa a denominarse educando y los encargados de dinamizar el proceso son los educadores.

Esta práctica se complejiza si nos preguntamos ¿qué objetos de conocimiento serán parte del proceso educativo? Vemos que en su definición hay opciones - explícitas o no- que responden a construir un orden social (cultura como construcción de una matriz que permite simbolizar el mundo). Claro que no todos los actores sociales tienen las mismas posibilidades de definir qué será parte del bagaje cultural que se propone como objeto de conocimiento en el proceso educativo. Por lo que el sistema educativo y sus modalidades está más tendiente a reproducir un orden social que legitime a los sectores dominantes que a establecer un cúmulo de conocimiento “neutral”, exento de toda intencionalidad sea esta consciente y voluntaria o no. Es por esto que un elemento más del proceso educativo es la direccionalidad, esto es las maneras de ver el mundo que esconde todo contenido.

Por lo que, todo proceso educativo, proceso gnoseológico, parte de conformar un proyecto pedagógico que, ya sea explícitamente o no, establece cuáles son los actores, cuáles los espacio y tiempo de conocimiento, qué es objeto de conocimiento y que no. Delimita su intencionalidad al establecer: las posiciones y vínculos que establecerán los que transitan el espacio y el tiempo pedagógico; cuál será su objeto de conocimiento; y, cuál el modo de llegar a ellos. Por lo que un proyecto pedagógico no es una mera enunciación de contenidos y espacios sino que es la puesta en práctica de ellos.

Tomando la pedagogía que propone Paulo Freire, base fundamental de la concepción pedagógica que guía el accionar de este espacio, podríamos decir que a la EP le corresponde transmitir críticamente ciertos elementos significativos de la cultura legítima que sean reconocidos y valorados socialmente por todos. En términos de Freire podríamos definir la EP como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2005). Esto implicaría crear y recrear con la(s) cultura(s) de los sectores populares el espacio educativo, con la

intencionalidad de concientizar<sup>3</sup>, de generar una mirada desnaturalizadora sobre el mundo que impulse a la acción política. En este sentido, concientizar implica *dar poder*, es decir brindar y construir herramientas que permitan objetivar y problematizar el sistema de relaciones sociales injustas y arbitrarias, producto de la desigual distribución de capitales. Sistema que, justamente por ser social 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, Freire define a la “educación bancaria” –cercana a la analizada por Bourdieu y Passeron en *La Reproducción*– como aquella que no se plantea desnaturalizar ni mirar críticamente el mundo, sino mantener la reproducción de las relaciones de dominación.

Aquí es útil retomar la definición de EP que la comunidad lasallana ha expuesto a través de los diez lineamientos políticos, pedagógicos, pastorales. En ellos se puede leer que toda práctica educativa responde a la intencionalidad de construir o de transmitir una mirada del mundo particular ya sea tendiente a reproducir el orden de dominación imperante o a impulsar una reflexión crítica sobre este orden que desnaturalice las relaciones de dominación propias del sistema capitalista. Es así que trabajar desde esta perspectiva implica explicitar la mirada del mundo a través de la explicitación de la intencionalidad de la práctica. Entendiendo por intencionalidad la definición clara de: qué queremos enseñar, qué queremos aprender, a favor de quién y en contra de quién y qué.

Bolton, que desde en este marco se ha dedicado a pensar la EP, plantea que un espacio educativo debe ser entendido como unidad viva, dinámica, para lo que establece cuatro planos que lo componen: cultura institucional, transversalidad, red de sentidos ofrecida y explicitación del evangelio. Se pueden interpretar como cuatro planos que en diferentes niveles dan contenido, definen y establecen los vínculos entre cada uno de los cuatro elementos propios de una práctica educativa que son: la relación entre los sujetos de la educación, educador-educando/ educando-

---

<sup>3</sup> Todo acto educativo es un acto político, en este sentido se entiende que, definir una intencionalidad pedagógica es salir de esta conciencia ingenua de que la educación es neutral y definir, desde las opciones y convicciones éticas, políticas y/o religiosas, hacia dónde se quiere conducir el proceso de enseñanza aprendizaje. No desde el voluntarismo autónomo de un sujeto, sino desde la definición política de la educación. Es el hacer consciente que, para llevar adelante un proyecto de estas características, en toda actividad se deben tener presentes los siguientes interrogantes, ¿Qué enseñamos?, ¿para qué enseñamos?, ¿a favor de quién?, ¿En contra de quién y de qué? “Educación y política la eficacia de la esperanza”, *Para Juanito. Revista de educación popular*, Nº 5, Año 5, Buenos Aires, enero 2009, pág. 6-9.

educador; la contextualización espacio temporal del acto educativo; y los objetos cognoscibles. Estos tres elementos mediados por la direccionalidad de la educación, lo que Freire llama politicidad.

De esta forma un proyecto pedagógico, político y pastoral en clave de educación popular debe redefinir dichos elementos comprendiendo a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje como sujetos cognoscentes, a los espacios de enseñanza-aprendizaje como procesos dialógicos de construcción de conocimientos, y a los objetos cognoscibles como contenidos resignificados mediante la negociación cultural.

Habiendo caracterizado los elementos de una práctica educativa popular se hace necesario conceptualizar los distintos planos del espacio educativo en cuya confluencia se construyen estas prácticas.

Entendemos *matriz institucional* como aquella red de relaciones que se tejen dentro y fuera del espacio escolar que forman parte lo que llamamos currículum oculto, es decir todas aquellas acciones que, aunque imperceptibles, construyen una red de sentidos y significantes que inciden en la construcción de la visión del mundo de los alumnos.

Aunque consideramos que esta matriz es un todo inescindible conformado por múltiples actores y acciones, con fines analíticos distinguiremos dos elementos constitutivos:

a- La construcción de comunidad, cuya tarea fundamental es la de educar, mediada por relaciones de horizontalidad y reconocimiento del compañero docente a través del diálogo y de mecanismos de acción, reflexión/evaluación y acción sobre las propias prácticas cotidianas. En este sentido se piensa en construir comunidad hacia adentro y hacia afuera del espacio educativo lo que implica la obligación de estar en procesos de formación permanente para dar respuestas educativas coherentes con el contexto e intencionalidad en que se trabaje. Esta dinámica comunitaria cobra sentido en el reconocimiento de los educadores como profesionales de la educación, de los hombres y mujeres que viven en el barrio como sujetos de derecho capaces de ser más, de enseñar y de aprender junto a otros; como sujetos históricos, de decisión y ruptura capaces de deconstruir las visiones del mundo dominantes construyendo otras.

b- El proyecto educativo institucional en clave de educación popular, se basa en la centralidad del alumno que, como sujeto de toda práctica pedagógica popular es aquel que vive en contextos de pobreza; es un alumno situado que tiene familia, que vive en un barrio, que pertenece a una clase social, que tiene historia, que está inmerso en el sistema y que tiene deseos y sueños. Es sujeto de derecho, de cultura e histórico. A este sujeto por medio de la práctica educativa popular, se devuelve protagonismo en la gestión de su propia vida. En este sentido la práctica educativa es un proceso de habilitación y empoderamiento del sujeto generando nuevas prácticas y visiones del mundo, conformando *habitus*. Aquí la apuesta por el acto educativo dirigido a la organización comunitaria y las relaciones democráticas, implican la concientización de educadores y educandos que es la construcción de herramientas para la clasificación, la interpretación y la transformación de las experiencias vividas. “Concientizar es generar la capacidad de lectura de mecanismos de opresión/dominación en el actuar en las prácticas y en el cuerpo de todos los que transitan la escuela y con los que se relacionan” (Bolton 2006). Este proceso de concientización se da en parte por medio de la negociación cultural entendida como la construcción dialógica del conocimiento, la transmisión y recreación crítica de la cultura legítima y la cultura popular.

La *transversalidad institucional* se conforma con la definición de un “estilo didáctico y un universo valoral” sistematizado particular atento a la intencionalidad del proyecto educativo popular. Es el modo en que los procesos de enseñanza se implementan, su planificación, la elección de los objetos de conocimiento y la relación entre ellos.

La *red de sentidos ofrecida*, es la elección no neutral de los contenidos y conocimientos a impartir en el acto educativo. Es decir pensar los contenidos desde el interés emancipatorio en clave de justicia social (Bolton, 2006, p 257). Es pensar un currículum contrahegemónico que responda a los intereses de quienes ocupan posiciones sociales dominadas democratizando el acceso al conocimiento. La construcción de esta red de sentidos tiene por principio el reconocimiento de que el trabajo docente “tiene direccionalidad, crea subjetividad, crea cultura, crea conciencia”(Bolton, 2006, p 252).

Por último, para este proyecto educativo en particular, el cuarto ámbito de la institución es el *espacio de explicitación del evangelio* que deberá ser coherente con las intencionalidades planteadas para el conjunto de la institución educativa. En este caso pensar lo pastoral como construcción del reino de Dios en el mundo de los pobres es lo que en lo pedagógico es la construcción de otro mundo posible caracterizado por la justicia social, la democracia etc.

En esta línea impulsar un proyecto de educación popular supone visibilizar su intencionalidad al mismo tiempo que construir el sujeto pedagógico de sus prácticas. Es por esto que buscaremos responder dos preguntas centrales: ¿por qué el CEC es un espacio educativo? y ¿quién es el sujeto de sus prácticas? ponemos el acento en la caracterización del sujeto pedagógico desde la convicción de que es esa definición la que habilita el planteo de unas prácticas pedagógicas críticas o reproductivas de la visión del mundo dominante. Si no hay una definición crítica del sujeto pedagógico y de la pobreza no es posible impulsar prácticas educativas construidas desde la intencionalidad de concientizar, liberar, generar prácticas democráticas, ciudadanía. Sin confianza en el sujeto como capaz de conocer, aprender, crear, producir, no hay posibilidad de liberación.

### **Práctica pedagógica, centralidad en el educando y su contexto**

Tal como mencionábamos más arriba, desde la perspectiva de educación popular que construyeron y utilizan los centros educativos lasallanos definen que el sujeto de sus prácticas es el alumno/a y su contexto. Por lo que en la construcción del sujeto pedagógico se conjugan múltiples espacios-tiempos que los niños van experimentando y que los educadores retoman para poder configurarlo. Así en las definiciones y prácticas de los educadores se relacionan, de diferente manera: la historia personal, familiar, el contexto social, económico y político que los atraviesa, con el alumno/a en cuanto sujeto que aprende en ese espacio educativo en particular, que se relaciona de determinada manera con los contenidos propuestos a partir de la animación del educador. Así trabajan tomando la realidad como determinante, actuando como factor explicativo de las prácticas docentes y de las dinámicas que se establecen en el espacio áulico. Sin embargo, encontramos diferentes modos de posicionarse y posicionar a sus alumnos en relación con éstas prácticas.

Analíticamente podemos pensar las apreciaciones (que se construyen en las definiciones y las prácticas) sobre el sujeto pedagógico del C.E.C como definiciones que se desplazan y tensionan entre dos parámetros que se contraponen analíticamente: a- el contexto sólo como límite de un proceso de aprendizaje; b- el contexto como factor que problematiza el proceso de aprendizaje, pero no lo impide. En el primer caso el reconocimiento de las condiciones de vida caracterizadas por la pobreza, lleva a justificar la presencia de los educandos como interlocutores que no pueden posicionarse como actores del proceso de aprendizaje. En el segundo estas mismas condiciones son interpeladas y trabajadas colectivamente, reconociéndose ambos –educador y educando- sujetos de conocimiento capaces de intervenir y transformar la realidad.

Dicho esto, se hace necesario reconstruir las miradas del mundo y explicaciones que construyen individualmente los docentes en relación a las implicancias de vivir en la pobreza; en tanto consideramos que es a partir de esas definiciones, que pueden impulsarse propuestas educativas que resignifiquen, o no, estos contextos de carencia como contextos de resistencia y transformación. Desde nuestra investigación entendemos que puede haber una relación estrecha entre la forma de significar y valorar la vida en la pobreza y la construcción del sujeto pedagógico en el aula. Es por esto que retomaremos las miradas sobre el contexto y las definiciones sobre el sujeto educativo como los puntos principales en nuestro análisis del proceso de transformación del CEC en un espacio educativo popular.

### **3. Aspectos metodológicos**

Para el desarrollo de la investigación y el análisis de los datos apelamos a una metodología de triangulación metodológica utilizando a datos cuanti y cualitativos tomados de fuentes primarias y secundarias.

### **4. Resultados encontrados y/o esperados**

En un primer acercamiento a las entrevistas a las educadoras pudimos observar una tensión en lo que ellas definen como el sujeto de sus prácticas, tensión que podríamos conceptualizar desde las categorías de populismo y miserabilismo que proponen Grignon y Passeron para caracterizar el abordaje de los sectores

populares y el modo en que construyen su simbolización. La distinción se estipula a partir de atribuirle o no a la producción simbólica de los sectores dominados autonomía respecto de la cultura legítima y en este marco la cultura como reproducción o resistencia. Populismo, cuyo principio explicativo es el relativismo cultural, comprende la cultura de los sectores dominados con autonomía por lo que la explica escindida de las relaciones de dominación en las que se estructura, en los casos extremos la cultura popular es vista como resistencia o contracultura. Por su parte el miserabilismo, está basado en la teoría de la legitimidad cultural, sólo comprende la producción simbólica popular como legitimación de la cultura dominante donde las condiciones de producción generan versiones devaluadas de dicha cultura, cultura dominada. Lo que oponen estas dos posturas son significaciones de resistencia o significaciones reproductivistas.

En esta tensión encontramos por un lado definiciones sobre el sujeto pedagógico y sobre la pobreza, tendientes a reproducir la construcción simbólica que promueven los medios de comunicación dominantes sobre estos sectores que contienen elementos de una explicación miserabilista tanto en su modalidad elitista (cultura dominada como barbarie) como en su modalidad paternalista (cultura dominada signada por la incapacidad, imposibilidad de producir). Caracterizando a los sectores populares como carentes de bienes materiales al mismo tiempo que sus marcos de significación del mundo van en detrimento de las producciones simbólicas de la cultura legítima. En este caso cuando se define a quién están dirigidas sus prácticas pedagógicas se visualizan niños en situaciones de riesgo social pertenecientes a familias, a contextos vinculares, violentos donde la escuela se presenta como el ámbito agradable y cariñoso para estar.

*“E- ¿tuviste muchos chicos con problemas este año?”*

*D1- los mismos que compensan son los mismos que... son digamos, no es que el... tema de la conducta en el sentido de que son esos chicos que tengan problema en casa, son lo que vienen los lunes re revolucionados porque... le pegaron, porque se pelearon en casa o porque no comieron, son esos... son los mismos, son los que compensan, son los que vienen así, son los mismos que les falta un abrazo, un beso... que ellos mismos vienen y te abrazan y te reclaman...”<sup>4</sup>*

Al mismo tiempo que se hace una lectura maternal de la niñez reconociendo el esfuerzo de los chicos por sostener sus trayectorias escolares, las dificultades que

---

<sup>4</sup> Entrevista con Docente D1

acarrea vivir en el ámbito de la carencia material y simbólica. En oportunidades juzgan, valoran las prácticas que impulsan las familias con que trabajan.

Frente a esto no se encuentran posibilidades de modificar sus prácticas, ni sus condiciones objetivas porque *bueh! Que le vas a hacer, no le da, no puede, no le sale....* Parece no existir, en este caso, un factor elemental de su trabajo que es la confianza en que las familias con que trabajan puedan modificar sus prácticas, o sus condiciones objetivas, no se reconocen potencialidades...

*“D2- (...) no sabés lo que les cuesta y así le costó el tema de la lecto escritura, igualmente falta...”*

*E- ¿y esa es una familia de todos adultos analfabetos?*

*D2- y si, la abuela, la madre, y la tía*

*D1- (...) eso es, es primordial, primordial porque tiene que ver hay toda una, una cosa...*

*D2- vos las ves, [a...].... la que no compensa ¿cómo se llama?*

*D1- XXX*

*D2- bueno XXX es la que lee los informes por ejemplo de [su hermana], porque [la mamá] no sabe leer. Pero [la mamá] tampoco hace nada para... [aprender, para ir a la escuela]”<sup>5</sup>*

Por otro lado, es interesante ver cómo las definiciones que podríamos leer como populistas no escinden el espacio de producción de significados de el de las relaciones materiales, en tanto nos hablan de un sujeto que ocupando posiciones desfavorables que construye significaciones de resistencia, que desafían las definiciones sobre lo que es para ellos y lo que no lo es. En este las maestras reconocen un sujeto capaz de decir su palabra, de decidir, en un contexto urgente pero en el cual es posible trabajar e impulsar nuevas prácticas. Es un sujeto que vive en condiciones de carencia material, en González Catán, con su familia, inmerso en relaciones vinculares violentas que deben ser resignificadas. Con él se trabaja haciendo una lectura de su contexto, y desde su contexto. Se lo concibe capaz de transformar su realidad. En este sentido estas definiciones hacen una lectura crítica del contexto en que trabajan reconociendo prácticas a potenciar o a resignificar en pos de construir conciencia crítica y organización comunitaria. Vale recalcar que el reconocimiento de prácticas a potenciar escapa a las percepciones del sentido común que caracteriza a los sectores populares como solidarios, simples, colaboradores; si no que están vinculadas a la manera de movilizar recursos como estrategias de resolución de problemas, en la gestión de su vida cotidiana.

---

<sup>5</sup> Entrevistas con dos docentes D1 y D2

Tendientes a la organización comunitaria, a reconocerse como sujetos de derecho demandantes.

En este sentido las prácticas que habilita esta definición están dirigidas a, partiendo de la carencia y las necesidades, generar mecanismos de cooperación y resolución de problemas, que vayan más allá del mero asistencialismo.

*“D3: (...)creo que es un contexto en donde las necesidades son todas reales, este... en donde... son casi todas extremas. Entonces, si hubiera unas... ponele, ya que estamos con las frazadas, unas 200 frazadas y se pudiera hacer una cosa así como ¡campana! De frazadas... campana de frazadas y después... todo lo demás o al lado todo lo demás, porque es esto lo... lo... asistencial de la intervención no tiene porque ser un obstáculo, porque las necesidades son real... ¡el frío es el frío, el hambre es el hambre, la falta de trabajo es la falta de trabajo! Este... entonces uno, por lo menos desde mi postura, desde la profesión uno no es quien para juzgar si la necesita más que el otro. (...) ¿me entendés? [silencio, se queda pensando] también... se juegan un montón de cuestiones de... que yo no las pondría por ahí a nivel de lo cultural sino a nivel de lo vivencial, ¿no?, del proceso de vida que ha tenido cada uno y cada familia... entonces, vos encontrás que... lo que suele suceder en muchos casos que bueno que sí que necesita la frazada... pero a la vez... o lo típico de no tiene trabajo pero, que se yo, mirá que tiene las zapatillas nuevas y, qué sé yo. Tampoco soy quién para juzgar si... este... el deseo de tener algo igual que todos... de ese otro que no tiene para comer ¿Me entendes? Entonces bueno, por eso, me parece que se deben abrir instancias de trabajo con las familias o a nivel comunitario en donde se puedan ir desandando estas cuestiones, ¿no? En el sentido este... desandando...para el que levanta el dedo y desandando también para la familia que pueda empezar a organizar como poder... eh... ir cubriendo necesidades sin... desatender o culpabilizarse porque ¡quiere pertenecer! ...en realidad con un par de zapatillas nuevo, con un DVD...con un...qué sé yo.”<sup>6</sup>*

Resumiendo en el proceso de construcción del CEC como un espacio pedagógico popular hay definiciones sobre el sujeto tendientes a reconocer vivencias negativas, prácticas de *menos vida* sin proponer miradas que desnaturalicen estas situaciones. El CEC en este sentido se plantearía para algunas educadoras, como un espacio de contención y no como movilizador de experiencias que puedan mediar esas prácticas negativas. Asimismo coexiste otra definición de sujeto que atento a las condiciones materiales de carencia material y simbólica proponen prácticas tendientes a ampliar el sentido de los límites, lo que es para nosotros y lo que no es para nosotros.

---

<sup>6</sup> Entrevista con docente D3

Es interesante ver cómo en estas definiciones contrapuestas se establece por un lado un sujeto al que hay que educar, que experimenta su vida de forma fragmentaria en la escuela, en el barrio, en la casa, en el presente y en el futuro. Así se construye sobre los educandos una identidad fragmentaria donde se aísla e individualiza a los alumnos/as de sus situaciones de vida. En este caso el contexto es el límite del proceso educativo y el sistema valoral que se transmite en el currículum oculto va en consonancia con una lógica que los descalifica. Por otro lado un sujeto histórico que aglutina una multiplicidad de experiencias en el barrio, en la escuela, en la casa que van conformando su trayectoria, como límite pero también posibilidad de nuevas prácticas. Aquí el sistema valoral que transmite es el de formarse como sujetos de derechos, demandantes, como ciudadanos.

### ***CEC como espacio educativo***

Habiendo construido estas dos definiciones sobre el sujeto pedagógico -una habilitante de nuevas miradas del mundo y otra que las limita- podemos pensar las definiciones sobre el espacio educativo en consonancia con esas apreciaciones sobre el sujeto. A tal fin retomaremos algunos ejes como parte de las tensiones que se explicitan en las diferentes entrevistas y los espacios de discusión docente. Dichos ejes son medulares en cada uno de los ámbitos<sup>7</sup> que Bolton plantea en su propuesta de mapeo institucional y deben estar guiados coherentemente por la definición de una intencionalidad clara en la línea de la educación popular.

Partiendo de la idea de la no neutralidad de las prácticas educativas, explicitar la intencionalidad de un proyecto de educación popular supone, tener presente qué enseñamos, qué aprendemos, a favor de quién y en contra de quién y de qué. Responder a estas preguntas ayuda a focalizar en la tarea cotidiana sobre un eje de concientización que se pretenda alcanzar en un período de tiempo. En una institución que trabaja desde la educación popular la respuesta a estas preguntas debería ser coherente en todos los espacios.

En nuestro caso de análisis, tal como planteábamos en relación con la definición de a quiénes y con quiénes enseñamos, las posturas y prácticas del equipo de educadores se dividen nuevamente. Por un lado están quienes asumen

---

<sup>7</sup> Matriz institucional, transversalidad, red de sentidos ofrecida y espacios de explicitación del evangelio

en su práctica la dimensión política de la educación, que supone el reconocimiento y posicionamiento de otro con quien construimos conocimiento, esto es precisamente el reconocimiento de una intencionalidad de la práctica docente. Asimismo otro grupo de educadores, no explicita esta dimensión, proponiendo actividades pedagógicas vinculadas más al ámbito asistencial de la pobreza que al de la promoción social y construcción comunitaria.

Ambos abordajes, aunque antagónicos, se autoperceben trabajando desde la perspectiva de la EP, por lo cual toman como ejes de su trabajo las mismas categorías: trabajo comunitario con padres y alumnos, didáctica desde proyectos educativos integrados, resignificación de contenidos, democratización de los espacios de decisión, lógicas vinculares de escucha y apertura al otro, espacios de explicitación del evangelio. Sin embargo, y en esto haremos foco, la forma de plasmarlo en la práctica responde coherente y respectivamente a las intencionalidades antes mencionadas.

#### Trabajo comunitario con padres y alumnos

Este eje supone institucionalizar espacios de trabajo guiados por la intencionalidad de crear comunidad entre padres y alumnos. Es una lógica de trabajo que se dirige a reconocer al otro como necesario por su capacidad (conocimientos) en la construcción, de un espacio de conocimiento. En el C.E.C esta lógica se convierte en un modo de introducir, para revalorizar, los conocimientos de las familias, el barrio, la comunidad en diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje. Pero también es un modo de organizar el trabajo diario con los chicos proponiendo lógicas en la que el docente, como mediador, pueda acompañar los procesos de construcción de conocimiento de su grupo de alumnos.

*“E: ¿cómo incluís a las familias dentro del aula?”*

*D4: [...]Yo el año pasado ...pensaba como... yo tenía muchas ganas de que la familia estuviera metida dentro del aula, pero no a nivel de bueno para una reunión o traeme tal cosa, necesito tal otra, para un día vení ;no! que sea parte de, el proyecto que hacen los pibes por ejemplo y el año pasado cuando hicimos un radio teatro uno de los proyectos y la idea era que también las familias se acerque para poder, este ser parte del radioteatro y grabar con los chicos, no tuve mucho éxito pero estuvo la intención de hacerlo y [...] o sea a decir como meto a la familia en este proyecto...<sup>8</sup>”*

---

<sup>8</sup> Entrevista docente D4

Como vemos en palabras de una educadora la pregunta que está presente es ¿para qué invito a los padres? Reconociendo que la presencia de las familias y la comunidad de González Catán en el C.E.C cobra importancia si se los reconoce e invita a participar en los procesos de conocimiento. La voz que exponemos acá nos permite mostrar los interrogantes que los mismos educadores tienen y sobre todo que la práctica docente en esta línea es una construcción que necesita de un proceso atravesado por una acción y reflexión permanente sobre sus propias prácticas.

Esta postura está tensionada por una que no reconoce las intencionalidades antes expuestas y reduce el trabajo comunitario a una lógica de contraprestación que se entabla entre el C.E.C y las familias. Una educadora expresa los objetivos de trabajar con los padres:

*“D2: eso de armar un baratillo, comisiones para que los papás que no pueden pagar las cuotas vengan y colaboren...emm...digamos...de acercar al padre al centro”<sup>9</sup>*

#### Didáctica desde proyectos educativos integrados

Esta metodología consiste en un modo de organizar los procesos de enseñanza- aprendizaje secuenciando una serie de actividades con el objetivo de lograr un producto determinado, un determinado fin o resultado comunitario (eje didáctico). La secuenciación de actividades articula contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales, expectativas de logro. Todo el proceso debe tener una intencionalidad claramente explicitada de antemano presentada, discutida y evaluada comunitariamente (Bolton, 2006, p 218). Esta didáctica parte de una concepción constructivista e integral del conocimiento. La elección de esta metodología está dirigida a plasmar prácticamente un sistema valoral consonante con la construcción de conocimiento, lógicas de apertura y escucha al otro, el reconocimiento de un sujeto educativo activo, etc.

*“D5: La didáctica que hemos elegido para el CEC es la didáctica de proyectos didácticos integrados, que creemos que es una herramienta válida para pensar procesos de EP porque el saber lo integra [...] que es pensar eh... cómo se integran los contenidos escolares en base a un proyecto común. [Implica pensar] esto, en la vida de los chicos donde está, en mi vida, qué tiene que ver con los intereses de los sectores populares, que... tiene que ver con los [...] procesos de marginación que hubo... la convivencia y algunos dispositivos de convivencia que estamos creando tienen que ver con*

---

<sup>9</sup> Entrevista docente D2

*cómo el CEC es contrahegemónico...<sup>10</sup>*

Ahora bien, no todos reconocen la intencionalidad de esta forma de planificación. Desde una postura dialógica esta permite articular los conocimientos escolares con los conocimientos de los chicos, al tiempo que permite posicionarlos como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Mientras que otras posturas retoman la didáctica como técnica, en ellos los alumnos sólo son activos en el proceso de aprendizaje en el momento de crear un producto final.

*“ D4- un proyecto lo planificas para un determinado tiempo y en ese proyecto tiene que haber un producto, un producto no sé un diario, se trabajan distintos contenidos y eso termina como un diario que después se expone. En la primaria no, la primaria tiene contenidos [...] por lo menos es lo que sé, se enseñan contenidos y ahí... acá no, acá se trabaja mucho con las familias, con el tema de...incluir a los padres...”<sup>11</sup>*

### Resignificación de contenidos

Los ejes que hemos mencionado nos permiten recuperar la necesidad de la resignificación de contenidos como un elemento central a la hora de reconocer en las experiencias educativas el bagaje cultural que los chicos y sus familias poseen para así construir una red de sentidos significativa y que se dirija a plasmar la justicia curricular que se proponen conseguir. En la reflexión de una educadora se logra expresar las tensiones que se visibilizan en las diferentes interpretaciones sobre la resignificación de contenidos y su intencionalidad

*“D5:[...] La primaria tiene un diseño curricular y está por grados, por ciclos. El centro complementario hasta el año pasado no tenía eso, entonces el centro trabajaba con el diseño de primaria, ¿sí? entonces nosotros recién este año tenemos eso y recién este año como que los maestros están ejercitando en esto de ver qué contenidos [...] después el centro complementario se agrupan de acuerdo a las edades o de acuerdo a los grados, no se repite de grado en el centro complementario o si se repite no es visto como una repitencia en la escuela, [...] no hay calificación en el centro complementario, entonces vos por ahí, el maestro de la escuela sabe que tiene que llegar a las vacaciones de invierno y entregar el boletín con una nota entonces tenés que dar ciertos contenidos. En el centro no pasa eso, entonces por ahí hay más flexibilidad en lo que vos querés trabajar y en cómo lo querés trabajar porque no tenés que acreditar con una nota [...] vos podés ir trabajando los contenidos que vos quieras, dentro de eso que es nuevo para nosotros, pero de una manera diferente, no es que estas condicionado por algo [...] esa flexibilidad tan amplia a veces es contraproducente, si se quiere. Porque [...], como es tan flexible, tan amplio, cada uno el proyecto*

---

<sup>10</sup>Entrevista docente D5

<sup>11</sup> Entrevista docentes D4

*que quiere, de la manera que quiere, dentro de una planificación y todo, que también es como muy delgado el hilo a la nada también. Esto de decir bueno, yo a veces pienso, cuando hacen las planificaciones, ellos trabajan con proyectos didácticos integrados, me fijo el contenido y yo a veces veía algunas planificaciones de los maestros que lo abren tanto, que está bien resignificarlo y acercarlo lo más posible a la vida del otro pero se llega a un punto en que muchas veces el contenido se te desdibujó, ¿no? Entonces digo, esta flexibilidad esta bueno pero al mismo tiempo tenés que tener cuidado porque hasta la nada tenés un hilo muy delgado...*<sup>12</sup>

### Lógicas de apertura y escucha al otro

Trabajar desde esta lógica supone habilitar espacios de dialogo y de construcción dialógica de los contenidos y abordajes que se presenten como punto de partida de las actividades propuestas en el salón, de los procesos de aprendizaje. Asimismo esta habilitación de la palabra ayuda a la construcción de un equipo docente que trabaje en clave de comunidad, propiciando espacios de encuentro y reflexión sobre la práctica docente, e impulsando dinámicas de toma de decisiones consensuadas (democratización de los espacios de decisión).

*"[...] y... por ahí acá lo que... bah que en realidad lo veo como.... Como bueno, por el hecho de que tenés diez mil alternativas esto de poder sentarte y charlar con el pibe para ver por qué pasó eso, para ver que pode... cómo lo podemos solucionar que salga de ellos [...] que salga de ellos, de poder hacer un debate porque... tal situación se dio, que se pueda poner sobre la mesa las cosas que fueron pasando, y... y que todos estén al tanto de realmente las problemáticas que surgen de ellos."*

Desde esta perspectiva se explicita una lógica de relación, en clave de reconocimiento y escucha a cada una de las personas que transitan el C.E.C. dirigidas a retomar las problemáticas, inquietudes, deseos y sueños de las familias y los chicos que asisten a El Colmenar. Este proceso de escucha implica traer al aula las situaciones, experiencias y vivencias que sirven de disparadores de actividades, proyectos, dispositivos, con la intención de repensarlas críticamente, posicionando al educando como sujeto activo del proceso de conocimiento.

*"D3: yo disfruto verlos a los chicos, digamos los que están, los que estuvieron también y la paso bien digamos no me puedo quejar y me encanta el lugar, la manera de trabajar con ellos, digamos que no es tñ escolarizados, verlos disfrutar, verlos como digamos se olvidan un poco de todos los problemas que ellos tienen y están acá o darle un beso y un abrazo y ellos que te digan no se gracias seño o te quiero como si fueras mi segunda mamá o cosas que te escriben, está bien algunas veces vienen enojados a la edad de ellos de todo un poco..."*<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Entrevista docente D5

<sup>13</sup> Entrevista docente D3

En la construcción de esta otra matriz el barrio entra al aula desde una mirada exclusivamente negativa que funciona como límite de una construcción dialógica del conocimiento. Lejos de reconocerla como punto de partida de toda práctica educativa centran estas prácticas en la atención amorosa de los niños, invalidando su capacidad de agencia. En este caso el C.E.C se constituye como un espacio de contención de “niños en riesgo” dejando de lado su objetivo de constituirse como un espacio de conocimiento.

#### Espacios de explicitación del evangelio

Este ámbito es relevante en nuestro caso de análisis ya que se trata de una institución perteneciente a una comunidad de Hermanos. Como venimos desarrollando a lo largo de este trabajo, todos los ámbitos institucionales deben ser coherentes en cuanto a sus intencionalidades así como también en cuanto al sistema valoral que se transmite tanto en el currículum oculto como en el explícito. Teniendo en cuenta esta apreciación es que consideramos que el espacio de explicitación del evangelio no está exento de intencionalidad, y como tal debe ser coherente con el resto de los ámbitos. En este sentido desde una perspectiva educativa popular supondría ser constructor del reino de Dios en la tierra como testimonio de la vida de Cristo en tanto sujeto histórico; supondría también promover una lectura atenta, crítica y de reflexión comunitaria de sus prácticas religiosas. Alejándose de la repetición acrítica de ritos y rutinas instituidos en la Iglesia. En este punto, como en los anteriores, encontramos dos posturas bien diferenciadas,

*“D7: acá se trabaja la Pastoral desde a ver suponete la bendición de la merienda o del desayuno. La celebración del día de la Virgen el 15 de agosto que se les explicó a los chicos que significaba, la Navidad ahora se hace en diciembre pero, eh, digamos, pastoral, en pastoral, se trabaja en la Primaria ellos tienen la hora, de Religión sería, [...] acá se trabaja en acciones concretas, antes se bendecía el almuerzo ahora ya no, sacaron la bendición del almuerzo, consideraban que se yo [...], lo sacaron. Acciones concretas, ahí está presente la pastoral sino no.*

*E- claro, si*

*D7- Esto si que yo veo que tendría que como, como vo..., como te puedo explicar afianzar un poco más eso, trabajar un poco más la pastoral se fue sacando de a poco y de a poco y ya en algunos niveles ni se bendice*

*E- ¿y por qué se fue sacando?*

*D7- y no porque acá es un lugar donde vienen chicos, no todos son de esta escuela, algunos son evangelistas, otros no creen. Una maestra el año pasado que no era católica, no ella no creía en nada, se la respetaba, obvio...»<sup>14</sup>*

A diferencia de los espacios que analizábamos anteriormente, si bien todos los educadores respetan el hecho de trabajar en un espacio religioso y en la mayoría de los casos comparten la creencia en Dios, quienes responden en sus prácticas a una lógica más bancarizada sostienen sistemáticamente los espacios pastorales. Mientras que, quienes podrían plantear una postura crítica de estos rituales y promover actividades de explicitación del evangelio coherentes con las intencionalidades del resto de las actividades y con las que se promueven a nivel institucional, dejan un vacío que da lugar a la libre interpretación de estos espacios sin alternativas que las interpelen.

### **Palabras finales**

Tal como se desprende de este trabajo, observamos dos instituciones dentro de una, en un espacio que dice y cree estar trabajando desde una perspectiva de educación popular coexisten dos tipos de educadores que no necesariamente a conciencia, impulsan prácticas que van en direcciones contrapuestas.

Como decíamos al principio trabajar desde la pedagogía freireana es poner el acento en la centralidad del sujeto y su contexto, es entender al educando como un sujeto situado, contextualizado y brindar desde el salón, construido como círculo de cultura, herramientas que colaboren en la comprensión es esa realidad que se vive, escapando de las explicaciones autoculpables de la pobreza y de las experiencias que en ella se viven.

Asimismo enseñar desde esta perspectiva implica asumir, practicar y explicitar una postura política clara y ser coherente con ella. Es trabajar con los niños en el develamiento de los mecanismos de opresión en los que como sociedad toda estamos insertos, y trabajar también en la construcción de alternativas a este sistema de dominación. En este sentido debemos posicionarnos institucionalmente promoviendo proyectos y dispositivos intencionados coherentemente con este objetivo. En términos de infancia y en consonancia con la propuesta de Bustelo en, *El recreo de la infancia* que invita a pensar la infancia no como instancia previa a la

---

<sup>14</sup> Entrevista docente D7

sociedad adulta sino como la posibilidad de nuevas sociedades, otra adultez que comprenda a los niños/niñas como sujetos de derechos.

Es por esto que consideramos imperioso saldar las diferencias existentes al interior de esta institución para así poder concretar acciones, actividades y prácticas que en la construcción de conocimientos, y de un espacio sociocomunitario se planteen para este grupo de familias como un instrumento de reproducción social crítico que tensionando las miradas del mundo existentes amplíe el sentido de los límites, de lo que es para nosotros y lo que no lo es, habilitando la promoción de nuevas prácticas, modificando las condiciones objetivas de producción de los hábitos de este grupo de niños que asisten al CEC diariamente.

## **5. Bibliografía**

Bolton, P. (2006) *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

(1998). "La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto". Taurus, Madrid.

Bustelo, E. (2011) *El recreo de la infancia*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.

Gutiérrez, A. (2005). "Pobre', como siempre...Estrategias de reproducción social en la pobreza". Ferreyra Editor. Córdoba.

Grignon, C y Passeur, J. C., (1998) *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*, Nueva Visión, Buenos Aires.