

Moralidades, educación popular y pobreza: un estudio comparativo de experiencias educativas confesionales en Rosario y Gran Buenos Aires.

Silvia Alucin. UNR-CONICET. sylviet3@hotmail.com

Luciana Denardi. IDES- IDAES/UNSAM. CONICET. lucianadenardi@gmail.com

Introducción

El presente trabajo es un análisis en clave comparativa¹ en el cual abordamos las categorías morales que surgen de los repertorios sobre *educación popular*² que son construidos por los actores en dos espacios educativos diferentes: un Centro Educativo Complementario (CEC), perteneciente a la Fundación Armstrong de la congregación lasallana, situado en González Catán; y una escuela perteneciente a la orden de los Salesianos, situada en el barrio Ludueña de la periferia de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Para esto nos servimos de la antropología de las moralidades, un enfoque que analiza las categorías que los agentes ponen en juego al momento de evaluar prácticas propias o ajenas en términos de bueno o malo, justo o injusto, relevante o irrelevante, en base a un repertorio de valores que implica una apropiación de manera diferencial de los mismos de acuerdo a las circunstancias o situaciones en la que se encuentran los actores (Balbi, 2008; Howell, 1997; Noel, 2009). Intentaremos dar cuenta de las categorías que utilizan los docentes y directivos de estos dos espacios, para definir y argumentar qué significa para ellos ser un buen docente, qué características debe tener una buena escuela y cuál es la educación que persiguen, fundiendo en este proceso los repertorios de la *educación popular* y de la tradición congregacional.

Presentación de los escenarios etnográficos

El “La Salle Catán”, es una Fundación formada por diferentes instituciones que pertenecen a la congregación de La Salle, ubicada en González Catán, en el tercer condón del conurbano bonaerense. En el mismo predio se encuentran: un jardín de infantes, una escuela primaria, una escuela secundaria³, un centro educativo complementario y diversas actividades con distintas organizaciones y miembros de las familias de los alumnos que se nuclean en un *nivel sociocomunitario*. Si bien la *Fundación Armstrong* tiene casi 100 años, en la década del '80 sufrió una redefinición de sus destinatarios: de ser una escuela para la elite de la ciudad de Bs.

¹ Sin embargo, debemos aclarar que la comparación no es sistemática, más bien apelamos a un ejercicio en el cual un caso nos permita profundizar la reflexión sobre el otro, persiguiendo una suerte de iluminación recíproca. Asimismo, esta estrategia comparativa nos permite escapar la insularización analítica.

² Las palabras en *cursiva* aluden a palabras expresadas por los agentes.

³ Ésta a su vez cuenta con escuela para adultos, talleres de oficios, entre otras actividades con las familias de la *comunidad*.

As. pasó a ser una *en clave de educación popular* para los hijos de las familias empobrecidas que se asentaron en zonas aledañas al establecimiento. El espacio en el que la *educación popular* está más arraigada, es en el Centro Educativo Complementario⁴. Allí se han venido generando cambios desde 2007 en adelante, que abarcan no sólo cuestiones operativas, como el establecimiento de horarios para trabajo y horarios de recreo, sino que involucraron fuertes cuestionamientos que tienen que ver con redefinir los objetivos de la institución, los alcances de la misma, la forma de trabajo, la respuesta ante la solicitud de la escuela y la familia, etc.

En el CEC lasallano, el saludo de inicio de jornada, comienza con una *ronda* entre docentes, alumnos y familiares. Es decir, los participantes no están formados en filas sino que están ubicados formando un círculo. Quien dirige la ronda pregunta a los chicos y familias presentes si tienen algo *para compartir* con los demás. Ese es el espacio en el que voluntariamente los chicos, padres y docentes cuentan vivencias, experiencias, actividades realizadas tanto en el CEC como en el hogar⁵. Una vez en el salón⁶, los chicos se disponen a tomar el desayuno preparado en el comedor del CEC. Luego, comienza la actividad áulica, que los docentes dividen en: *bloque de tareas* destinado a repasar, estudiar o completar la tarea que brinda la escuela primaria. Por otro lado, el *bloque de proyecto*, donde realizan actividades planificadas por la propia docente. Los *proyectos pedagógicos* son la metodología que privilegia la *educación en clave popular* en el CEC. Los mismos tienen como elementos fundamentales: a- el planteo de una situación problemática que surge de las situaciones vividas en la escuela o el barrio; b- los contenidos escolares obligatorios que se combinen con una c- serie de actividades que a su vez permiten llevar adelante un proceso de *concientización*, saberes previos, populares y escolares y d- un producto (Denardi, 2009: 125). De lo que se trata es de seguir la secuencia “*acción- reflexión- acción*” planteada en los *lineamientos* de prácticas *en clave de educación popular* que siguen los lasallanos. Existen diferencias entre los proyectos de acuerdo a cada docente: algunos proyectos los que se centran en la acción -la realización de un producto que cobra importancia fundamental en el proyecto-; los que se centran en la reflexión –el objetivo principal es que los chicos puedan

⁴ Un Centro Educativo Complementario es una institución formal y no formal ya que pertenece al Departamento de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Funciona a contra turno con alumnos de la escuela primaria de la Fundación y de otras escuelas aledañas.

⁵ Además las *rondas* pueden incluir alguna de las siguientes actividades: animar a los alumnos a contar chistes y adivinanzas, cantar una canción para aprender las tablas de multiplicar, realizar actos de magia o juegos de ingenio.

⁶ Algunas docentes optan por realizar una ronda sólo con el grupo de alumnos, donde los chicos comparten con sus compañeros, esta vez en un ambiente más íntimo, las situaciones –alegres o problemáticas, trascendentes o intrascendentes- vividas con las familias y en la escuela.

dar cuenta de su contexto, de las problemáticas que existen a su alrededor, la mayoría de las veces, con el objetivo declarado de lograr la aceptación de la realidad en la que se vive, sin vergüenza, sin culpa, y sin prejuicio-; los proyectos que hacen mayor hincapié en los contenidos curriculares; y finalmente la mayoría de los proyectos tiene como objetivo la resolución de conflictos de tipo vincular y algunos incluyen la inculcación de valores. De lo que se trata es de trabajar en disminuir la agresividad en el trato entre compañeros, de inculcar el respeto hacia la otra persona, la responsabilidad y el compromiso, de fomentar un vínculo basado en la confianza, en la cooperación, y de comenzar a despejar los prejuicios que circulan en la escuela para dar(se) la oportunidad de conocer al otro.

Los salesianos

Los primeros misioneros salesianos llegaron a Argentina en el siglo XIX y se ubicaron en zonas de conflictividad social, donde fueron construyendo distinto tipo de instituciones educativas. La escuela donde realizamos nuestro trabajo de campo está ubicada en el barrio Ludueña, del distrito noroeste de la ciudad de Rosario. La misma se abrió en el año 1976, en el marco de un proyecto más amplio que comenzó a construirse a partir de 1968, con la llegada de los salesianos al barrio. Actualmente, la escuela cuenta con comedor, jardín de infantes, escuela con nivel primario y secundario, escuela para adultos, escuela de oficios y escuela orquesta.

Ludueña tiene una historia que se remonta hacia aproximadamente la década del '40, cuando era habitado mayoritariamente por inmigrantes extranjeros. En los últimos años la zona comenzó a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, principalmente Chaco, Corrientes, Santiago del Estero y norte de Santa Fe, quienes vinieron en busca de fuentes de trabajo. Cabe destacar que una particularidad del barrio es que los jóvenes siempre han sido un sujeto importante, principalmente a partir de la inserción de la congregación salesiana. En este contexto se formaron distintas organizaciones sociales y políticas a las cuales se sumaron tanto niños como adolescentes. Estas experiencias tuvieron lugar fundamentalmente durante la década del '90 y sólo algunas siguen funcionando en la actualidad, ya que la dinámica de participación de los jóvenes ha cambiado notoriamente en los últimos años. En nuestro análisis, asociamos dicha paradoja a la trama de violencia que se ha convertido en sustrato cotidiano, en una nueva forma de socialización, a partir de la cual construyen su subjetividad niños y adolescentes, quienes caen en este entramado cada vez a más temprana edad (Duschatzky y Corea, 2009). Este diagnóstico al que conceptualizamos en términos de violencia, es definido por la comunidad a través del relato de situaciones

cotidianas, entre éstas se destacan las siguientes problemáticas: la delincuencia juvenil, las adicciones, los enfrentamientos entre bandas y pandillas, el abuso policial, la impunidad, la falta de acceso a la salud, el difícil acceso a una atención jurídica, situaciones de violencia familiar.

Enfrentando este contexto, la escuela intenta brindar otro camino a los niños y jóvenes del barrio, la escuela orquesta se aparece como la posibilidad de aprender y disfrutar de la música. Además, en la secundaria los docentes acompañaron a los chicos en la creación de una cooperativa escolar⁷, que tiene como finalidad la formación de los jóvenes en un quehacer ciudadano activo y autogestivo. Esto se vincula con el objetivo institucional de promover la participación para superar la lógica del asistencialismo instalada en el barrio.

Debemos aclarar que la bajada de los repertorios de la educación popular se da de distinta manera en cada marco local. En el caso de la escuela de Ludueña el discurso y el imaginario de los docentes está muy atravesado por estos criterios, pero las clases continúan funcionando de una manera bastante tradicional: los chicos se sientan en sus pupitres en filas, muchos docentes terminan dictando clases en base a los lineamientos de algún manual, dictando cuestionarios, escribiendo consignas en el pizarrón, otros introducen dinámicas lúdicas. Pero la búsqueda del diálogo está presente, siempre se le da importancia a la palabra del estudiante y los contenidos curriculares gozan de cierta flexibilidad que se abre a las demandas de los educandos.

Puntos en común en los orígenes de las órdenes Lasallana y Salesiana

En este ejercicio comparativo encontramos muchos puntos en común en los orígenes y tradiciones de las congregaciones religiosas que llevan adelante las instituciones educativas donde realizamos nuestras investigaciones. En primer lugar, ambas fueron fundadas por sacerdotes que implementaron sistemas pedagógicos novedosos para la época. En el caso de La Salle, el teólogo francés fue un gran difusor de los buenos modales entre la burguesía y realizó un gran aporte en la manera de organizar las aulas. De sus múltiples contribuciones a la educación, el que nos interesa particularmente es el haber abierto escuelas para los niños pobres de la Francia de 1690. El espíritu fundacional de la congregación se plasmó en lo que los lasallanos denominan *carisma: el servicio educativo al pobre; el rol protagónico de quien aprende; la gratuidad de la educación.*

⁷ Las actividades en un principio giraron en torno a la venta de pizzas, con el objetivo de recaudar dinero para el comedor escolar, actualmente se están encargando de una fotocopidora, con la idea de diseñar una librería escolar.

En el caso de Don Bosco, el sacerdote italiano fundador de la orden salesiana, desarrolló un moderno sistema pedagógico conocido como *sistema preventivo*, pensado para la formación de los niños y los jóvenes más necesitados. Este sistema surge del trabajo realizado por Don Bosco con jóvenes marginales en la ciudad de Turín, y es sistematizado por él en “El sistema preventivo en la educación de la juventud”, escrito en 1877. En esta pedagogía se ofrece una educación integral: moral, intelectual y civil, que se sustenta en la prevención y no en la represión. Por esta razón se propone una metodología de trabajo para que los estudiantes conozcan e incorporen las normas; no se admiten los castigos violentos -físicos o psicológicos que eran muy comunes en esa época-; el vínculo entre el educador y sus alumnos se construye desde el respeto, no desde el temor; y se basa en el acompañamiento constante, que no es vigilancia sino una presencia formativa (Cian, 1982).

Si bien en el *espíritu fundacional* se hacía hincapié en la voluntad de los fundadores en el trabajo con niños y jóvenes empobrecidos o marginales, las escuelas pertenecientes a estas órdenes en Argentina gozan de mucho prestigio entre las clases medias y altas. Una parte minoritaria de estas congregaciones, fuertemente influenciada por los movimientos de la teología de la liberación en los años ‘60 y ‘70, sienten la necesidad de retomar las propuestas de los fundadores y realizar una redefinición de los destinatarios en sus instituciones. De esta manera, en 1985 se produce la refundación de la escuela lasallana de González Catán al hacerse efectiva la *opción por los pobres*, abriendo la escuela a la población más carenciada que había comenzado a instalarse en los alrededores del predio de la Fundación. Además se abre el Centro Educativo Complementario como espacio que reforzaba los aprendizajes de la escuela primaria.

Por otra parte, el proyecto en el que se inserta la escuela del barrio Ludueña de Rosario, comenzó a construirse a partir de 1968, con la llegada de los salesianos al barrio, entre quienes estaba el padre Edgardo, el referente más emblemático de este espacio educativo y parte del movimiento de curas tercermundistas.

Dejando de lado la historia y yendo a la cotidianeidad escolar, también nos encontramos con algunas similitudes: en primer lugar, hay una escasa presencia de religiosos en las instituciones. En el caso de la Fundación Armstrong (La Salle), en el año 2009, los pocos *hermanos*⁸ habían dejado de vivir en los edificios de la Fundación, atendiendo a dos necesidades: la apertura de nuevos cursos en el nivel secundario que demandaba mayor cantidad de espacio físico y el llamado de la congregación a que los *hermanos* residan en los

⁸ Los miembros de la congregación lasallana reciben el nombre de *hermanos* y no *sacerdotes* o *curas*.

barrios y no en las obras. Mientras que en Ludueña el cura que es responsable legal de la institución aparece como la única presencia confesional en la escuela, quien acude a los saludos matinales, reuniones plenarias y demás eventos que requieran su presencia.

En segundo lugar, a pesar de que ambos espacios pertenecen a congregaciones religiosas, los ritos católicos son esporádicos. En el CEC de la congregación lasallana, los saludos de inicio y finalización de jornada a veces no incluyen rezos, no hay espacio curricular de Catequesis, y sólo hemos presenciado rituales religiosos como prender el cirio pascual o leer la biblia cuando las catequistas de la Escuela Primaria entraban en la escena. Del mismo modo, en la escuela de Ludueña el único ritual religioso es el rezo colectivo de inicio de clases.

Finalmente, en ambas instituciones está muy arraigada la pedagogía de Paulo Freire. Desde allí intentaremos dar cuenta de la manera en que los repertorios morales de la *educación popular* se funden con los repertorios de cada congregación, dando lugar a concepciones morales de lo que significa ser un buen docente, de lo que es concebido por los agentes como una buena escuela y de cuál es, según su concepción, la mejor educación para los sectores con los que están trabajando.

Clasificaciones, representaciones, repertorios morales

Como mencionamos, las categorías morales son apropiadas y movilizadas para legitimar comportamientos y clasificar discursos y personas (Balbi, 2007). A continuación nos dedicaremos a analizar cuáles son los repertorios morales a los que apelan los docentes de los espacios educativos analizados y de qué maneras los utilizan para pensar la propia práctica educativa en la que se clasifican a sí mismos y a sus colegas. Para esto estructuramos la presentación en tres apartados que desarrollamos a continuación:

a) Sobre la educación

Desde la perspectiva de la *educación popular* que se retoma en ambos espacios analizados, se prefiere la educación que se basa en el *diálogo*, que apunta a *concientizar* al alumno sobre su propia situación y brinda herramientas para transformar la realidad. Esto echa luz sobre la importancia de la redefinición de los destinatarios: los sujetos empobrecidos. De lo que se trata en ambas instituciones, es de abandonar un formato en el que el docente es el único que enseña y el niño el único que aprende para comenzar a fomentar una *educación dialógica*, en la que, como supone Freire, los roles del docente y alumno sean intercambiables. Una buena educación, hacia la que apuntan estos agentes, es la educación que genere *concienciación*, que inicie un proceso de transformación de conciencia, que en palabras de Freire significa

“la liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración a la realidad nacional, como sujetos de historia y de la historia [...] un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente las causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora” (Freire, 2004:14).

En el CEC lasallano, esto supone formar al docente para dejar de lado algunas prácticas que consideran *autoritarias* o propias de un aprendizaje *adoctrinante*. Los directivos hacen fuerte alusión a la *ternura* como una necesidad de la que los docentes deben dar cuenta y dentro de lo posible, satisfacer. Esto va acompañado de otras actitudes como llamar a los alumnos por su nombre, interiorizarse en las problemáticas familiares, y fundamentalmente, de una manera de resolver los conflictos entre alumnos que los docentes denominan *metacognición*. De acuerdo a lo observado y a algunos comentarios que circulan entre los docentes, podemos decir que mientras algunos profesores retan a los chicos sin que éstos puedan explicar porqué hicieron lo que hicieron; algunos optan por mantener una charla con el niño, darle el espacio para expresar cómo se sintió, con el fin de que él mismo pueda comprender por medio de la *metacognición* porqué estuvo mal lo que hicieron. Estas maneras de resolver conflictos pueden ser sintetizadas bajo la dupla *lógica del reto* y *lógica del cuidado*.

En la escuela de Ludueña, por otro lado, son problematizadas las lógicas punitivas que atraviesan a la institución escolar. El legado congregacional y la *educación popular* son apropiados de una manera particular que lleva a los docentes a priorizar intervenciones basadas en el *diálogo* antes que en el *castigo*. En el código de convivencia de la escuela (2010) aparece planteado, a modo de diagnóstico, que los alumnos están demasiado atravesados por distintas formas de violencia, debido al contacto que tienen con las cárceles, las comisarías, por las vivencias de maltrato y abuso familiar y social. Entonces, dejando atrás los castigos, que son ubicados dentro de una dinámica violenta, los docentes proponen construir una convivencia institucional respetando la diversidad, descentralizando el poder, fortaleciendo el trabajo en equipo, reconociendo el conflicto, buscando acciones reparadoras, privilegiando la comunicación, el diálogo y la participación. Además, lo que se describe como “buena educación” en esta escuela también se basa en un vínculo creado desde el *afecto*, desde cual se genera un lazo de confianza.

b) Sobre el docente

En consonancia con los repertorios morales movilizados desde la *educación popular* en estos marcos institucionales uno de los criterios centrales para clasificar al “buen docente” es el *compromiso*, un compromiso que es afectivo pero sobre todo político. En la escuela

salesiana de Ludueña, la mayoría de los profesores manifiesta haber elegido trabajar en contextos de exclusión social, persiguiendo el objetivo de formar sujetos críticos que puedan transformar su realidad. Si bien sólo algunos de los docentes participan en organizaciones sociales, gremios o partidos, la mayoría declara haber encontrado un espacio de militancia en la escuela, en el quehacer educativo.

En cambio, en el CEC lasallano, el *compromiso* político que se valora positivamente en los docentes, es formentado desde el Equipo de Educación Popular⁹ (EEP). Uno de los directivos del CEC, en un encuentro organizado en Córdoba en 2009 por el EEP, afirmaba que

“La EP ha definido su sujeto: el empobrecido. Su objetivo: la transformación social y un método: la vinculación con movimientos populares y sociales, la resignificación de la cultura.”

Esto supone que los actores en un proyecto *en clave de educación popular*, sean también **actores políticos** que se vinculen con organizaciones de la sociedad civil afines a su objetivo: la transformación de la sociedad en busca del bienestar de los sectores empobrecidos. Para ello, la escuela tiene que transformarse también. Los docentes, siguiendo el razonamiento impartido desde el EEP, deben constituirse como sujetos políticos, como elemento dinamizador del ensamble entre los miembros de la comunidad en la que se trabaja y las organizaciones populares intermedias. Dado que los docentes no contaban con formación política ni vinculación con organizaciones partidarias, los miembros del EEP realizaron un *trayecto de formación política* en el que el objetivo declarado era dejar de pensar la *política* como una *mala palabra*, identificándolo como uno de los resabios de la última dictadura militar en Argentina. Buscaban incentivar a los agentes escolares para que se involucraran políticamente en las luchas actuales de poder.

En la escuela salesiana la red de significaciones que los profesores tejen para posicionarse también está atravesada por críticas a los docentes que sostienen una mirada estigmatizante o descomprometida. Se van fijando así ciertos sentidos en relación a la mirada de los maestros sobre los alumnos, donde se condena al que juzga o subestima a los chicos o sus familias ya que esto alimenta un tipo de educación que reproduce las desigualdades sociales. Mientras tanto, con el propósito de promover una actitud que deje de lado los prejuicios que se generan entre los docentes respecto a los destinatarios de la institución escolar, los directivos del CEC inculcan la *autotrascendencia*, que desde los documentos fundacionales de la congregación se

⁹ Equipo de Educación Popular: formado por maestros, directivos, diversos miembros de la congregación y profesores universitarios, tiene como objetivo la organización de encuentros *-ferias, trayectos de formación política, etc.-* con docentes de diferentes *obras lasallanas* y no lasallanas que quieran incorporarse a la clave de *educación popular*.

concibe como la *capacidad de salir de nosotros mismos, de mis criterios, de mis razones, de mi cultura, para pensar [desde el lugar del pobre]*.

c) **Sobre la escuela**

Las representaciones de la “buena escuela” se asocian a la tarea de inclusión social que conlleva la educación, sobre todo en contextos de pobreza. Para lograr una experiencia educativa inclusiva estas instituciones tienen que reconfigurar sus formatos de acuerdo a la población estudiantil y así poder, como dice un profesor de Ludueña: *“hacer una escuela para aquellos que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera”* (Notas de campo, 03/06/2011).

Siguiendo este propósito tanto los docentes de la escuela salesiana, como los del CEC lasallano, han abierto las puertas a actores provenientes de diferentes espacios, de organizaciones políticas, de otras escuelas, de la universidad, de la municipalidad. Esto muestra una disposición de apertura y una trayectoria de trabajo con la comunidad, por lo que la escuela ocupa un lugar de referencia, porque de acuerdo con el director de Ludueña: *“la escuela es no solamente un lugar para venir a estudiar sino que es en el barrio una referencia social”* (Entrevista, 15/06/2012).

En cuanto al CEC lasallano, existe un repertorio por parte de sus docentes en el que el CEC se diferencia de la escuela primaria, perteneciente a la misma fundación, como un *“lugar de educación- contención- comida y asistencia”*, más inclusivo *“que se caracterizó por contener lo incontenible, es el lugar donde al más kilomblero le ponen el pecho.”* (Notas de campo, 22/05/09). También el CEC es un espacio más flexible que la escuela primaria, ya que dedican *“A los más pobres, más tiempo. Tiempos de institucionalización. Tiempos de revisión y proyección”* (Notas de campo, 25/02/10).

El momento de redefinición de los objetivos de la institución invitó a los docentes a pensar en el espacio educativo que se quería construir: ya no es un *depósito* de niños que tienen problemas de conducta o de aprendizaje, que se piensa en relación a la escuela primaria y sus necesidades, sino un espacio educativo autónomo y comunitario que desborda lo escolar y reconoce dentro de un campo educativo (Notas de campo, 03/03/2009). Fundamentalmente, se espera *“que el CEC sea lugar de elección de los pibes”*, en donde el *disfrute* de actividades novedosas, creativas, sean elementos importantes tanto para los niños como para los docentes. Entonces, podríamos decir que los docentes de los espacios educativos analizados, privilegian una escuela que se compromete con los problemas de la comunidad, luchando por disminuir la brecha marcada por la desigualdad social.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos analizado dos experiencias educativas desde la antropología de las moralidades. Hemos mencionado las similitudes en los aspectos fundacionales de las congregaciones que las llevan adelante, y luego intentamos dar cuenta de aquellas categorías que los agentes escolares utilizan para clasificar prácticas como relevantes o irrelevantes en post de acercarse al ideal de educación, de escuela y de docente que surgen de la confluencia de los repertorios congregacionales y del repertorio de la *educación popular*.

Podemos afirmar que los repertorios de la *educación popular* han sido incorporados a los repertorios y situaciones propios de cada institución de manera diferencial. Mientras que en la escuela de Ludueña la *educación popular* se mantuvo a nivel de discurso y a nivel vincular, en el CEC lasallano pudo incorporarse lentamente no sólo a las maneras de relacionarse entre docentes y alumnos, sino también a las formas de pensar un espacio educativo y en la práctica áulica diaria. Esto quizás se deba a la flexibilidad curricular que tiene el CEC, que da la posibilidad de incluir contenidos, planificación y didáctica de la manera que sus agentes crean necesarios y por otro lado, la dedicación de los *hermanos* a actividades pedagógicas exclusivamente, lo que permite un constante pensar y pensar-se, e impulsa la creación de *equipos* de trabajo, investigación y formación sobre nuevas pedagogías en sus *obras*.

Más allá de las diferencias, en ambos espacios los repertorios de la educación popular fueron conjugados de manera particular con la tradición congregacional generando dinámicas más participativas y dialógicas, gestadas con el propósito de lograr la inclusión educativa de los más pobres.

Bibliografía

- BALBI, F. *De leales, desleales y traidores. Valor moral y concepción política en el peronismo*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.
- CIAN, L. *El Sistema Educativo de Don Bosco*, Madrid: CCS, 1982
- DENARDI, L. *La cultura popular entra a la escuela. Proyecto educativo, habitus y educación popular*. Villa María: EDUVIM. 2009.
- DUSCHATZKY, S y COREA, S. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2009
- FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2004.
- HOWELL, S. *The Ethnography of Moralities*. Introducción. Londres: Routledge, 1997.
- NOEL, G. *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. Buenos Aires: UNSAM Edita. 2009