

## CAPÍTULO 1

# Concepciones sobre educación popular desde la mirada estudiantil

*Lidia Mercedes Rodríguez y Denisse Eliana Garrido*

Educación popular es un significante polisémico, usado en toda América Latina desde, por lo menos, principios del siglo XIX. A pesar de sus diversos sentidos, siempre se expresó en defensa de la educación gratuita para todos/as.

Actualmente, se utiliza sobre todo asociado a acciones educativas desarrolladas en el sector informal de la economía, la sociedad y la cultura, con énfasis en la dimensión política y la transformación social. Muchos/as también insisten en desarrollar esa posición político-pedagógica en el ámbito del sistema educativo, tomando muchas veces como modelo el intento transformador de Paulo Freire en la Secretaría de Educación de São Paulo.

Es abundante la bibliografía, y en este texto no pretendemos profundizar la cuestión conceptual, sino poner en foco los aspectos que, en el marco de la experiencia, fueron apropiados por los/as estudiantes. Para ello, hemos recuperado algunos de los conceptos más significativos trabajados a lo largo del proyecto, a través del modo en que fueron plasmados en sus *Diarios de ruta*.

Nos interesa, en este sentido, poder dar cuenta de sus miradas y lecturas acerca de la bibliografía trabajada, con el propósito de reflexionar acerca de cómo esos saberes se reconfiguran y revisan críticamente en el marco de una propuesta pedagógica como la que aquí compartimos.

## Momentos fundacionales

Al momento de reflexionar acerca de qué entendemos por “educación popular”, los/as estudiantes recuperaron los aportes que brinda la perspectiva histórica para desnaturalizar los conceptos. Así, en la mayoría de los *Diarios de ruta* se hizo hincapié en identificar los momentos fundacionales de la educación popular latinoamericana:

El origen de la EP se remonta al siglo XIX cuando, al calor de las revoluciones de la independencia, emerge el pueblo como un sujeto político y económico y la educación como la responsable de formar a los ciudadanos y trabajadores. Luego, Sarmiento empleó el término educación popular como sinónimo de educación general, común, laica, obligatoria y estatal. Desde esta perspectiva, la educación popular representa la expansión del sistema educativo desde el gobierno oligárquico-liberal, cuyo proyecto de instrucción pública fue de la mano del espíritu “civilizador” de la barbarie. El carácter hegemónico de este sistema se explica en la dinámica de incorporación-subordinación de las demandas educativas populares a la lógica educativa dominante (Puiggrós, 1984: 20).

En simultáneo, existieron experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos. Simón Rodríguez es ejemplo de ello; en sus formulaciones, la educación popular perseguía subordinar la formación del trabajo al bienestar general. A comienzos del siglo XX, fue un significante también utilizado por distintas expresiones de la izquierda. Desde estas lecturas, la educación popular era la educación dirigida al pueblo, en contraposición a aquella cuyo destinatario eran las elites. (...) En las décadas del '60 y '70, intensos debates como este y otros atravesaron a “las izquierdas” (dentro de las cuales incluimos a los partidos tradicionales y a los nacionalismos populares). Sin embargo, podemos ubicar una renovación de la tradición de la pedagogía popular en los procesos de radicalización política que caracterizaron esas décadas. Una certeza importante en esta tradición fue la asunción de que el problema pedagógico estaba intrínsecamente relacionado con otros planos de lo social, especialmente del político y el económico. (Rodríguez *et al.*, 2018: 32).

En esa renovación, Paulo Freire constituye un avance trascendental en la articulación de “los procesos educativos populares con procesos políticos más amplios y la posibilidad de alternativas al planteo vanguardista clásico”. (Puiggrós, 1984: 20; citado en Escars, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

## Historia reciente

En otros trabajos presentados, los/as estudiantes hacen especial hincapié en los quiebres producidos en la historia

reciente, en particular a partir de la crisis de 2001 en la Argentina y en cómo la educación popular se articuló a otros sentidos en esa coyuntura:

La Educación Popular tiene una larga historia en América Latina. Con la crisis del 2001 en nuestro país se generaron espacios de contención comunitarios que no implicaban solamente asegurar un plato de comida a la comunidad del barrio, sino además educación y asesoramiento. Es decir, que no son solamente espacios de contención social, son espacios pedagógicos populares, entendiendo entonces que Educación Popular implica “un trabajo político y liberador junto a los sectores populares, una práctica y una concepción pedagógica emancipadora” (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 29; citado en Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

## Problematizar el concepto

Así, el concepto se tensiona, se pone en discusión, no se adopta sin más una definición única y acabada, sino que se lo problematiza a través de, por ejemplo, pensar sus vínculos complejos con la escuela pública:

Me parece relevante identificar de dónde viene lo que hoy llamamos educación popular. Ponerla en tensión y pensar, por ejemplo, si en la escuela común, hay también educación popular ya que puede “ser entendida en la historia Argentina como lo hizo Sarmiento (1849) —en clave de instrucción pública orientada a civilizar y homogeneizar a parte (sólo parte) de la población, para construir y consolidar un Estado Nacional

liberal—, o como las diversas maneras de concebir alternativas de educación que invitan a formaciones emancipadoras, que buscan abarcar a la mayor parte del pueblo, como puede encontrarse en las múltiples lecturas que ha habilitado el legado freireano y en las experiencias situadas de movimientos sociales en particular.” (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 29; citado en Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Esta lectura crítica en perspectiva histórica posibilita arribar a conclusiones en las que se asume un compromiso ético y político respecto al tema que está siendo trabajado:

Por lo tanto, la educación popular es amplia y diversa, pero no nueva. Y esa amplitud permite reconocer un montón de experiencias completamente de educación, pero que durante mucho tiempo no fueron reconocidas, y al no ser reconocida la actividad de educación, tampoco lo son quienes las llevan a cabo. Hay un manto de silencio e invisibilidad, que desde hace un tiempo se comenzó a visibilizar y nombrar. (Del Campo Grandal, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

## **Educación popular como práctica situada**

Desde la perspectiva en la que trabajamos, sostenemos que la educación popular, tanto en sus aspectos pedagógicos como epistémicos, involucra a sujetos concretos, históricamente determinados, inscriptos en un territorio del que forman parte (Garrido y Tucci, 2021: 4). A partir de ese posicionamiento, los/as estudiantes establecieron relaciones posibles entre educación popular y trabajo territorial:

Es considerando estos aportes que podemos ver cómo es que quedan íntimamente ligados los conceptos de trabajo territorial y educación popular, dado que si bien en el sujeto se van condensando prácticas y relaciones sociales, que emergen desde su praxis, todo está anclado en su propio territorio, no reproduciendo aquello dado, sino y por el contrario, produciendo nuevas prácticas y relaciones que puedan responder a sus propios intereses, atender a sus propias necesidades construyendo, así, la realidad. Un sujeto activo, protagonista de un proyecto que actúa incidiendo en sus propias decisiones, que atañen sobre su propio destino, anclado en la sociedad a la que pertenece. La comunidad entonces, quedaría considerada como un modo de vida, un valor, en el cual la educación popular se presenta como emancipadora mediante su praxis. (Di Noia, *Diario de Ruta*, barrio Charrúa)

Destacamos y punteamos estas tres dimensiones a partir de revisar nuestras anotaciones y sensaciones de los jueves en El Furgón. Y porque entendemos que parte de la práctica de la educación popular tiene que ver con sistematizar y organizar aspectos de la propia práctica. Para revisarla y volver. Y así sucesivamente. El diálogo, la escucha y la construcción de espacios antiadultistas son aristas clave a la hora de revisar cómo vamos cada jueves a El Furgón, desde qué lugar pensamos la intervención en el plano personal y colectivo. Otra dimensión que no punteamos, pero no queremos dejar de mencionar es el movimiento: lo que sucede, los modos, las propuestas, son dinámicos y pueden modificarse en el mismo momento de puesta en práctica. Y hay que estar abiertas a eso.

A dejarnos interpelar por lo que sucede en el encuentro (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

(...) acudimos a un encuentro con un otrx, con otrxs, partiendo de una lógica pedagógica y dialógica, reconociéndonos como sujetxs políticxs. Se trata de una praxis situada, un encuentro en territorio, lo que implica entramado de relaciones, el tejido, redes reales, luchas por el poder y la construcción de conocimiento. (Carriel Rabinovich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

## Construcción de subjetividad

Entre otros de los aspectos conceptuales trabajados en las clases del Seminario PST surgió la pregunta acerca de la manera en que podemos pensar la relación entre las prácticas de educación popular y la construcción de la subjetividad. Ello da cuenta, por un lado, de emergentes no previstos en la formulación original del programa del Seminario y, a su vez, amplía las habituales discusiones, llevándonos a pensar en aquellas otras “grandes preguntas” que orientan finalmente la tarea de quienes investigamos, enseñamos y realizamos prácticas territorializadas en educación popular:

(...) podemos comenzar a vislumbrar ciertas características que comienzan a tener más sentido y cobran especial valor a la hora de hablar de educación popular. Una de ellas es la importancia del diálogo, en tanto la posibilidad que este ejercicio ofrece para la (re)construcción de conocimientos (suyos-nuestros). Adquiere aquí un rol central el sujeto, aquel individuo muchas veces olvidado, abstracto, no reconocido y que a partir de estas consideraciones cobra especial valor en

tanto sujeto protagonista concreto, complejo y que, su propia individualidad, permite acercarnos a conocer y valorar formas de vivir y de ser. Estas formas de habitar adquieren especial valor si las logramos vincular con la categoría de subjetividad. Acorde a los aportes ofrecidos por Alfonso Torres Carrillo es que podemos dar cuenta de esto, entendiendo a la misma como el conjunto de instancias y procesos de producción de sentidos, mediante los que, tanto los individuos como los colectivos sociales, construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que se constituyen como tales. (...) (Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

El trabajo territorial que estamos realizando en el Seminario se inscribe en un barrio en la Ciudad de Buenos Aires en el cual, como en tantos otros, los derechos de acceso a la educación, la salud, la vivienda, entre otros, se encuentran vulnerados. En este marco, surgen experiencias urbanas comunitarias con dinámicas específicas. Organizaciones comunitarias que no se crean únicamente para sobrevivir, si no que tienen intencionalidades políticas, de construcción territorial y de transformación. Torres Carrillo (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018) se pregunta acerca de a qué se hace referencia al hablar de las subjetividades político-emancipatorias en los procesos organizativos o en los movimientos sociales y sostiene que esa categoría alude a “las expresiones, formas, prácticas y acciones con las cuales los sujetos crean opciones políticas y de futuro, desde su posicionamiento de realidad”. Podemos pensar en estas construcciones territoriales como construcciones intersubjetivas, en las que se arman vínculos y redes en las que la subjetividad en su expresión política “no se

reduce a la participación dentro de las instituciones sociales o al reclamo del sujeto de derechos o del ciudadano”. (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 41; Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

## La igualdad en la base de la relación dialógica

La concepción de educación popular comprendida como diálogo de saberes implica, en su base, el axioma de la igualdad —radical, fundamental, diríamos en términos rancierianos— de quienes son los/as sujetos/as partícipes de ese diálogo. Ahora bien, ¿de qué manera este axioma se materializa en la praxis comunitaria, en el trabajo en el territorio? Los/as estudiantes reflexionan sobre ello:

La educación popular supone el diálogo de saberes, de sentires, de haceres, entre dos o más posiciones que intercambian lo de cada uno/a en comunión con el resto. El diálogo supone la igualdad como punto de partida y no de llegada, aunque dicha igualdad no equivalga a desconocimiento de roles. (...) Desde este lugar es que intentamos sumar una propuesta a los jueves de El Furgón. Desde ese lugar, no solamente preguntamos cosas, sino que fuimos cada jueves, a dialogar, a ver qué, cómo, desde dónde aportar y a qué puntualmente. Los diálogos con les niñes del espacio fueron, en este andar, y en mi experiencia personal, y creo que también en la colectiva, fundamentales. Arcilla central de la construcción de la propuesta final que vamos a realizar. Y lo que proponemos dejar, tanto material como no material. Conocer y poder construir preguntas comunes, desde intereses propios de les pibes, en diálogo con nuestras indagaciones en

permanente construcción, es parte fundamental de este proceso que empieza en este espacio curricular pero que va más allá en clave de indagaciones posibles y derivas (...) Parte fundamental de lo que hacemos, para qué lo hacemos y cómo tiene que ver con la pedagogía de la pregunta y la escucha como espacio fundamental de ese proceso. Vamos antes que, a hablar a oír, a escuchar, a estar atentos/as a intereses, inquietudes, problematizaciones, cosas que les gustan y cosas que no, demandas en múltiples sentidos. Vamos a habilitar un espacio de encuentro con otro, y nos interesa posibilitar, crear las condiciones para “una intervención pedagógica que posibilite la voz del otro, como proceso permanente de apertura dialógica, abierta al mundo y abierta a la novedad de lo diferente, con una parte de la verdad sobre el mundo, pero para desaparecer como intervención pedagógica” (Rodríguez, 2013: 25-41)

(...)

Concebimos al trabajo en el territorio y a la educación popular no como algo dado, cerrado, como caja de herramientas que pueden aplicarse a tal o cual situación. Lo pensamos como diálogo de saberes, prácticas, sentimientos, haceres. En clave de diálogo y sin desconocer las diferencias, reconocemos que la igualdad como punto de partida y no de llegada es una de los aportes que es necesario tener presente si nos vamos a referir a nuestro modo de entender/hacer educación popular. (Álvarez, *Diario de ruta*, El Furgón)

## Escuela

Como dijimos anteriormente, la problematización en torno a la educación popular permite a su vez poner en tensión la propia noción de escuela pública:

Rodríguez (2013: 25-41) plantea una interesante relación entre estos espacios de educación popular y la escuela, un fuerte debate dentro del campo de la Educación Popular. En el caso de El Furgón, el espacio de apoyo funciona como un complemento de la escuela, y la educación que los/as chicos/as allí reciben. De cierta forma lo que intenta es que estos/as jóvenes no queden excluidos del sistema, brindándoles una ayuda extra. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón)

Considero que fue sumamente interesante la experiencia que tuvimos a lo largo de todas las visitas y todos los intercambios. Si bien el espacio de El Furgón es un espacio tradicional de educación popular, me parece interesante retomar algunos de los planteos de Rodríguez sobre espacios de educación popular alternativa, como posibles líneas de reflexión sobre el espacio a partir de cuestiones que fui observando en las visitas. De todas formas, cabe aclarar que son muchos los sentidos que se relacionan con el término Educación Popular Alternativa, refiriéndose con este término a experiencias muy diversas entre sí. Es importante poder repensar este término y a qué experiencias corresponde, para poder recuperar su especificidad y también su potencial dentro de los espacios educativos. (Alterman, *Diario de ruta*, El Furgón).

El concepto de educación popular estuvo siempre sujeto a la educación del pueblo. Si nos permitimos remontar al siglo XIX, es con la creación de las escuelas que podemos ver y analizar cierta lógica subyacente. Hacia fines de este siglo la escuela se instala en el interior de nuestro país, lugar cargado de desconocimiento —sin ánimos de ofrecer connotaciones negativas o juicios de valor—. Así, es que la escuela arriba bajo promesas de movilidad social, especialmente dirigido este mensaje, para la población del interior y los inmigrantes. Es bajo esta lógica fundacional, que puede verse la imposición del Estado y cómo dicha trama visibiliza la tensión que queda latente entre aquellos a quienes civilizar (bárbaros: sujetos inmigrantes y del interior) y aquellos ya civilizados (los sujetos de Buenos Aires). Dicha lógica, que aún hoy podemos distinguir, permite entonces cuestionarnos sobre ¿a dónde es que la escuela nos permite ascender? Escuela como ascenso de movilidad social ¿para alcanzar qué cosa? ¿Por qué borrar todo aquello que hace al sujeto, por qué borrar todo su bagaje cultural, por qué imponer cultura? ¿Qué sucede con lo que los sujetos realmente necesitan? Es teniendo en cuenta las demandas sociales que se abre espacio a la escuela de gestión social, esto entonces, nos permitiría pensar en cómo se desarticula el vínculo entre escuela —democracia— libertad, dada la irrupción de lo popular en tanto lo negado, desplazado y excluido, en el momento de la constitución de la matriz original. (Di Noia, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Retomando el texto de Rodríguez (ibídem) podemos considerar una educación popular alternativa aquella que es para todxs igual, no solo para los sectores vulnerados en sus derechos (idea muy frecuente que

suele caer en lógicas asistenciales); el lugar educador-educando es intercambiable; se considera *a priori* que el vínculo educador-educando está basado en una igualdad radical; promueve también la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular. Este punto me interpela fuertemente como educadora y docente de la escuela pública. Creo que es fundamental que quienes habitamos día a día la escuela nos propongamos como horizonte la construcción de una educación pública y popular. Una escuela que reconozca, que de voz y palabras a lxs sujetxs que forman parte de ella, que los involucre en una praxis política y liberadora. Que busque recuperar saberes que forman parte de la experiencia histórica de los pueblos, las luchas, las memorias, las conquistas. Que territorialice su práctica, dé lugar a la experiencia y a los saberes de la comunidad, teja redes, escuche deseos y necesidades. (Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

## Dimensión política y estética de la educación popular

Desde la perspectiva freireana, asumimos que la politicidad es inherente a la práctica educativa, y que esa politicidad revela además otras de sus características y dimensiones, que son la estética y la ético-política, indisolubles. La apropiación crítica de esta perspectiva se descubre en las voces de los/as estudiantes, en los distintos fragmentos que aquí elegimos citar en forma extensa:

La dimensión política está enterañada en esa presencia de la educación popular. Así como Freire planteaba que primero el alumno adulto se concientiza para

después alfabetizar, si percibe en cosas muy simples, una dimensión política y de conciencia de mundo y de clase se forma en esos niños que aún están aprendiendo una serie de visión de mundos. Un ejemplo muy sencillo pasó con Jerónimo mientras hacía un ejercicio de matemática de un niño que iba comprar golosinas en un kiosko. Pronto él ya identificó la diferencia de los precios para hoy en día, y comentó el tema de la inflación, ya discutido en la mesa, entre él y otros chicos. Es sencillo, pero ya hace parte de la realidad y a veces de una serie de pequeños momentos así, se va construyendo toda una visión de mundo. Es muy distinto de una visión cerrada y distanciada de una cuenta abstracta de un  $17 + 18$ , por ejemplo. (Campos Leite, *Diario de ruta*, El Furgón)

Dentro de este contexto particular, es sumamente importante el rol de los profes que son educadores y que también contienen a los niños que pueden llegar a la actividad habiendo enfrentado situaciones difíciles. Por ejemplo, en nuestra primera visita al lugar, el único niño de nivel secundario que asistió ese día comentó que tuvo que defender a su hermano menor para evitar que otros niños le pegaran a la salida de la escuela que está en el barrio. En este sentido, dicen Guelman, Cabaluz y Salazar "...la Educación Popular se consolida resistiendo embates, construyendo propuestas, conteniendo pobreza, organizando rebeliones. En este contexto la lucha de los docentes se torna Educación Popular; así como las propuestas de los colectivos y organizaciones son espacios de criticidad para cuestionar y transformar..." (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018: 11; Adjiman, *Diario de ruta*, El Furgón).

Yo, claro, ya estaba casi llorando. No porque creo que nuestro trabajo en el territorio es una caridad, si así fuese nuestro trabajo no pasaría de asistencialismo. Comparto con la perspectiva de que “el mejor mendero es el que está cerrado” (Dosso y Peluso, 2018: 25-41) y así es porque actuamos sin olvidarnos de la dimensión política del acto educativo. Me emociono porque me veo, de alguna manera, en estos niños. Me emociono porque vuelvo a la educación popular y veo belleza en la lucha; al mismo tiempo que veo que nos fortalecemos cuando actuamos en medio a un escenario de embate neoliberal que retira la dignidad de los sectores vulnerables, sé que luchamos para un día dejar de luchar. La experiencia con la educación popular en el barrio Flores nos permitió visibilizar nuestra tarea pedagógica, que es en sí misma una tarea política. Nos mostró la importancia de pensar qué sociedad, qué comunidad queremos para y con nuestros pibxs. Más que ser una resistencia a este mundo opresor, la educación popular es un espacio en el cual los sujetos olvidados por el Estado tienen su importancia, su voz y su vez. (Cristiani Linhares, *Diario de ruta*, El Furgón)

En cambio, lo que hizo la profe en aquel momento fue reaccionar frente a un tema complicado, ofreciendo una otra opción. Esto es luchar por lo simbólico. Es luchar por la identidad. No se trata de defender a la patria de una manera ciega y romántica, sino de reconocer a las múltiples formas de pertenecer. Para Torres Carrillo (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018) la comunidad no es solo un conjunto de individuos que comparten elementos en común, sino también el conjunto de sujetos singulares y autónomos que participan voluntariamente de un compromiso. Ser

diferente y a la vez estar en un espacio común. Estar comprometido con este espacio genera el sentimiento de pertenencia. El compromiso de nuestros jueves es con la educación popular y esto por sí es también un compromiso político. (ibídem)

Otro aspecto a señalar es la organización de las vecinas (escribo “vecinas” ya que son todas mujeres quienes se acercan a la plaza ese primer sábado a contarnos sobre el barrio y las redes que tejen desde allí) para la limpieza del barrio. La compañera que está a cargo de las unidades productivas es la que nos cuenta sobre la organización de la cuadrilla de limpieza; frente a un derecho vulnerado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la respuesta es la organización vecinal. En palabras de Timpanazo y Spinosa, “las experiencias vividas, los saberes adquiridos y la necesidad de revelarse a la opresión, dan lugar a estas formas comunitarias y populares del trabajo, en las que territorio y trabajo se unen para dar lugar a distintas actividades, con valor económico y también, social (Timpanazo y Spinosa, 2019: 37; Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa).

Podemos pensar el lugar que ocupan las organizaciones como espacios que avanzan donde el Estado “no llega”, no supliéndolo, sino planteando en clave política la resolución de necesidades con mirada a futuro, una mirada emancipatoria. Esto no solo en relación a la necesidad de la limpieza del barrio concretamente, sino también al acompañamiento de las trayectorias que hacen las personas que sostienen el apoyo. En relación a la mirada a futuro en clave emancipatoria, es interesante retomar el concepto

de sujeto social entendido, desde Torres Castillo, (Cordero Barragán y Torres, Carrillo, 2018) como un nucleamiento colectivo que, al compartir una experiencia e identidad colectivas, despliega prácticas aglutinadoras en torno a un proyecto, convirtiéndose así en fuerza capaz de incidir en las decisiones sobre su propio destino y el de la sociedad. Podemos pensar entonces el sujeto social y los procesos de construcción de subjetividades político-emancipadoras como expresiones que unen el futuro (como horizonte) con la realidad que suceden en las organizaciones populares. Siguiendo al autor, estas organizaciones tienen un carácter formativo para sus miembros, “dado que en ellos se aprende a ver y a hacer la política de otra manera, así como a la creación de valores democráticos y de solidaridad social. (Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018: 51; Motto, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En el espacio que estamos transitando en esta experiencia podemos ver cómo surgen formas colectivas de organización, experiencias entrelazadas y comunitarias con anclaje territorial frente a la no respuesta del Estado. Frente a la vulneración del derecho a la educación, que es una problemática en el barrio no solo por la falta de vacantes sino también por las consecuencias del poco acceso a la educación que hubo durante la pandemia, surge la organización de propuestas para acompañar a las infancias como el espacio de recreación y el espacio de apoyo. En la primera charla que tuvimos con I. era muy claro cómo ella identificaba y conocía las problemáticas del barrio y también cómo se iban armando redes con distintas instituciones del territorio (con

el Centro de Salud, con la comisión barrial, entre otras). Recuperando las palabras de “las experiencias vividas, los saberes adquiridos y la necesidad de revelarse a la opresión, dan lugar a estas formas comunitarias y populares del trabajo, en las que territorio y trabajo se unen para dar lugar a distintas actividades, con valor económico y también, social”. (Timpanazo y Spinosa, 2019: 37; Ilguisonis, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

En ese momento M. acotó “es que quieren la respuesta, y yo no quiero darle la respuesta, quiero que la puedan hacer”, donde claramente una vez que la intención del espacio de apoyo escolar no está únicamente vinculada a “cumplir” con la tarea escolar, a “dar una mano” a la familia que no puede ayudar con la tarea como han mencionado en otras ocasiones, en este caso creo están vinculadas “las intencionalidades políticas, a los valores y visiones de futuro que orientan sus proyectos y acciones” (Avendaño, Barragán, González, Mendoza, Torres, Vargas y Vallejo, 2003: 209-244; Cordero Barragán y Torres Carrillo, 2018) M., “desde mi punto de vista, quiero que lxs niñxs que concurren al espacio de apoyo escolar puedan entender, que puedan producir, que puedan responder por sí mismos, y yo entiendo que esto no es en referencia a la tarea, sino que es que puedan posicionarse en un lugar valioso para ellxs mismxs”. (Carriel Rabino-vich, *Diario de ruta*, barrio Charrúa)

Hasta aquí, hemos buscado poner a disposición los aspectos teóricos y conceptuales de la educación popular que fueron apropiados por los/as estudiantes. En ese proceso de lectura crítica, profunda, cuestionadora, se produce no solo

la tan mentada apropiación significativa de los saberes sino, principalmente, un proceso de reconfiguración crítica de esos saberes teóricos, que asumen nuevas formas al pensarse con la propia práctica. La riqueza de dicha producción queda a la vista en los fragmentos seleccionados.