

Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011- 2014)

Becher, Pablo Ariel¹

Tantas veces me mataron, tantas veces me morí,
sin embargo estoy aquí resucitando.

Gracias doy a la desgracia, y a la mano con pañal
porque me mató tan mal, y seguí cantando.

Cantando al sol como la cigarra, después de un año bajo la tierra,
igual que sobreviviente, que vuelve de la guerra.

Tantas veces me borrarón, tantas desaparecí,
a mi propio entierro fui sola y llorando.

Hice un nudo en el pañuelo pero me olvidé después
que no era la única vez, y volví cantando (...)

María Elena Walsh, Fragmento de Como la cigarra (1972)

INTRODUCCIÓN

Las múltiples experiencias de educación popular desarrolladas en los últimos años en nuestro país (Argentina) han marcado una serie de procesos constitutivos de expresiones culturales y transformación social en distintos actores sociales sobre territorios diversos (barrios, sindicatos, escuelas, etc.). Estas manifestaciones generaron un impacto profundo y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas de los sujetos sociales involucrados, tanto de educadores/as y/o educandos/as.

A partir de estas consideraciones, se realizó una descripción y análisis de la experiencia de educación popular formalizada por el Colectivo La Cigarra², donde participaron estudiantes,

1 Pertenencia institucional: CEISO/CONICET/ Departamento de Humanidades UNS. Correo electrónico: pablobecher@hotmail.com

2 El Colectivo La Cigarra fue una organización social y política creada a mediados del año 2012 y que tuvo su fin en el año 2015. Fue integrado por estudiantes, docentes, profesionales y trabajadores que realizaron un trabajo pedagógico- cultural principalmente en Bahía Blanca. Su participación política retomó varias temáticas de acción como los problemas medioambientales, la cuestión de género, los derechos humanos, la participación estudiantil en diferentes centros educativos, el transporte urbano y el trabajo barrial.

docentes y formadores pedagógicos de la ciudad de Bahía Blanca, en los años 2011- 2014, dentro de dos barrios marginales denominado Villa Caracol (Puertas al Sur) y en un sector de Bajo Rondeau. Para profundizar en el análisis, se acudió a la visión de los/as participantes del barrio, utilizando la técnica de la entrevista oral semi-estructurada (Vasilaschis de Gialdino, 2007) y la información de fuentes periodísticas³. También se acudió a una serie de sistematizaciones escritas por los/as protagonistas efectuadas durante las distintas jornadas de encuentros, planificaciones, minutas de reuniones, balances y proyectos volcados en distintos tipos de registros escritos y fotográficos.

De este modo, se asume la necesidad de una reflexión que permita el debate sobre las relaciones posibles entre educación formal y no-formal, y su posible articulación en torno a un tipo de enseñanza/ aprendizaje contrahegemónico en espacios diversos.

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR ¿SOBRE QUÉ Y PARA QUÉ SE FUNDAMENTA?

La expresión educación popular tuvo un desarrollo histórico ligado a diversas manifestaciones culturales y procesos sociales, y se ha difundido ampliamente en Latinoamérica y el mundo, transformándose en un concepto “elusivo y recurrente”, cargado de diversos significantes.

Si bien es posible comprender que como corriente de pensamiento y acción la educación popular solo puede entenderse y conceptualizarse desde la práctica (Núñez Hurtado, 2005) existieron diferentes periodos históricos y autores que han definido el concepto de variadas formas, aludiendo a sujetos, conocimientos, métodos y finalidades a veces antagónicamente.

Este proceso cuenta con importantes antecedentes relacionados con pedagogos, figuras políticas, actores sociales de nuestra historia latinoamericana que podemos reconocer como “precursores” de la educación popular. Entre aquellos exponentes de las primeras ideas de educación popular podemos encontrar a Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Félix Varela, José Carlos Mariátegui, Augusto Sandino, Lázaro Cárdenas y del Che Guevara (Vitsotsky, 2012). Por otra parte, también el movimiento de ideas sobre esta temática se nutrió de

³ Acudiendo a los periódicos La Nueva Provincia y Eco Diarios, a nivel local.

las escuelas populares europeas (sobre todo de países nórdicos), de la influencia de pedagogos importantes como Vygotsky, Freinet y Makarénko, y de universidades populares que en algún sentido han marcado referencias importantes (Núñez Hurtado, 2005).

Con posterioridad a la “Guerra Fría” en 1945 y al antagonismo del mundo bipolar, surgieron diversos hechos y procesos reformistas y revolucionarios a nivel mundial que intentaron generar múltiples cambios, algunos de ellos relacionados con las formas de enseñanza/aprendizaje. Entre ellos, los procesos de descolonización africana y asiática (1960), los enfrentamientos armados en diversas partes del mundo por la liberación contra el imperialismo estadounidense, europeo y soviético, y los procesos socioculturales de apertura y de lucha concreta sobre diversos temas sociales, culturales y religiosos, con reivindicaciones explícitas por el feminismo, la lucha estudiantil, la paz y por la lucha antidiscriminatoria racial. En Latinoamérica, el triunfo de la Revolución Cubana en 1959, las teorías sobre la dependencia (nacidas de las controversias con la Alianza para el Progreso lanzada por Washington), el influjo de la guerra de Vietnam, la Revolución Cultural China en 1964, el mayo francés de 1968, el movimiento estudiantil mexicano, la Primavera de Praga, la Revolución Húngara (1956), los levantamientos de Alemania del Este (1953- 1964), los cambios enormes de la Iglesia Católica con el Concilio Vaticano II y la conformación de la Teología de la Liberación en 1968, marcaron significativamente la conciencia y el accionar de muchas personas, al visibilizar las situaciones de pobreza e injusticia generalizada en el mundo, y el inconformismo planteado bajo las banderas del compromiso para el cambio social.

En este escenario de finales de los sesenta, la obra de Paulo Freire, pedagogo brasileño adherido al pensamiento crítico marxista, se hizo presente ofreciendo no sólo aportes teóricos y conceptuales ligados al modelo de pedagogía crítica⁴, sino también propuestas metodológicas que sirvieron de asidero a muchos de aquellos que, “concientizados” por los acontecimientos

4 Agradezco la observación de Iván Greppi Seveso acerca de la influencia del modelo crítico pedagógico que a diferencia del modelo científico tecnológico y al modelo humanista interpretativo considera a la educación como un acto político que colabora al empoderamiento de los sujetos y a la formación contrahegemónica, ya que opera sobre experiencias, desigualdades y opresiones de la vida cotidiana. La educación, como intervención, adopta un modelo de investigación-acción y una investigación participativa que deriva en una producción de conocimiento colectiva.

descritos, buscaban aportes que les permitieran concretar sus inquietudes sociales y políticas. En un continente sometido a regímenes dictatoriales continuos, frente a la desesperanza del capitalismo neoliberal, los cambios parecían posibles y el carácter tan particular de dicho proceso revolucionario (humanista y participativo) generó un espacio inédito para el desarrollo de la educación popular, invitada a asumir retos de envergadura dentro del diseño de políticas públicas, en materia educativa, de vivienda, de salud y de fortalecimiento de las organizaciones sociales (Núñez Hurtado, 2005: 6).

Para una aproximación teórica y metodológica, las principales herencias del pensamiento de Freire se asocian a su función crítica como proceso que debe nutrirse sobre la realidad presente en pos de reconstruir métodos educativos articulados a la práctica docente (Giroux, 1995; Maclaren, 2005). Precisamente las nuevas políticas y agendas educacionales que hoy emergen demandan un programa educativo integral comprometido con el cambio y la emancipación, que parta de una educación abierta, inclusiva, responsable, que incentive aprendizajes creativos, transformadores e innovadores (Brito Lorenzo, 2008: 28). Como afirma el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), “la escuela debe transformarse en un espacio social donde los niños y adolescentes se formen desde muy pequeños en prácticas de autonomía, organización y participación activa en la concreción de sus derechos” (Suteba, 2006: 2).

Si bien existen diferentes definiciones sobre la educación popular, ya sea como un conjunto de técnicas o herramientas didácticas que posibilitan una práctica “significativa y amena” del proceso de enseñanza- aprendizaje; como sinónimo de educación para adultos/as o procesos educativos informales, por fuera de lo institucional y desescolarizado; o como una suerte de modalidad tipo taller para alfabetizar, en realidad la educación popular nunca puede desprenderse de su caracterización política.

El sentido de lo político hace referencia a las relaciones de poder que constituyen un entramado plural y disperso de todas las relaciones humanas y que están directamente relacionadas con las posibilidades de constituirnos en sujetos sociales e históricos de transformación, en

un contexto signado por la lucha de clases. Una educación democrática, crítica y liberadora contribuye a formar sujetos con las destrezas para transformar sus relaciones sociales y sus relaciones con el mundo. Una educación domesticante, alienadora y autoritaria inhibe la construcción de sujetos autónomos (Freire, 1997).

La educación popular resulta entonces un proceso mucho más complejo e importante, que sobrepasa de alguna forma el campo pedagógico para incorporarse como pensamiento y acción dentro del campo de la formación integral del individuo en sociedad (Freire, et al. 1986). Para algunos autores, constituye una corriente de praxis educativa, siempre en construcción, que trabaja principalmente dentro del gran espectro ambivalente de lo que conocemos genéricamente como campo de “lo popular” (Kabat, 2009), y de esa forma no puede reducirse a una modalidad didáctica.

En este contexto se entiende lo “popular” desde dos sentidos: por un lado, se basa en la noción de “pueblo social” (sectores sociales que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, etc.); y, por otro, en la noción de “pueblo político” (cualquier sector que lucha por eliminar dichas asimetrías) (Jara, 2010: 5- 6).

Definir lo popular como el conjunto de individuos- ciudadanos consumistas e iguales que tienen intereses comunes o una nacionalidad homogénea resulta discutible. Es posible pensar al pueblo como una construcción social abierta, conflictiva e histórica, como un conjunto de fuerzas sociales dentro de una caracterización de clase que unifican su antagonismo frente a las fuerzas del régimen social o aquellas que presentan un grado de dominación política hegemónica (Izaguirre y Aristizabal, 2002).

La educación popular, comprometida social y políticamente, parte y se sustenta desde una posición ética humanista (Nuñez Hurtado, 2005: 8- 9). Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando el tradicional marco positivista, y en consecuencia desarrolla una propuesta pedagógica y dialéctica basada en la participación, el diálogo y en la complementación de distintos saberes.

De este modo, más que una definición clasificatoria, pueden encontrarse relaciones específicas entre educación popular como un “movimiento político-cultural”, que se relacionan con un conjunto heterogéneo de prácticas, que más allá de sus diferencias (de contenidos, de ámbitos, de estrategias metodológicas), tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares (Gadotti y Torres, 1993).

Muchos de los nuevos compromisos que se dieron en la Argentina en los últimos años se generaron al calor de las experiencias de lucha de la historia reciente, especialmente después del Argentinazo en el 2001, pero también revalorizando la historia setentista de las organizaciones de izquierda, de la lucha de los barrios populares en lo '80 (Mercklen, 2010), de las organizaciones por los derechos humanos y de las puebladas e insurrecciones de los '90 realizada por los trabajadores, como así también de los procesos internacionales que marcaron la época (Pacheco, 2010). El compromiso y la abnegada vocación por la transformación social se trasfiguraron en banderas de reclamo por la dignidad y el reconocimiento social de las clases subalternas. Desde estas nociones, ejemplificadas por la senda de los militantes políticos que se comprometieron en los barrios pobres de las grandes ciudades, o se internaron en la senda espesa de los matorrales del norte (como Maximiano Kosteki, Darío Santillán o Pocho Leprati), así también nació el proyecto de educación popular en los barrios como una nueva forma de socialización política- cultural, de recomposición de lazos y de producción de sentidos prefigurados (Mazzeo, 2013).

En la actualidad, la educación popular ha generado una serie de desplazamientos en torno a sus objetivos concretos: desde el ataque a la educación pública como reproductora de intereses hegemónicos a la actual educación privatizada, pensada como un servicio que es acompañado por un movimiento de exclusión, la educación popular transita hoy su institucionalización a través de bachilleratos populares y su incorporación en los institutos superiores de formación docente (Azcurra, 2012).

Resulta insuficiente definir a la educación popular en referencia a determinados ámbitos, o en relación de oposición a la educación formal. Dicho criterio es a la vez restrictivo (ya que existen prácticas de educación popular organizadas y desarrolladas en el marco de la educación formal en todos sus niveles, desde prácticas de maestros rurales a experiencias de extensión universitaria), así como insuficiente (ya que no todas las prácticas educativas que transcurren fuera de los establecimientos de educación formal tienen características de educación popular).

En este sentido se conjugan dos condiciones paradójicas de la educación: por una parte, tiene a su cargo la transmisión intergeneracional de un determinado acervo cultural y de conocimientos; y al mismo tiempo también le compete la recreación, invención y transformación del mismo. Es decir que tiene un costado reproductor, necesario para la continuidad del proceso cultural de una comunidad (y a la vez funcional a la reproducción ideológica del orden dominante), pero al mismo tiempo es depositaria del desafío de contribuir a la creación de lo nuevo, a la crítica y transformación de lo existente (Cano, 2012: 24-25).

EL TERRITORIO COMO “GRAN AULA”

A partir de 1990 en Argentina, las políticas de desregulación, reestructuración económica, privatización y flexibilidad laboral generaron un empobrecimiento de las clases asalariadas que se vieron desplazadas de sus ámbitos de trabajo, acentuándose la precarización laboral y la desocupación. Frente a este panorama, un número importante de personas decidieron dedicarse a distintas actividades con el fin de obtener un mínimo ingreso que les permitiera la sobrevivencia. Muchos de ellos, antiguos trabajadores estatales o técnicos en empresas privadas, se aventuraron a la posibilidad de efectuar tareas dignificantes, nunca antes realizadas, con el fin de asegurar un sustento familiar (Perelman, 2008). Una de las actividades elegidas fue el cartoneo o el cirujeo, con plena vigencia histórica en la sociedad y una relación específica con la comunidad barrial en cuestión.

Villa Caracol (o también llamado Puertas al Sur) y Bajo Rondeau son un conjunto de

barrios ubicados en la zona Noroeste de la ciudad de Bahía Blanca⁵, en un espacio que se constituye dentro de la “zona periférica” de la ciudad. Aproximadamente ocupan el lugar unas 250 familias, con una población de alta movilidad que basa su permanencia en las redes familiares y las ocasionales oportunidades de trabajo.

Estos barrios se constituyeron en la década de 1990, en base a la estructuración de soportes sociales, entre diversas familias e individuos, permitiendo consolidar el apoyo material (económico, productivo, de salud) y afectivo (cultural e identitario) necesario para su instalación en la zona. Dentro de este entramado de relaciones comenzaron a generarse alternativas de sobrevivencia y de acción colectiva frente al espacio político local, para reclamar derechos comunitarios y servicios sociales básicos⁶.

A partir de una investigación previa, en base a un relevamiento socioeconómico programado (Becher y Martín , 2013)⁷, se comprendió la situación estructural de Villa Caracol y Bajo Rondeau, con el objetivo de obtener información previa a los encuentros educativos. Partimos de considerar que le período de estudio se corresponde con el segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2011- 2015) atravesado por la crisis económica internacional y las problemáticas del endeudamiento, ajuste, aumento de la desocupación y empobrecimiento.

La falta de servicios públicos, el bajo nivel de asistencia sanitaria y la obstaculización laboral debido principalmente a una alfabetización deficiente o discontinua, fueron promoviendo un empobrecimiento estructural dentro de los barrios. Las estrategias empleadas por un número creciente de sus habitantes implican el establecimiento de redes sociales entre los mismos pobladores y la interacción con diversas organizaciones que disponen de material, servicios y elementos culturales que permiten sobrellevar la situación. Los/as cartoneros/as constituyen trabajadores/as dentro de una población sobrante que transitan sus tareas cotidianas en condiciones precarizadas, con bajísimos salarios y en constante vulnerabilidad. Es

5 Bahía Blanca es una ciudad del Sudoeste Bonaerense donde prima la actividad económica comercial y de servicios, con un enclave ligado a la zona portuaria destinada a la exportación de productos agropecuarios, fertilizantes e insumos relacionados con la industria petroquímica. Su población se estima en 300.000 personas (Censo 2010).

6 Las características del barrio fueron mencionadas por dos de sus habitantes más antiguas: Isabel Z., entrevista realizada el 18 de abril del 2013, cartonera; y entrevista a Norma F., 20 de abril del 2013, cartonera.

7 Se realizaron entrevistas sobre el proceso de cartoneo a diferentes personas del barrio que mantenían una regularidad específica con la tarea: Julio M., mayo de 2013, cartonero y María C., febrero del 2014, cartonera.

decir, son parte de la clase obrera como superpoblación relativa, en términos marxistas, que se ocupa en forma intermitente con contratos de trabajo ocasionales y a su vez permanece en algunos ciclos económicos estancada sin posibilidades de ser absorbida por el mercado de trabajo y viviendo de subsidios estatales.

LOS INICIOS DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN POPULAR EN EL BARRIO

A continuación se realizará una descripción pormenorizada de la experiencia contemplando hitos y procesos históricos que marcaron el proyecto. Durante los años 2009 y 2011 un grupo de voluntarios agrupados en una Organización No Gubernamental (ONG), llamada “Grupo Caracol”, comenzaron a intervenir en el territorio sirviendo una copa de leche, merienda y clases de apoyo escolar algunos días de la semana⁸. Si bien este grupo de voluntarios trabajó específicamente con niños/as (y no con adultos/as) y mantuvo una visión asistencialista del proceso de trabajo barrial, brindó una primera oportunidad de acercamiento con organizaciones sociales- políticas y se sumó a la idea de realizar educación popular en el barrio.

A principios del 2012, el Colectivo La Cigarra (compuesto por menos de quince personas) comenzó a acercarse lentamente a las actividades propias de esta ONG y se enlazó para “observar” y “reconocer” la realidad del barrio. Este primer paso de “reconocimiento y presentación”, permitió a los/as educadores/as populares o participantes del proyecto entrelazarse con las historias del barrio, aprehendiendo su dinamismo, conociendo a las personas que lo integran, sus acciones pasadas de lucha y reivindicación, apropiándose en términos cognitivos de su identidad.

A partir de ese momento se afianzaron las interacciones, el debate y la formación sobre diversos aspectos del tema, a través de la consideración de otras experiencias y con bibliografía específica que fue discutida en talleres internos. Comenzó a producirse una praxis que retomó la teoría para la práctica y la práctica para la teoría, indagando, produciendo, debatiendo con uno mismo y con los/as otros/as.

⁸ Entrevista a Luciano, participante de Grupo Caracol en los años 2009- 2012.

Este primer proceso de acercamiento y recorrido por el espacio material e imaginario desembocó en actividades que discutieron abiertamente la idea de voluntarismo, como praxis sin reflexión ni organización. Las situaciones de voluntarismo o espontaneísmo suelen ser prácticas que no contienen una perspectiva de largo plazo y terminan en frustraciones frente a diversas circunstancias. En contrapartida, el Colectivo retomó la idea del diálogo como eje dominante y estructurante de la organización en un proceso continuo de formación- planificación, realización- compromiso y reflexión.

Con el surgimiento de la “idea base”, de un proyecto que comenzó a tomar forma y un primer acercamiento a los sectores populares dentro del barrio, el grupo de educadores estaba en condiciones de pasar a una siguiente etapa, que incluyó a padres y madres que acompañaban a sus hijos/as en los talleres infantiles, en un primer dialogo para conocerse y reconocerse.

El diálogo mencionado como concepto central en Freire (2004), refiere a un proceso complejo de relaciones sociales imbricadas a través del lenguaje verbal y corporal que permite el encuentro entre mundos diversos. El tipo de diálogo que se realizó en el inicio del proceso de investigación implicó una metodología concientizadora, que además de hacer posible la aprehensión de los “temas generadores”, involucra a las personas en una forma crítica de pensar su realidad. Para investigar los temas generadores, Freire plantea cuatro momentos: 1) mediante diversas actividades, aproximarse a las contradicciones y a la percepción o conciencia que de ellos tienen las personas; 2) a partir de lo anterior, elaborar las codificaciones; 3) realizar los diálogos decodificadores y, 4) estudiar en forma sistemática e interdisciplinaria los resultados de las decodificaciones (Mariño y Cendales, 2004: 24).

Estos procesos comenzaron a tomar forma a fines de 2012 y en los meses de enero/abril de 2013 e implicaron una serie de pasos generadores. Para ello se diseñó un plan de trabajo que incluía la realización de un relevamiento enfocado exclusivamente en la educación realizada por adolescentes/adultos mayores de 14 años, que tuvieran expectativas de participación en los talleres, y que permitiera reconocer sus intereses. Nació de esta forma la segunda etapa del proceso, denominada de “Investigación por el encuentro” con la ejecución de una encuesta.

Este tipo de cuestionario semi-estructurado que contenía una serie de preguntas categorizables sobre aspectos educativos, observaba las causas de abandonos, deserciones escolares, y los significantes subjetivos que se le otorgaban a la escuela y los “sueños inconclusos”. La tarea que duró varios meses de recolección de datos y análisis, significó un nuevo tránsito por el barrio y una oportunidad de divulgación y de reconocimiento de las demandas populares.

El número de personas encuestadas que se mostraron interesadas fue de un 12% de la población total de Villa Caracol y un pequeño sector de Bajo Rondeau, aproximadamente 31 personas (25 mujeres y 6 varones) sobre los más de 250 individuos establecidos en el sector. Con un promedio de 2 hijos/as a cargo en general, las edades de mayor interés en finalizar estudios escolares se encontraban entre los 19 y 35 años (muchos de ellos/as con educaciones incompletas (primaria y/o secundaria)).

Entre las categorías ocupacionales y las distintas variantes de empleo, se ha podido visibilizar una simultaneidad de situaciones entre la formalidad y la informalidad laboral. Por un lado, personas que trabajan de manera estable en un empleo que apenas llega a la canasta básica familiar del momento; otros que se encuentran en el ámbito informal intermitente y “viven de changas” o trabajos a destajo; individuos que además de estar en un empleo informal tienen un plan social o una pensión; personas que se directamente se encontraban desocupadas y desalentadas; y por último aquellos “inactivos” por diversas causas (invalidez o enfermedad)⁹.

La situación contemplada corroboró las primeras observaciones acerca de la relación entre pobreza estructural, empleo informal y educación mínima, y planteó una serie de interrogantes acerca de la forma de intervención con la comunidad. A partir de este relevamiento y enfocándose en el grupo de personas que demostraban un interés en participar de los talleres, el Colectivo La Cigarra emprendió el camino de activación de los talleres de educación popular.

⁹ Véase el trabajo de Becher y Martín (2013) donde se realiza un trabajo de encuesta sobre la situación socioeconómica.

LOS TALLERES: ORGANIZACIÓN, DESARROLLO Y CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES

Luego de la realización de los primeros encuentros con niños/as que ponían en discusión la presencia en el barrio en términos asistencialistas, el Colectivo abordó con seriedad la idea de pasar a la acción transformadora con los/as adultos/as, utilizando espacios cedidos para las actividades en dos instituciones barriales: las Escuela de Educación Especial n° 510 y el Jardín de Infantes n° 950.

En los últimos meses del 2012 se dispuso una estructura organizacional para trabajar en el barrio: división en dos grupos –uno para el taller de niños/as y otro para el de adolescentes/adultos- con días específicos para cada uno; realización de encuentros periódicos internos; programa de visitas a las casas de los vecinos/as para emprender un acercamiento a sus problemas concretos y cooperar con sus demandas; cronograma y planificación anual de las actividades para el año, de autofinanciamiento y acercamiento institucional con otros actores sociales del barrio, principalmente de la Sociedad de Fomento de Puertas al Sur.¹⁰

La metodología principalmente desarrollada consistió en la planificación participativa, la elaboración democrática y la reflexión posterior de los distintos talleres y eventos culturales, asociados a la educación popular, y generada con y para el barrio.

Los talleres nunca estuvieron disociados de la reflexión teórica y la orientación estratégica que marca la praxis transformadora. La formación y planificación de los mismos implicaron una puesta en consideración del análisis del contexto y de la situación de los participantes. Su elección partía de sus propias consideraciones.

La palabra taller proviene de la palabra francesa “atelier” que refiere al lugar donde trabaja un artista o el lugar donde el maestro enseña a sus discípulos (aprendices). También tiene que ver con la palabra astilla relacionado con los astilleros donde se construyen los barcos. Hay una integración del trabajo manual con el trabajo intelectual, la reunión de personas trabajando en torno a una tarea en común, la transformación colectiva de una situación y la creación

¹⁰ Base diario de registro del Colectivo Pueblo en Lucha y registro fotográfico en archivos personales cedidos por la organización.

colectiva de una nueva forma o producto. Siguiendo a Agustín Cano (2012) identificamos una serie de características importantes en el armado de un taller: la estrategia como concepción y organización de diferentes acciones en función de los objetivos, la aplicación sistemática de métodos, técnicas y un procedimiento metodológico en función del contexto histórico y espacial concreto. El taller constituye: a) un dispositivo de trabajo con y en grupos, limitado en el tiempo con objetivos particulares; y b) una metodología de trabajo educativo que buscará alcanzar objetivos pre-establecidos, organizando para ello la utilización de determinadas técnicas sustentadas en la integración entre teoría y práctica (Cano, 2012: 33).

La inauguración de la propuesta se realizó el día 16 de mayo del 2013 en el Jardín de Infantes n° 950, ubicado en el barrio. Ese día se inició con una explicación sobre cuáles serían las intenciones de generar un espacio de educación popular. Los/as vecinos y vecinas presentes acordaron dos días para efectuar los encuentros. Las temáticas de los talleres de educación popular fueron propuestas por las propias personas que participaban. Se privilegió la elección subjetiva de los vecinos/as por sobre el contenido propio del curriculum escolar. La idea de alfabetización quedó trunca debido al ausentismo de las personas con instrucción mínima luego de los primeros ensayos.

Si bien durante el entusiasmo inicial sobre la propuesta hubo un acercamiento masivo de muchas personas, los primeros talleres se volvieron dificultosos con el paso de tiempo. De las treinta y un personas iniciales solo continuaron 6 mujeres. Algunas de las razones de tal discontinuidad pudieron ser reflexionadas en torno al espacio institucional elegido, a los intereses específicos de las personas de obtener un diploma de terminación de estudios primarios o secundarios, por los horarios y las complicaciones del cuidado de los/as niños/as, y sobre todo influyó la aplicación de un nuevo programa de alfabetización escolar realizado por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que disuadió a muchas personas de continuar el programa desarrollado por el Colectivo¹¹.

Estas problemáticas alertaron al grupo para realizar un cambio estructural rotundo de las actividades. Para ello, se decidió continuar con el trabajo de educación popular con los/as chi-

11 Entrevista a Juan, participante del Colectivo La Cigarra.

cos/as y seguir con los adolescentes y adultos pero en otro espacio más significativo para las personas -la Sociedad de Fomento- y elegir un solo día por mes para su realización.

A continuación se detallan cuáles fueron las temáticas desarrolladas a partir de mitad de año de 2013 y 2014:

- 1º Taller: Experiencias de educación en la escuela- ¿Qué es la educación? (mayo)
- 2º Taller: Experiencias de educación en la escuela- ¿Qué es la escuela? (junio)
- 3º Taller: ¿Qué pensamos cuando hablamos de educación popular? (julio)
- 4º Taller: Violencia social y hacia la mujer (Septiembre)
- 5º Taller: ¿Qué pensamos sobre el poder? (Noviembre)
- 6º Taller- ¿Cómo vivimos y sentimos nuestro barrio? (Abril de 2014)
- 7º Taller- Trabajo, informalidad y precarización- (Junio de 2014)
- 8º Taller- La violencia laboral (octubre del 2014)

Cada taller implicó cuatro procesos concretos: 1) PLANIFICACIÓN (organización de acciones y actividades con el fin de operativizar una estrategia dirigida a alcanzar determinados objetivos en un tiempo determinado y valiéndose de determinados recursos), generalmente con una semana de anticipación donde se elegía uno o dos coordinadores y una persona que ayudara a llevar los recursos y garantizara la actividad. Este proceso se desarrollaba en la casa de uno de los integrantes y/o en el propio barrio con los vecinos/as; 2) DIFUSIÓN, que implicaba el uso de volantes, la pegatina de afiches en el barrio y la zona cercana, y la visita a los habitantes del barrio; 3) DESARROLLO, que se realizaba en general un sábado por la tarde, con alguna comida incluida para compartir entre los vecinos/as; 4) REFLEXIÓN, como cuarto proceso como balance general de la actividad y de sus consecuencias luego de pasados unos días. Este último paso invitaba a una retrospectiva de lo realizado, correcciones y debates profundos.

Los talleres se caracterizaban por la producción colectiva, la existencia del diálogo en experiencias y saberes, y el protagonismo central de la palabra del/ de la otro/a como característica constructivista del conocimiento, sin caer en el iluminismo académico. En cada objetivo de los talleres predominaba la idea de la integración entre teoría y práctica en un aprender haciendo y un hacer aprendiendo, como soporte para el desarrollo de un proceso educativo.

Entre las ideas y acciones que se sostuvieron en los talleres realizados se identificaron: a) las situaciones diagnósticas, que partían de los saberes y las ideas de los participantes (análisis colectivo de una situación o problema, a fin de comprenderlo en sus diferentes componentes, su complejidad, su multicausalidad, y su dimensión situacional y estructural a partir de una mirada diacrónica y sincrónica del mismo); b) la dinamización de los descubrimientos grupales mediante un trabajo de análisis y problematización colectivo; c) la concepción de contradicciones como motor del proceso dialéctico de aprendizaje; y por último d) una estrategia de sistematización de la experiencia, procurando reconstruir, de-construir y reflexionar críticamente sobre el proceso realizado, con el fin de objetivar/subjectivar aprendizajes colectivos.

Cada taller se caracterizó por analizar una temática específica, partiendo de conocimientos previos y de palabras generadoras de discusión. Posteriormente, se realizaba un abordaje colectivo en torno a problemas concretos del tema en cuestión, con estrategias didácticas y actividades flexibles, adecuadas al proceso. Todos los talleres incluyeron al inicio de la jornada una presentación de los participantes y un relato de las experiencias individuales de cada uno en torno a la educación. La mayoría de las participantes de los talleres siempre fueron mujeres con sus hijos/as, presentes con sus ideas y sus cuerpos.

Hubo una disputa permanente por la disposición del espacio. Luego de comprobar los problemas de la utilización de los salones en la Escuela y el Jardín, el Colectivo logró establecerse periódicamente en el Salón de Usos Múltiples (SUM) de la sociedad de fomento, como lugar nucleador. Este espacio tenía serias falencias estructurales (sin luz en algunos casos, sin calefacción, con baños deficientes, roedores en los alrededores y suciedad periódica) que

podieron sortearse con la labor de los integrantes del Colectivo y algunas vecinas que apoyaron el emprendimiento.

El tiempo de duración de los talleres fue de cuatro horas promedio, con un espacio intermedio para la recreación, en función de las actividades programadas. Entre los recursos utilizados se reconocieron afiches, paleógrafos, diarios, revistas, fibrones y bibliografía que se recolectaban o compraban con dinero propio.

A partir de un registro etnográfico y en base a entrevistas realizadas a los participantes podemos resumir los encuentros de la siguiente forma descriptiva:

- 1º Taller: Experiencias de educación en la escuela- ¿Qué es la educación?

Esta primera experiencia realizada en dos oportunidades según los horarios pautados, fue un taller inicial de presentación. Los participantes dialogaron entre sí (con el otro) sobre el proceso de escolarización y de sus propias historias de educación en distintos ámbitos. La estrategia didáctica utilizada consistió en la elección de imágenes de fuentes periodísticas (por parte de los talleristas) en torno a cómo representamos la educación, y su posterior inclusión en un afiche tipo papelógrafo para explicar el proceso y compartirlo con los demás. Para finalizar, surgieron ideas para seguir trabajando en el taller siguiente. El lugar de realización fue la Escuela nº 510.

- 2º Taller: Experiencias de educación en la escuela- ¿Qué es la escuela?

Este segundo taller tenía como eje central continuar con la discusión sobre cómo surgió el proceso de alfabetización en cada persona, que ideas se incorporaron del curriculum escolar, como fue la experiencia escolar y su funcionalidad sistémica. Se diseñó un encuentro pensado en torno a un gran afiche compartido entre tres propuestas diferentes sobre cómo se representa la escuela. Cada grupo dibujó una institución educativa y colocó en ella diversas palabras y representaciones sobre el sentido que tenían para uno y para la sociedad. Surgieron elementos interesantes en torno a las prácticas educativas tradi-

cionales y su continuidad sobre la arquitectura de la institución escolar y sus funciones reproductivistas de las ideas predominantes de la sociedad, pero también como espacio para la resistencia (Apple, 1994). Este fue el último taller realizado en la Escuela n° 510.

- 3º Taller: ¿Qué pensamos cuando hablamos de educación popular?

El tercer encuentro se produjo cuando se generaron cambios estructurales en la participación de los talleres, trasladándose los encuentros definitivamente en el Salón de Usos Múltiples de la Sociedad de Fomento de Puertas al Sur, con una periodicidad mensual. A diferencia de los anteriores talleres, estos encuentros se abrían directamente dentro de la comunidad y ampliaban la participación a los/as niños/as.

En el tercer taller se retomaron los temas centrales charlados en los encuentros anteriores, principalmente sobre el ámbito educativo y las experiencias de educación. Sin embargo, se incluyó un nuevo elemento en torno a qué entendemos por educación popular y qué significantes adquiriría el término en las prácticas cotidianas. Nuevamente se recurrió a la utilización del papelógrafo y se incorporaron preguntas acerca de cómo se observaba a la educación en la actualidad y qué problemas tenía el barrio en particular. En este caso las respuestas abrieron el debate a un sinnúmero de situaciones generadoras de problemas comunes, desde el barrio como espacio marcado por la discriminación, el olvido, el uso para fines políticos, y sobre el papel de la educación en determinados hechos puntuales como la exclusión, el maltrato, la violencia y la falta de acceso a un trabajo digno. Durante el encuentro surgieron debates acerca de la inseguridad y los medios de comunicación que permitieron delinear los temas a ser trabajados en el siguiente taller.

- 4º Taller: Violencia social y hacia la mujer

Este taller implicó una puesta en consideración de la violencia social y de género desde una perspectiva que partiera de qué se entendía por violencia y cómo podía ser posible percibirla en nuestra sociedad. Se constituyeron diversos grupos en torno a preguntas generadoras acerca de la violencia como experiencia humana para describirlas en una red conceptual volcada en un afiche. El debate giró sobre la violencia del Estado y de ciertos sectores particulares con poder hegemónico, que utilizan distintas formas de coerción y coacción para obtener obediencia. Se habló del papel de la policía en la villa. Se ampliaron las definiciones al plantear que la violencia podía incluir formas de resistencia desde los sectores dominados o con menos poder. Hubo un espacio importante para el debate sobre la condición de la mujer en el barrio, oprimida por el machismo predominante, pero también por la situación de ser pobre. Para finalizar se realizaron una serie de representaciones teatrales sobre situaciones de violencia que cada grupo debía realizar en forma mímica sin decir ni una palabra, mientras los otros adivinaban. Por primera vez se utilizó el cuerpo como dispositivo de enseñanza/ aprendizaje, lo que constituyó un desafío importante para el grupo. El cierre de la jornada estuvo dado por la reconsideración del papel de la mujer y el planteo sobre las formas en que se visibiliza la sociedad patriarcal, donde se plantearon experiencias comunes de violencia de género que se viven en el barrio y fuera del mismo¹².

- 5º Taller: Sobre el Poder

Partiendo de las ideas previas acerca del poder y de los temas vistos en torno a la violencia del Estado se planificaron una serie de estrategias didácticas para discutir el término y verificar su incidencia en las relaciones sociales. En este encuentro se utilizaron diversos disparadores para problematizar el tema: a) un tablero de ajedrez con diferencias notorias en la cantidad de piezas entre ambos bandos; 2) un mapa con distintas dimen-

12 Entrevista a Graciela, cartonera, mayo de 2013.

siones; y 3) una serie de imágenes fotográficas sobre las diferencias de poder entre sujetos sociales. Una vez finalizada la observación y el debate cada grupo representaba en forma gráfica cómo piensa el poder, qué diferencias existen entre los sujetos sociales que tienen poder y qué no, si existe el no- poder y cómo pueden visibilizarse situaciones de poder en la realidad cotidiana. Finalizó la jornada con una puesta en discusión de cómo el poder se manifiesta como una red de relaciones con eslabones diferenciados.

- 6º Taller- ¿Cómo vivimos y sentimos nuestro barrio?

La idea del mapeo territorial surgió al poder relacionarlo con los actores sociales institucionales que habitan, conforman y regulan actividades dentro del barrio. Utilizando un papelógrafo gigante se dispuso un encuentro basado en la ubicación material y simbólica de las instituciones, de los elementos geográficos y de la corporización de las relaciones sociales que se tejen en el espacio. Es decir, se visibilizaron los lugares que ocupan las prácticas comunes, que escapan a la representación gráfica de los planos tradicionales, incluyendo como se identifican y denominan a sí mismo.

Las herramientas conceptuales y metodológicas de la educación popular aportan una alternativa hacia la comprensión de la formación de las identidades de diversos grupos sociales. Articular identidad y cultura significa repensar el territorio y los espacios sociales de la comunidad. En el mismo sentido, la influencia en la formación identitaria, a partir el análisis de las trayectorias de los sujetos participantes en el proceso educativo, y sus sentidos de pertenencia en sus distintas interacciones se traducen cuando se incorpora al sujeto, dentro de una historia personal, que lo referencia con tradiciones culturales y populares. Para finalizar se colocó el afiche en la pared para que se difundan las expresiones del taller.

- 7º Taller- Trabajo, informalidad y precarización

El encuentro fue pautado de acuerdo a la secuencia temática que venía desarrollándose en el barrio, pero también ante la visualización de la “problemática cartonera” en la ciudad. Utilizando una estrategia didáctica basada en la enseñanza y aprendizaje por problemas y experiencias sociales, se comenzaron a discutir varios aspectos centrales relacionado con las prácticas laborales. Primero se partió de preguntas disparadoras y de sus respuestas colocadas en un afiche común pegado sobre la pared. Luego a partir de esa introducción, se dividieron los participantes en grupos con diversos artículos periodísticos acerca de situaciones laborales disímiles. La consigna a desarrollar fue la de identificar los problemas que se planteaban en los textos y verificar si tenían alguna correspondencia con la realidad particular del barrio.

El encuentro fue muy rico en comentarios y sugerencias acerca de la informalidad, la precarización y la desocupación crónica que viven los/as trabajadores/as de Villa Caracol y Bajo Rondeau. En este encuentro participaron por primera vez tres hombres que no lo habían hecho antes. Por último se discutió el rol de los sindicatos y cómo se encontraba la situación del cartoneo en la ciudad.

- 8º Taller- La violencia laboral

Luego de un período de intensa conflictividad social que vivió el barrio entre julio- agosto del 2014 cuando el Municipio de la ciudad de Bahía Blanca prohibió la circulación de carros y la tracción a sangre y los/as cartoneros/as se movilaron a la Plaza, tomaron los espacios públicos y lucharon durante semanas por su reconocimiento¹³, este encuentro de educación popular intentaba retomar el trabajo realizado con las problemáticas que se habían discutido en el séptimo taller y sobre las experiencias realizadas por los/as

13 Véase la versión digital del diario La Nueva Provincia del 18 de julio de 2014, disponible en: <http://www.lanueva.com/la-ciudad/769926/los-cartoneros-se-fueron-de-la-plaza.html>

recolectores/as informales en los últimos meses. Para ello, el taller comenzó abordando el concepto de trabajo y de la diversidad de empleos desde un relato de experiencias. Posteriormente, utilizando una estrategia didáctica basada en la observación- análisis de imágenes y palabras asociadas a las problemáticas del trabajo, cada participante debía utilizar una serie de conceptos y explicar su relación en un afiche grupal. Para finalizar, cada grupo seleccionó al azar una serie de situaciones de maltrato laboral que fueron representadas en forma teatral, con diálogos incluidos. El cierre implicó la puesta en común de las experiencias y su discusión abierta.

Mientras se efectuaba el desarrollo de la praxis de educación popular con los adolescentes y adultos/as, los talleres para niños/as continuaron siendo un eje predominante de acción social. Si bien los encuentros especificados anteriormente, fueron el espacio y la metodología ideal para el trabajo de pedagogía crítica, no fueron las únicas acciones realizadas en torno a la educación popular. La constitución de ferias de ropa como emprendimiento económico social con el fin de utilizar ese dinero colectivamente para la compra de libros o para hacer refacciones en el salón, fueron una fuente muy rica de experiencias de trabajo comunitario. Las decisiones se tomaban entre todos/as y cada persona asumía un rol para la compra- venta o intercambio de ropa usada de manera muy barata. En total puede contabilizarse entre el 2011 hasta el 2014 unas diez ferias de ropa que proporcionaron la compra de más de 40 libros infantiles, y útiles escolares.

Otra forma de intervención participativa fueron los festivales y ollas populares, programadas junto a los vecinos/as del barrio donde se planteaba un almuerzo o merienda comunitario y cada persona llevaba parte de alimento a cocinar y compartir entre todos/as. Un cocinero/a del barrio coordinaba y organizaba la comida, y se disponían juegos “tipo kermes”, música y momentos de reflexión sobre determinados debates contemporáneos. El concepto de Olla Popular no debe entenderse en términos clientelares o asistencialistas: su uso implicaba un punto crucial de unidad entre los/as vecinos/as del barrio y proponía un encuentro humano para discutir, compartir alimentos y visibilizar las problemáticas de la subsistencia dentro del barrio.

Por último, dos proyecciones concretas de planteo freireano encontraron una resolución efectiva entre los/as propios/as vecinos/as: la planificación y ejecución colectiva de la primera biblioteca popular en el barrio armada desde y para los habitantes, y la realización parcial del primer ropero comunitario.

Resulta importante especificar que las actividades de educación popular no se agotaban en los talleres, sino que formaban parte del modo de conducta, acción y reflexión de cada uno de los educadores populares que participaban del proyecto. En todo momento ocurrían hechos concretos que requerían el trabajo colectivo, la capacidad de comprensión y la solidaridad permanente. Desde la colaboración en momentos de inundación, al maltrato recibido por los patrones, la falta del pago de un sueldo, la construcción de una casa, el apoyo material ante la quema de una vivienda, la búsqueda de remedios para los chicos, la lucha constante por los servicios públicos, la pelea interminable contra la insalubridad de la plaza, contra los atropellos policiales, contra la muerte y el robo de caballos, frente a la muerte de los propios habitantes, ante la desesperanza de que un trabajador social se lleve a los/as niños/as por disposición judicial, ante la falta de alimentos y ropa, ante la expulsión de “menores revoltosos” en las escuelas, ante la quita de los carros, el apoyo en la adversidad, la falta de un techo, la ambulancia que no llega al barrio, la falta de unidad y desorganización, todas y miles de situaciones que requerían el estar, presenciar y comprender al barrio, implicaban situaciones de educación popular.

ANÁLISIS DE LOS TALLERES

Para pensar en la educación como práctica para la libertad resulta necesario redimensionar los sujetos sociales que participan del acto pedagógico. Los/as educadores/as populares no pueden personificarse solo como facilitadores de conocimiento: no son profesores/as al estilo tradicional que imparten determinados conocimientos para estimular su apropiación a través de la memoria. Pero tampoco son formadores/as que se entrelazan con los educandos en una horizontalidad sin discernimientos ni asimetrías. El/la educador/a popular es un agente de cambio social. Un individuo que tiene una responsabilidad clara en la enseñanza, pero que

no somete los encuentros educativos a su arbitrio sino que parte de los otros, del saber de los educandos/as para llegar juntos al conocimiento (Freire, 1997).

La noción de cambio social puede considerarse como un concepto multidimensional, un proceso de múltiples factores y que refiere a la modificación de las relaciones sociales hegemónicas (Jara, 2010: 3). Educación para la libertad significa educación entre personas que toman conciencia de su realidad y discuten sobre ella, no como espectadores sino como actores y autores. Se produce una “nueva alfabetización escolar” ya no sobre los signos fonéticos o alfa-numéricos del lenguaje, sino sobre los significantes que estructuran a uno mismo y a la sociedad. Partiendo de la necesaria relación “hombre/mujer- realidad y hombre/mujer mundo” los conceptos de opresión no resultan conceptos vacíos o anacrónicos sino que resurgen en nuestra vida cotidiana como proceso dialéctico sobre la naturaleza política de la educación y también elemento fundante de una opción ideológica- política, que trae como consecuencia una elección de vida.

La praxis desarrollada en los talleres implicó la visualización de una construcción del conocimiento que partía de una teoría específica sobre determinadas temáticas pero que se convertía en significativa a la luz de las experiencias de los participantes. Esta praxis posibilitó el tránsito progresivo hacia ese ser para sí y, consecuentemente, operó en una transformación gradual de sus percepciones del mundo.

Reflexión y acción resultaron procesos de unidad indisoluble, un par constitutivo e imprescindible en sí mismo. La negación de uno de los elementos de este par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad (Masi, 2008). Como dice Freire: “la praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido” (Freire, 1970:10).

Una posición ética de la vida, profundamente humanista, encontró una lectura moral en el accionar de los educadores y llevó a un compromiso inusual de la práctica militante y docente en pos de la esperanza, frente a los discursos unívocos del fatalismo y el ajuste económico.

La propuesta llevada a cabo generó una reinterpretación interna del papel del/de la educador/a como militante, como ser humano despojado de egoísmos e individualidades, que debe mantener (en lo posible) características incondicionales frente a sus acciones, que no reclama ni exige en todo momento, sino que hace y proporciona el ejemplo, que planifica y se encuentra preparado para el diálogo. Este “nuevo hombre y mujer” no reduce la educación popular a estrategias políticas que sustituyen la categoría concientización por “politización”, sino que proporciona y recibe elementos pedagógicos para que se formulen expresiones políticas genuinas, abiertas y críticas, siempre en función de los sectores subalternos.

La educación popular ha generado, re-significado y recreado un rico acervo metodológico para el trabajo educativo y organizativo con comunidades, organizaciones y sujetos colectivos. Esto evidentemente conlleva un proceso de reflexión interna e implica que la persona que acompaña y facilita un proceso de educación popular pase individualmente por un proceso de concientización. Implica tomar noción de las propias situaciones de opresión –material o simbólica– que la persona haya pasado, y a partir de ello acompañar más cercanamente la experiencia de otros y otras. Si bien podemos compartir la opinión de Jaques Ranciere (2008) de que para emancipar a los otros, uno primero debe emanciparse uno mismo, es cierto que el proceso no puede hacerse de forma individual sino que es necesario reflexionar con el otro de que se trata emancipar. Es factible la posibilidad de elección.

En el proceso educativo coexisten formaciones identitarias diversas: colectivas, étnicas, territoriales, generacionales, institucionales, culturales, etc. La comprensión de las dimensiones identitarias debe tomar en cuenta no sólo esta diversidad socio-estructural y subjetiva que caracteriza a los grupos sociales, sino las percepciones, autoimágenes y representaciones sociales que los individuos tengan de sí mismos y acerca de lo identitario como definición (Brito Lorenzo, 2008: 37- 38). En el barrio como en tantas otras formas de espacio social surgen nuevos códigos y significados simbólicos que nos permiten observar cómo impacta la cultura en el presente. Estamos ante la formación de “comunidades hermenéuticas” “que responden a nuevos modos de percibir y narrar la identidad y ante la conformación de identidades con temporalidades menos

largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto ingredientes de universos culturales muy diversos” (Martín-Barbero, 2002).

Estas construcciones simbólicas de la realidad inciden en la formación, integración, anulación o sustitución de identidades. Son múltiples y diversos los patrones culturales de consumo que refuerzan estilos y prácticas culturales que vienen a definir, redimensionar y conformar identidades a la luz de los nuevos acontecimientos sociales tecnológicos y culturales que tienen lugar en la contemporaneidad. Villa Caracol no escapa a la producción de estos nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, pero su situación estructural incide en la formación de un ser social que siente la explotación y el despojado de su condición humana diariamente.

Las consecuencias más significativas de los encuentros de educación popular no pueden describirse en términos de resultados concretos. Todo el recorrido realizado como proceso pedagógico fue extremadamente rico en experiencias, en debates, en hechos materiales y simbólicos. Tal vez, como forma de síntesis la creación en si misma de una utopía como algo posible puede pensarse como la consecuencia más trascendental que marcó al Colectivo y a los/as participantes de los talleres, consientes del poder transformador de su existencia.

CONCLUSIONES

Los procesos de educación popular tanto en Argentina como en América Latina plantean propuestas acerca de un tipo de educación que permita a las personas construirse y reconstruirse como sujetos y actores con capacidades fundamentales. La consigna que exige romper con el orden social imperante surge frente a la enorme desigualdad en la distribución de la riqueza que separa condiciones económicas dicotómicas. La resistencia contra-hegemónica aparece discutiendo fuertemente la imposición del modelo de globalización neoliberal y los estereotipos y patrones ideológicos y éticos vigente como verdades absolutas (individualismo, competencia, el mercado como regulador de las relaciones humanas) proponiendo la capacidad de aprender y desaprender permanentemente (Jara, 2010: 9).

La propuesta de educación popular llevada a cabo a partir de talleres en el barrio se desarrolló en un continuo aprender haciendo. Los problemas estuvieron presentes desde el primer momento, pero estas dificultades no fueron negativas: definieron con fuerza los objetivos y las estrategias del Colectivo, permitieron reforzar la unidad grupal, y lograron un cambio en las formas de organización que derivó en aprendizaje colectivo. Sin lugar a dudas, la experiencia intentó entrelazarse con las problemáticas cotidianas de los/as cartoneros y cartoneras percibiendo su posibilidad de generar un incentivo intelectual y formador en la lucha de clases.

Si bien la educación formal ha sido fuertemente criticada por la pedagogía crítica por mantener una relación estrecha con la intencionalidad de las clases dominantes, estableciendo una serie de elementos curriculares y estructurales que obedecen a esos intereses de clase (Maclaren, 2005), puede observarse que en los últimos años los cambios estructurales impuestos por los debates educativos, las luchas docentes y las nuevas perspectivas pedagógicas ha puesto en consideración los diseños curriculares y reformulado la formación docente, aunque quede mucho por hacer.

Las fórmulas neoliberales en las políticas educativas pretenden privatizar cada vez más los ámbitos educacionales públicos en todos sus niveles de enseñanza y con ello disminuir el presupuesto estatal para la educación. Aunque continúa el vaciamiento educacional y las políticas de descentralización de la década de 1990 (que lejos de constituir mecanismos de transferencia de poder al pueblo han sido una fachada para su destrucción) la lucha docente por el salario, por condiciones dignas de trabajo y contra las políticas de ajuste de turno, fueron un movimiento clave del conjunto de los/as trabajadores/as para enfrentar la privatización de la educación y las transferencias millonarias para el abultamiento de la deuda pública, fomentando aún más la dependencia económica.

Las tendencias actuales muestran cómo las escuelas responden a una educación que se convierte en oferta del mercado, con tres funciones prevalecientes: una función relacionada con el futuro ingreso del educando al mercado laboral, una segunda función para formar ciudadanos obedientes del Estado coherentes con su identidad nacional, y una tercera de reproducción de las concepciones ideológicas capitalistas de las que son parte y a las cuales se deben.

La dicotomía que identificaba educación popular diferente a la educación escolar hoy resulta cuanto menos caduca: puede ser posible trabajar por combinar las metas de la educación liberadora con nuevas estrategias por la educación popular dentro de la educación formal. Precisamente, el campo de la educación popular sintetiza la dimensión político y pedagógica en si misma fundando una realidad que no puede pensarse dicotómicamente. Freire exploró como la lógica de una educación popular liberadora que genera la capacidad de formarse como sujetos transformadores de la historia, podría ser puesta en práctica desde el sistema educativo formal (Cardenal, 2008: 160),

La escuela como espacio de discusión y formación fundamental es un lugar de socialización, en el que pueden generarse condiciones favorables para el aprendizaje comunitario basado en los problemas significativos sociales. La educación popular puede combinarse con las instituciones escolares o civiles, como se ha demostrado de alguna forma con la experiencia de trabajo en Villa Caracol, y contribuir a que hombres y mujeres asuman su identidad cultural y la expresen en sus propios términos, sean partícipes de sus todos sus derechos y deberes, reconozcan las situaciones-límites que les permitan la formación ética y que les enseñen a vivir en comunidad. La educación popular puede ser una alternativa que sobrepase la simple metodología o técnica aplicada para valorar la problematización de la educación, la libertad, la autonomía y el respeto mutuo dentro de la convivencia democrática, en una escuela inclusiva, pública y popular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, Michael (1994), Educación y poder, Buenos Aires, Paidós.

Azcurra, Martín (2012), “Freire vuelve a los caminos” en Revista Sudestada, nº 112, Buenos Aires.

Becher, Pablo y Martín, Juan Manuel (2013), “Entre carros y cartones: procesos socio-económicos en la recolección de basura urbana. El caso de un barrio cartonero en Bahía Blanca”, en Revista Interdisciplinaria de Ciencias Sociales, nº 8, julio- diciembre, Bahía Blanca, Ediciones del CEISO.

Brito Lorenzo, Zaylín (2008), “Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire”, en: Gadotti, Moacir, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (comp.). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Buenos Aires, pp: 29- 45.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean (1998), La Escuela y la reproducción social, México, Fontanamara.

Cano, Agustín (2012), “La metodología de taller en los procesos de educación popular” en: Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, México, 2 (2), pp: 22-51.

Cardenal, F. (2008), Sacerdote en la Revolución– Memorias, Managua, Anama Ediciones.

Fraga, Andrea (2008), “La escuela pública como expresión de educación popular” en: Moacir Gadotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (comp.). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Buenos Aires, pp: 27- 132.

Freire, Paulo (1986) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Buenos Aires, Editorial La Aurora.

Freire, Paulo (1999) La importancia de leer y el proceso de liberación. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2008), La educación como practica de la Libertad, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1997) Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2004), Cartas a quien pretende enseñar, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1993), Pedagogía de la esperanza. Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo (1970), Pedagogía del oprimido, Buenos Aires, Siglo XXI.

Freire, Paulo, Gadotti y Aimaraes (1986), Pedagogía: diálogo e conflicto. Sao Paulo, Cortez Editora.

Gadotti, Moacir y Torres, Carlos (1993), Educación popular. Crisis y perspectivas, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gadotti, Moacir, (1999), Educación popular en América Latina. Aspectos históricos y perspectivas, México, Siglo XXI.

Giroux, Henry (1995), Teoría y Resistencia en Educación, Buenos Aires, Siglo XXI, Buenos Aires.

Izaguirre, I. y Aristizabal, Z. (2002), *Las luchas obreras 1973- 1976 I. Los alineamientos de la clase obrera durante el gobierno peronista. Consideraciones teórico- metodológicas para el estudio de los conflictos obreros*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Jara, Oscar (2010), “Educación popular y cambio social en América Latina”, en *Community Development Journal*, Oxford, Oxford University Press, pp: 1-11.

Kabat, Marina (2009), “La sobrepoblación relativa. El aspecto menos conocido de la concepción marxista de la clase obrera”, en: *Anuario CEICS*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ed. R y R, pp: 109- 128.

Masi, Ana (2008), “El concepto de praxis en Paulo Freire”, en Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (comp.). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Buenos Aires, pp: 75- 82.

Mariño, Germán y Lola Cendales, G. (2004), *La Educación No Formal y la Educación Popular*”, Caracas, Fundación Santa María.

Mazzeo, Miguel (2013), “Requisitos estratégicos”, en AA.VV., *Socialismo desde abajo*, Buenos Aires, Herramienta.

Mercklen, Denis (2010), *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática*, Buenos Aires, Ed. Gorla.

McLaren, Peter (2005), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Núñez Hurtado, Carlos (2005), “Educación popular: una mirada de conjunto”, en *Decisio*, nº 10, Michoacán, Enero- abril, pp: 3- 14.

Pacheco, Mariano (2010), *De Cutral-có a Puente Pueyrredón. Una genealogía de los Movimientos de Trabajadores Desocupados*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.

Perelman, Mariano (2008), “De la vida en la Quema al trabajo en las calles. El cirujeo en la Ciudad de Buenos Aires”, *Avá. Revista de antropología* 12, Buenos Aires, pp:117-135.

Pineau, Pablo (1994), “El concepto de educación popular: un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en Revista de educación, nº 305, Buenos Aires, pp: 257- 278.

Pineau, Pablo (2001)“Educación popular”, en La educación en nuestras manos. Boletín de Suteba, Nº 64, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1994), “Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana”, en: Gadotti, M. y Torres, C. (org.)“ Educacao Popular Utopia latino-americana, Sao Paulo, Cortez / Editora da Universidade de Sao Paulo.

Rancière, Jaques (2008), El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Buenos Aires (2006), “La educación en nuestras manos”, en Suteba, nº 76, Buenos Aires.

Torres, María Rosa (1985), Sobre educación popular: una entrevista con Paulo Freire”, Tarea, Lima, Biblioteca Digital Crefal.

Vasilaschis de Gialdino, I. (2007) “La investigación cualitativa” en Vasilaschis de Gialdino, I. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa, Buenos Aires, Ed. Gedisa.

Visotsky, Jessica (2012), “Educación popular en América Latina: legados y desafíos en contextos de crisis mundial”, en Visotsky, J. y Junge, Gustavo (2012), Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases, Neuquén, Educo, pp: 74- 112.

PERIÓDICOS ANALIZADOS

La Nueva Provincia

Eco Días

Página/12

ENTREVISTAS A PARTICIPANTES

Entrevista a Isabel Z. y Norma F., abril de 2013, cartoneras.

Entrevista a Julio M., mayo de 2013, cartonero.

Entrevista a Graciela P., mayo de 2013, cartonera.

Entrevista a María C., febrero del 2014, cartonera.

Entrevista a Juan, miembro del Colectivo la cigarra, octubre de 2014, estudiante.

Entrevista a Luciano, miembro de Grupo Caracol, diciembre de 2012, estudiante.