

Una propuesta de educación popular en la Universidad de Buenos Aires. Análisis de una experiencia estudiantil

15 años escribiendo la extensión,
¡15 años de +E! /
Intervenciones



Denisse Eliana Garrido

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

denissegarrido@uba.ar

 <https://orcid.org/0009-0005-2081-7995>

RECEPCIÓN: 31/07/24

ACEPTACIÓN FINAL: 20/12/24

Resumen

En este artículo se analiza un Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires, llevado a cabo desde el enfoque metodológico y teórico-epistemológico de la educación popular. El objetivo es analizar la experiencia a partir de las producciones de los y las estudiantes y propiciar algunas reflexiones orientadas a las contribuciones de la educación popular como abordaje metodológico para pensar la integralidad de las prácticas de investigación, docencia y extensión universitarias. Para ello, se presenta una serie de reflexiones acerca del vínculo complejo entre la educación popular y la universidad tradicional en perspectiva histórica, algunos fundamentos teóricos sobre el concepto de educación popular, y se analizan la metodología y los aspectos teórico-epistemológicos que guiaron el desarrollo del Seminario a partir del análisis de la experiencia registrada por los propios estudiantes.

Palabras clave: educación popular, extensión universitaria, integralidad de las funciones universitarias, experiencia estudiantil.

A popular education approach at University of Buenos Aires. An analysis of a students' experience

Abstract

This article analyzes a Seminar on Territorialized Socio-educational Practices of the Education Sciences program at the University of Buenos Aires carried out from the methodological and theoretical-epistemological approach of popular education. The objective of the article is to analyze the experience based on the students' productions, and to promote some reflections aimed at the contributions of popular education as a methodological approach to think about the integrality of university research, teaching and extension practices. To this end, a series of reflections are presented about the complex link between popular education and the traditional university in historical perspective, some theoretical foundations on the concept of popular education, and the methodology and theoretical-epistemological aspects that guided the development of the Seminar, based on the analysis of the experience recorded by the students themselves.

Keywords: popular education, university extension, interrelatedness of university functions, students' experience.

Uma proposta de educação popular na Universidade de Buenos Aires. Análise de uma experiência estudiantil

Resumo

Este artigo analisa um Seminário de Práticas Socioeducativas Territorializadas do curso de Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires, realizado a partir da abordagem metodológica e teórico-epistemológica da educação popular. O objetivo do artigo é analisar a experiência a partir das produções dos estudantes e promover algumas reflexões voltadas às contribuições da educação popular como abordagem metodológica para pensar a integralidade das práticas universitárias de pesquisa, ensino e extensão. Para tanto, apresenta-se uma série de reflexões sobre o complexo vínculo entre a educação popular e a universidade tradicional em perspectiva histórica, analisam-se alguns fundamentos teóricos sobre o conceito de educação popular e se analisam a metodologia e os aspectos teórico-epistemológicos que orientaram o desenvolvimento do Seminário a partir da análise da experiência registrada pelos próprios alunos.

Palavras-chave: educação popular, extensão universitária, integralidade das funções da universidade, experiência estudiantil.

Para citación de este artículo: Garrido, D. E. (2025). Una propuesta de educación popular en la Universidad de Buenos Aires. Análisis de una experiencia estudiantil. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 15 (22), e.0008. doi: 10.14409/extension.2025.22.Ene-Jun.e0008

Introducción

La extensión no solo es una de las formas en que históricamente la universidad se ha vinculado con el territorio, sino que también, ante todo, es un ámbito fecundo de producción de conocimiento. Si bien se consideró como una función dissociada de la docencia y la investigación, la disputa por la reconfiguración de sus sentidos en las últimas décadas nos ha llevado a asumir las maneras en que las tres funciones se hallan profundamente entramadas. Cuando la extensión es asumida desde la perspectiva de una educación popular emancipatoria, esta es tensionada, puesta en cuestión, y abre, de esa forma, todo un campo de producción de saberes críticos que se co–construyen entre los diferentes actores intervinientes. En este artículo nos proponemos analizar la perspectiva de los y las estudiantes en el marco de un Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas (en adelante, PST) de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, concebido y llevado a cabo desde el enfoque metodológico y teórico–epistemológico de la educación popular¹. El Seminario se brindó en el primer cuatrimestre del año 2022, en el marco de un proyecto de extensión universitaria titulado “Apoyo a infancias vulnerables a través del fortalecimiento de Espacios Educativos y Recreativos: talleres de apoyo escolar y recreación en merenderos y comedores”². El trabajo territorial fue realizado con organizaciones sociales y populares que integran la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE) y con las que hemos venido vinculándonos en forma sostenida en el marco de sucesivos proyectos de extensión universitaria desde el año 2011, cuando por entonces se trataba de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP).

El objetivo de este artículo es reflexionar acerca de las potencialidades de la educación popular como metodología y perspectiva teórico–epistemológica y política desde la cual llevar adelante prácticas integrales de docencia, investigación y extensión en el ámbito universitario. La reflexión surge a partir del análisis de una experiencia específica —el Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas Educación Popular e Intervención Territorial— y, especialmente, de la lectura de las producciones de las y los estudiantes que transitaron esta experiencia.

Para ello, el artículo está organizado en los siguientes apartados: en primer lugar, se reflexiona sobre el vínculo complejo entre la educación popular y la universidad tradicional en perspectiva histórica, a la vez que algunos fundamentos teóricos sobre la conceptualización de lo que entendemos por educación popular. En segundo lugar, se describen la metodología

1) Este artículo recupera varios aspectos trabajados en el libro *Educación popular EN la universidad*, dirigido por las Dras. Lidia Rodríguez y Esther Levy (Rodríguez y Levy, 2024) en el que participaron el equipo docente, referentes territoriales y estudiantes. El equipo docente del Seminario estuvo integrado por Lidia Rodríguez y Esther Levy, antes mencionadas, junto con las profesoras María Cristina Tucci, Florencia Lobasso, Natalia Peluso, y quien escribe este artículo. Por este motivo, si bien el presente escrito lleva una firma individual, es producto del trabajo colectivo sostenido por este equipo docente, por los y las estudiantes que transitaron el Seminario y por los y las referentes y educadores comunitarios y populares de los espacios con los que trabajamos.

2) El proyecto estuvo dirigido por la Dra. Lidia Mercedes Rodríguez y codirigido por la Dra. Esther Levy y fue aprobado en la 12ª Convocatoria del Programa de Subsidios de Extensión Universitaria UBANEX “Por una universidad más comprometida”. El Programa UBANEX fue creado por la UBA para promover las prácticas de extensión universitaria. En el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad, los proyectos se presentan a través de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE), son planificados y dirigidos por docentes de esta unidad académica, y se llevan adelante en conjunto entre docentes, estudiantes que participan de manera voluntaria y actores de la comunidad, organizaciones sociales, entre otros.

y los aspectos teórico epistemológicos que guiaron el desarrollo del Seminario junto con el detalle de las organizaciones sociales y espacios comunitarios con los que se trabajó. En este apartado se analizan algunos fragmentos de los *Diarios de Ruta* producidos por los estudiantes con el propósito de dar cuenta de los aportes que la perspectiva de la educación popular brinda a la formación de los y las estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación en la UBA. Finalmente, se presentan algunas reflexiones orientadas a contribuir al campo de discusiones acerca de la necesaria relación entre educación popular y universidad, y a los aportes y desafíos de la educación popular como perspectiva metodológica y teórico-epistemológica.

Acercamientos al vínculo entre universidad y educación popular en perspectiva histórica

En América Latina, el concepto de *educación popular* se encuentra en disponibilidad en diversos discursos desde, por lo menos, el siglo XVIII y, a lo largo de los dos siglos siguientes, se va consolidando como un campo problemático particular, en el marco del cual se modifica su significado y se configuran distintas tendencias y posiciones (Rodríguez y Garrido, 2023; Puiggrós, 1983). Todas ellas comparten un elemento que, de modo general, se puede plantear como la afirmación de la necesidad de expandir la educación al “pueblo”, es decir, a todos, al conjunto (Rodríguez, 2013; Rodríguez y Garrido, 2023; Pineau, 1998).

No es casual, entonces, que el ámbito en el que más tardíamente hace su aparición sea en la universidad, históricamente restringida a un núcleo social reducido desde sus comienzos en la América colonial. A lo largo del siglo XIX, la forma en que la universidad asumió que debía articularse con el pueblo fue a través de “irradiar las luces” por medio de conferencias culturales y otras expresiones de la extensión universitaria (bibliotecas, sociedades populares, talleres, escuelas nocturnas para adultos) en distintos países latinoamericanos. Como señala Carreño (2023), estas experiencias, promovidas por organizaciones gremiales, obreras, barriales y partidos políticos:

“motivaron la expansión de la cultura letrada frente los altos porcentajes de analfabetismo que acompañaron la constitución de los sistemas educativos latinoamericanos, pero también, en muchos casos, representaron alternativas a la oferta educativa laica o confesional dentro de dichos sistemas, desde la difusión de distintos idearios (socialistas, anarquistas, americanistas, entre otros) y la promoción de otros formatos pedagógicos (implementación de la coeducación, excursiones al aire libre, interpretación de obras teatrales etc.)”. (Carreño, 2023, p. 40)

Entre fines de siglo XIX y comienzos del siglo XX, las universidades populares de distinto signo incorporaron a la clase trabajadora como educando y como educador. Yaverovski (2018) realiza una genealogía de estas instituciones en América a partir de la influencia francesa y recorre sus matices. Otras experiencias, como las de la Universidad Popular Manuel González Prada, fundada por Haya de la Torre con diversas sedes en Perú, o la Universidad Popular José Martí en Cuba, de la mano del líder estudiantil Julio Antonio Mella, dan cuenta de una apertura de la universidad a los sectores populares, especialmente a partir del despliegue latinoamericano del movimiento de la Reforma Universitaria que eclosiona en Cór-

doba, Argentina, en 1918. Para ejemplificar este proceso, nos resulta de interés recuperar el análisis de Carreño, quien señala que la impronta revolucionaria de la Universidad Popular González Prada se desarrolló no solo a través de la inauguración de una de sus sedes en Vitarte, pueblo textil compuesto exclusivamente de obreros, sino también “de la conducción obrero–estudiantil conjunta (...) o de la subvención compartida de los gastos de funcionamiento (...)”. Asimismo, esa impronta se materializaba “a través de prácticas pedagógicas y de sociabilidad obrero–estudiantil, las cuales, junto con el formato de las clases, recurrían a la realización de picnics, excursiones naturales nocturnas y fiestas” (Carreño, 2023, p. 40).

Recién con la masificación de la educación superior que se produce hacia la década de 1950 en el mundo occidental, es posible comenzar a trascender aquellas experiencias aisladas —ciertamente revolucionarias y disruptivas— para vislumbrar un mayor acceso del pueblo trabajador a la universidad. Para el caso argentino, por citar un ejemplo, la quita de aranceles decretada por parte del gobierno de Juan Domingo Perón en 1949 representa un hecho paradigmático. Será, sin embargo, muy difícil trastocar la estructura interna de esta institución. La perspectiva del extensionismo —expresada, por ejemplo, en palabras del que luego sería rector de la UBA, Risieri Frondizi³— conservaba en general la perspectiva de “extender hacia” el pueblo los saberes producidos al interior de la universidad, de forma unilateral, asumiendo que nada podía aprenderse de los saberes populares. Esta lógica comienza a trastocarse en la UBA en el período inmediatamente posterior, a partir de la creación del Departamento de Extensión Universitaria (DEU) y en particular del Centro Piloto de Isla Maciel. Esta experiencia permitió poner en diálogo carreras y disciplinas en un territorio concreto; carreras que, en el caso específico de la UBA, no habían querido hasta entonces encontrarse (Wanschelbaum, 2017). En Maciel se desarrollaron una Escuela Vespertina para adolescentes y adultos, un centro de salud, uno de recreación para jóvenes, un Jardín de Infantes comunitario y se promovió la creación de cooperativas de consumo y de vivienda. Si bien los diez años de la experiencia del DEU en Maciel fueron ciertamente transformadores, también es necesario ubicar y repensar históricamente este proyecto en el marco de la larga duración de las universidades argentinas y latinoamericanas (Garrido y Faierman, 2020), a la vez que comprender aquellas características de la experiencia que responden igualmente al contexto desarrollista y al auge en el continente de prácticas ligadas al “desarrollo de la comunidad”.

Hacia las décadas de los 60 y 70, la extensión universitaria progresivamente fue cuestionada y repensada desde la propia revisión de las jerarquías de saberes, y especialmente a partir de las críticas desarrolladas por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Desde entonces, el ideario del campo de la educación popular se halla ineludiblemente enraizado en la obra de Freire, pero la incorporación de este intelectual a la universidad fue ciertamente mucho más tardía. En su obra *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Freire (1969) propone comprender al diálogo como un encuentro, no como una transmisión o transferencia. En este sentido, el diálogo rechaza los comunicados —aquello que se “deposita” en los sujetos— y motoriza la comunicación que permite emerger de la dominación y la opresión. Freire denomina “extensión” a la transmisión —la que en su campo asociativo se equipara con invasión cultural y manipulación—; por el contrario, la palabra “comunicación”

3) Ver, en particular, el texto “Función social de la Universidad” de 1941.

remite en su misma definición a su capacidad dialógica y liberadora (Garrido, 2013). En otros de sus trabajos, Freire insiste en la crítica al modelo de universidad tradicional, en la cual se aprende “que el conocimiento es puro, universal e incondicional y que la universidad es la sede de dicho conocimiento. (...) que el mundo se divide entre aquellos que saben y aquellos que no saben (es decir, aquellos que hacen trabajo manual) y que la universidad es el hogar de los primeros” (Freire, 1990, p. 127).

Estos discursos críticos permitieron pensar otras formas de entender el vínculo entre la universidad y la sociedad, pero pareciera que aún hoy, en pleno siglo XXI, la educación popular encuentra muy pocos resquicios a través de los cuales permear las prácticas que se producen en las aulas de las instituciones de educación superior más tradicionales, en gran parte debido a que estas se encuentran profundamente sujetas a lógicas de pura acumulación de credenciales y formas de evaluación mercantilizadas. Como señalan Streck y Schenatto, “en la esfera de las instituciones de enseñanza superior los parámetros de actuación y de evaluación son regidos por reglas que básicamente pautan la producción académica”, siendo los rankings determinantes para obtener financiamientos y reconocimiento del mundo académico. Por ello, Streck y Schenatto insisten con la necesidad de hacerse la pregunta “para qué” y “para quién” se investiga (2015, p. 37).

Hacer educación popular en la universidad supone el desafío de un acercamiento dialógico al trabajo territorial. Implica también que las prácticas de enseñanza, investigación y extensión que proponemos desde esta perspectiva se vean guiadas por la pregunta acerca de cuál es el lugar de la universidad en la transformación social. Como ya vimos, esa pregunta ciertamente no es nueva; la función social fue pensada a lo largo de más de un siglo de diversas maneras. Esas tradiciones críticas son igualmente aquellas que recuperamos y revisamos al pensar propuestas como la del Seminario que aquí analizamos.

La educación popular como perspectiva teórico–metodológica para la enseñanza, la investigación y la extensión universitarias

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, los seminarios PST son espacios curriculares de grado que se acreditan como optativos —según cada plan de estudios— para todas las carreras, y se distinguen por incluir en la cursada y en los requisitos de aprobación un trabajo de intervención territorial en un barrio, institución, organización política o social, entre otros (Faierman, Belossi, Gruszka y Vaccarezza, 2019).

Distintas resoluciones aprobadas en la UBA desde el año 2010 refieren a que este tipo de prácticas territorializadas sea requisito para obtener el título de grado, pero su obligatoriedad es un debate aún no saldado. Los PST, al avanzar en el proceso de curricularización de la extensión, suponen que la práctica territorializada debe ser parte fundamental y necesaria de la formación de cualquier graduado y graduada universitarios, ya que las “situaciones particulares que se dan en el territorio disparan reflexiones de una complejidad distinta de las que pueden plantearse en el contexto áulico” (Garaño y Harguinteguy, 2021, p. 191).

Estos seminarios funcionan, así, como unidades pedagógicas que buscan integrar la formación, la producción de saberes y la vinculación con colectivos e instituciones extrauniversitarios; son experiencias formativas (para todos los participantes) y de transformación social (Faierman,

2023). En un trabajo reciente, Faierman analiza el Programa PST (en su totalidad en la Facultad de Filosofía y Letras y no cada seminario particular), como “potencial *Experiencia Pedagógica Alternativa*”, ya que, entre otras características que la autora describe, en este Programa

“se revalorizan los saberes, sujetos y experiencias de los colectivos externos a la universidad y de los estudiantes, no solo en el propio desarrollo de los seminarios habilitando sus voces, sino incentivando a que figuren en los contenidos y bibliografía de los programas de estudio. Se busca que las propuestas integren la experiencia con y entre los otros, con los saberes disciplinares, desdibujando los límites entre el saber erudito y el popular. Esto se basa en el supuesto de que las propuestas no parten de un campo de conocimiento académico, sino de un problema o demanda social cuyo abordaje precisa de la interdisciplina y la intersectorialidad”. (Faierman, 2023, p. 113)

Teniendo esto en cuenta, como equipo comprendimos que un Seminario de PST sobre educación popular requería de una propuesta de enseñanza acorde. Entendemos que hacer educación popular *en* la universidad, y no *desde* la universidad, implica asumir una posición y un compromiso ético-político, asentado sobre tradiciones teórico-conceptuales críticas que recuperamos en perspectiva histórica (Rodríguez y Levy, 2024). El compromiso social, al decir de Fals Borda, es un “reto para crear una ciencia seria que sea propia a la vez” entendida como “aquella disciplina que, al enfocar las necesidades y objetivos supremos de la sociedad local, llena también todos los requisitos académicos de acumulación del conocimiento, la formación de conceptos y la sistematización universal” (Fals Borda, 1973, 95).

Los PST fueron pensados desde la posibilidad de construir propuestas pedagógicas disruptivas (Faierman, 2023). En el caso de este Seminario en particular, una metodología inspirada en la educación popular genera, en este sentido, un fuerte involucramiento que trasciende las aulas y la tradicional relación “bancaria”, al decir de Freire, que muchas veces se perpetúa en las universidades.

La articulación con las organizaciones sociales en el marco del Seminario y proyecto de extensión

El equipo docente a cargo del Seminario lo ideó como un ámbito de organización y gestión del proyecto, formación y retroalimentación teórica. En tanto ámbito de formación, implicó la elaboración conceptual por parte de los y las estudiantes, a partir de la discusión de los autores trabajados, puestas en juego con la recuperación de las experiencias que se iban generando en el territorio.

Entre marzo y abril de 2022, las y los estudiantes visitaron distintos espacios comunitarios pertenecientes a la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPE) y al Movimiento Evita, que integra la UTEPE. Se trabajó en conjunto con un espacio de recreación y apoyo escolar en el barrio Charrúa, ubicado entre Nueva Pompeya y Villa Soldati; el espacio de Apoyo Escolar “Redes Reales”, que funciona en el Bachillerato Popular Raymundo Gleyzer (a cargo de alumnas egresadas del Bachillerato) en Parque Patricios; y el comedor El Furgón, en el barrio del Bajo Flores; estos tres ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También se trabajó con el espacio de comedor y apoyo escolar “La Gran Fortaleza”, en Villa Domínico, al sur de la provincia de Buenos Aires. Más allá de las particularidades propias de cada

espacio, todos tienen en común que se insertan en barrios populares y que allí los niños y niñas del barrio acceden no solo a comidas y meriendas, sino también a recibir ayuda en las tareas escolares y pueden realizar actividades lúdicas y recreativas. Para los vecinos del barrio son también espacios que brindan diversos servicios, como, por ejemplo, asesoramiento en cuestiones de salud y acceso a la vacunación, a la justicia, entre otros.

Los y las estudiantes, en aquel primer acercamiento, fueron realizando un relevamiento más exhaustivo de la demanda en esa coyuntura, a la vez que tomaron contacto con los referentes territoriales, responsables de sostener los espacios. En conjunto con las organizaciones, diseñaron tareas de apoyo escolar y recreación con diversas características, de acuerdo con la cantidad, la edad y perfil de los participantes, así como respecto del espacio físico disponible⁴. Esa tarea se concibió en términos del “diálogo de saberes”, valorando los saberes aprendidos en la práctica y poniéndolos en diálogo con los conocimientos sistemáticos teóricos. Para las y los estudiantes, muchas veces se trató de una puesta en acto de saberes adquiridos no solamente en la universidad, sino en sus trayectorias previas en la formación docente en otras instituciones, además de los propios saberes de la práctica docente. Estos, puestos en diálogo con los saberes adquiridos —y muchas veces no reconocidos— por los responsables de los comedores y espacios de apoyo escolar, resultó en una tarea común en torno a la propia praxis que generó mutuo enriquecimiento.

La sistematización y producción del registro de la experiencia se concibió como una tarea constante a lo largo del proceso. En este sentido, se propuso a los estudiantes que llevaran adelante un “Diario de ruta” personal. Desde la perspectiva que trabajamos en el equipo de cátedra, el Diario de ruta es una herramienta que acompaña el trabajo en territorio, ya que permite registrar la propia experiencia en sus aspectos conceptuales y en sus aspectos sensibles. Lo que se registra en los Diarios da cuenta de un recorte de aquello que quien lo hace supone relevante y significativo, por lo cual, retomando los aportes de Guber (2005), entendemos que no solo son un valioso aporte para preservar información, sino también para visualizar el proceso que transitan las y los estudiantes, ampliando su mirada, sus inquietudes, “aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo” (p. 252). En otras palabras, señala esta autora, el registro es una materialización de su propia perspectiva de conocimiento sobre una realidad determinada y no esa realidad en sí.

Los Diarios de ruta posibilitan también a las y los estudiantes la construcción de un discurso propio, comunicable, ya que aportan elementos para repensar la teoría a la luz del territorio. Tiene como objetivos principales, por tanto, describir las situaciones que se encuentran; aportar informaciones útiles para otras visitas; revisar los propios apuntes para ver el desarrollo de las reflexiones conceptuales; articular la experiencia personal con los planteos teóricos; plantearse interrogantes.

Como dijimos más arriba, el Diario de Ruta posibilita no solo un registro sino también una sistematización de la experiencia. La sistematización de experiencias, tal como plantea Oscar Jara (Isa, Zapata y Espinosa, 2019), es un proceso que nos permite construir y recuperar aprendizajes significativos desde la historia vivida en las experiencias, no solamente para dar cuenta de lo que pasó, sino para orientar también hacia dónde seguir dirigiendo el pro-

4) Contábamos para ello con recursos económicos procedentes del proyecto de extensión universitaria financiado por la Facultad.

ceso. En este sentido, la sistematización consiste en “un dispositivo intelectual que permite conocer de manera participativa, construir cambios de manera concertada y elaborar relatos que cuenten este proceso de construcción colectiva” (Hleap, 2009, p. 37 citado en Zúñiga, 2015). La sistematización privilegia la experiencia en la construcción de sentido, por lo cual se apoya en los registros de cada Diario de ruta personal de las y los estudiantes.

Reflexiones de las y los estudiantes a partir del trabajo territorial

Estas reflexiones dan cuenta de una interpretación crítica de la experiencia vivida que, como señala Jara, es un momento metodológico clave en la sistematización de experiencias (Jara, en Isa, Zapata y Espinoza, 2019). Esto es posible dado que entendemos que, en sus aspectos pedagógicos como epistémicos, la educación popular involucra a sujetos concretos, históricamente determinados, inscriptos en un territorio del que forman parte (Tucci *et al.*, 2021). A partir de ese posicionamiento, las y los estudiantes establecieron relaciones posibles entre educación popular y trabajo territorial:

“acudimos a un encuentro con un otro, con otros, partiendo de una lógica pedagógica y dialógica, reconociéndonos como sujetos políticos. 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”. (Diario de ruta, estudiante Carriel Rabinovich, 2022)

Entre las inquietudes que se les presentan a las y los estudiantes, se encuentra la forma que asumirá el primer acercamiento a los espacios de las organizaciones sociales. Consideramos que ese acercamiento está muchas veces atravesado por las miradas acerca de “los universitarios” y su rol en la sociedad (Peluso, 2013); la pregunta que ronda remite tanto a cuál puede ser su aporte a las tareas del campo de la educación popular, como a qué percepción tendrán de su presencia los referentes y educadores comunitarios y populares que sostienen estos espacios cotidianamente. A este respecto, es recurrente hallar entre sus impresiones y relatos el temor a aparecer como “invasores” de un espacio que no les es propio:

“En un primer momento cuando estábamos pensando que podíamos proponer me parecía muy importante que aquello que llevemos podía ser algo que quede en el lugar, que sea una marca de ellos, pero también de nosotros. Que no se interpretara nuestra presencia como una mera visita de observación ni que nuestra intención era “traer” un saber para depositar en sus prácticas. Es por eso que, entendiendo las necesidades materiales del espacio, la biblioteca como propuesta de espacio literario y de intercambio para los niños nos pareció una buena opción”. (Diario de ruta, estudiante Lerner, 2022)

Sin embargo, muy prontamente, aquel primer temor se convierte en el establecimiento de un vínculo de confianza fundado en la tarea que se realiza junto con quienes la llevan adelante cotidianamente:

“Una vez que ya estaban escritos los nombres y habían coloreado [un estante para libros] fueron a lavarse las manos al baño y dimos por finalizada la actividad con una foto. Lo curioso de ese momento fue que al momento de empezar a agruparnos junto a la biblioteca

una de las niñas dice: “una foto familiar”. (...) creo que siempre uno de nuestros objetivos fue no sentir que estábamos invadiendo un espacio ajeno y ser “los extraños” que vienen de la facultad con el saber absoluto, por lo que escuchar aquel comentario fue muy gratificante”. (Diario de ruta, estudiante Lerner, 2022)

Como señalan Garaño y Harguinteguy:

«el asumirse como parte de una universidad que sale de las aulas para “ir al territorio” implica en principio una dicotomía entre un “ellos y un nosotros”, un “adentro y un afuera” que no siempre y necesariamente se derriba pero sí que se problematiza». (2021, p. 194)

Para estos autores, esa problematización se hace a la luz del esfuerzo de contextualización histórica y social, pero también en el intercambio y la reflexión colectiva que hacemos de la experiencia.

La complejidad se halla en desarticular las prácticas históricamente ancladas que sostienen que somos “los universitarios” los que tenemos los saberes válidos, aun cuando son los militantes, educadores, referentes comunitarios de las organizaciones sociales quienes sostienen cotidianamente las prácticas. Como señala Peluso, el desafío reside en el proceso “de encontrar un lugar que no interfiera pero que no nos deje en el lugar de meros observadores”, y en la capacidad de construir “un vínculo que evidencia posicionamientos político-pedagógicos o que, en el mejor de los casos, los reclama” (2013, p. 217).

Los y las estudiantes remiten a esta complejidad en sus propios Diarios de ruta. En ese proceso, emergen en sus interpretaciones críticas del proceso reflexiones acerca del diálogo de saberes y la intercambiabilidad de roles que supone una práctica de educación popular crítica: “Varias veces me pregunté: ¿qué puedo ofrecer yo a estos pibes si dadas las circunstancias aprendo más con ellos que ellos conmigo?”, se pregunta un estudiante.

Como afirman Contreras Salinas y Ramírez Pavelic (2013), hubo otros y otras a los que por demasiado tiempo se ha intentado acallar. Dialogar con otros posibilita que puedan facilitarnos desde sus saberes nuevas posibilidades de reconstruir nuestros y sus conocimientos. El vínculo acordado permite a los referentes territoriales compartir sus dudas, problemáticas; y a los y las estudiantes, pensar en conjunto maneras para entender esa demanda sentida, en una dinámica de acción-reflexión que siempre es conjunta:

“Lxs compañerxs del espacio exponían sus preocupaciones, casos particulares con lxs que trabajan y dudas específicas, y también experiencias que hicieron que les resultaron resolutivas. Del otro lado, lluvia de propuestas y asesoramiento en torno a la alfabetización. Me pareció que fue muy respetuoso y armonioso en cuanto contemplar la experiencia y saberes que tienen lxs compañerxs del espacio, con la experiencia y saberes que tenemos nosotras. (...) Sin esa complementariedad no se podría haber llevado a cabo la propuesta, porque nosotras ni sabíamos qué necesitaban, ni cómo se manejan y qué sucede en ese apoyo, y ellxs cómo resolver aquellas dudas que tienen en el espacio”. (Diario de ruta, estudiante Del Campo Grandal, 2022)

La concepción de educación popular comprendida como diálogo de saberes implica, en su base, el axioma de la igualdad de quienes son los sujetos partícipes de ese diálogo. En

términos rancierianos, hablamos de una igualdad radical, fundamental (Rancière, 2006). La educación popular así entendida habilita, crea 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)

Ahora bien, ¿de qué manera este axioma de la igualdad radical se materializa en la praxis comunitaria, en el trabajo en el territorio? Los estudiantes asumieron esa posición al momento de acercarse cada semana a los espacios comunitarios donde llevaron adelante sus prácticas. El registro —conceptual y sensible— de los Diarios de ruta da cuenta de una posición sostenida en esa escucha, que no desconoce las diferencias en las posiciones de los sujetos, sino que a partir de ellas co-construye una búsqueda común:

“fuimos cada jueves, a dialogar, a ver qué, cómo, desde donde aportar y a qué puntualmente. Los diálogos con los niños 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. (...) Conocer y poder construir preguntas comunes, desde intereses propios de los 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”. (Diario de ruta, estudiante Álvarez, 2022)

La politicidad del diálogo, inherente a la práctica educativa, revela además otras de sus características y dimensiones, que son la estética y la ético-política. Estas son indisolubles. Como señalaba Freire, “la práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética, pues trata de la moral. Difícilmente una cosa bella sea inmoral” (2014). Las vivencias de los estudiantes ejemplifican de manera palpable estas dimensiones de la práctica educativa:

“Me emociono porque me veo, de alguna manera, en estos niños. (...) 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, que comunidad queremos para y con nuestros pibes. 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 y su voz”. (Diario de ruta, 2022)

Esta experiencia pone en evidencia, a su vez, la dimensión política de las prácticas universitarias, principalmente a partir del intercambio que se produce entre los conocimientos teóricos más generales y el territorio que demanda ponerlos en práctica, “obligándonos a tomar conciencia de nuestra posición cuando elegimos una forma y no otra de vincularnos” (Peluso, 2013, p. 220). Como señalan los estudiantes:

“Transitar este Seminario fue la primera oportunidad, dentro del recorrido en la Facultad, de pensar y llevar adelante un quehacer colectivo en territorio, donde “la teoría” no quedó

únicamente en las hojas de los libros, sino que se enlazó y enriqueció con la práctica y viceversa”. (Diario de Ruta, estudiante Motto, 2022)

“Este seminario nos permitió conciliar el saber académico con los saberes populares que nos encontramos en estas experiencias y desde esta fusión se puede lograr diversas y múltiples transformaciones, ya sean a grande o pequeña escala, pero lo importante es esa transformación pedagógica que ocurre, tanto para lxs referentes, lxs niñxs que concurren a lxs espacios, y nosotras”. (Diario de ruta, estudiante Monteros, 2022)

Esta conceptualización se pone en práctica en el trabajo territorial, pero también es parte de la propuesta metodológica del Seminario al interior del aula universitaria. Llevada a esta, como expresa Negri (2008), la educación popular permite el “encuentro” entre los saberes de docentes y estudiantes, “en un trabajo cooperativo que potencie las posibilidades de decir nuestra ‘propia palabra’, en la tarea de formarnos como productores de conocimiento crítico, y no como simples consumidores condenados a la repetición” (s./n.). Contar con un registro de la experiencia estudiantil en el Seminario resulta un insumo que nos provee la retroalimentación necesaria para revisar la propia propuesta pedagógica. El contraste entre las expectativas iniciales y cómo se hallan al final del cuatrimestre da cuenta de una particular experiencia de aprendizaje significativo, que permite “hacer carne” (Diario de ruta, estudiante Herrlein, 2022) ideas, reflexiones y preguntas del campo de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación.

“Me parece fundamental, como mencioné durante la primera clase, antes de observar, participar, reflexionar o analizar, reconocermé en mi propia subjetividad, para dejar en claro desde donde observo, escribo, desde qué postura, con qué historia, y a su vez desde donde nos acercamos con la cátedra. Entonces retomamos el pensamiento de Paulo Freire para reafirmar que el saber no lo tenemos lxs pedagogxs, partiendo más bien de una construcción del diálogo de manera sistemática. Pero también resulta fundamental pensarnos como estudiantes universitarios de la universidad pública”. (Diario de ruta, estudiante Motto, 2022)

Este es precisamente el horizonte al que apunta un seminario pensado desde la lógica de la educación popular, en sentido crítico y emancipatorio. Tal como expresa Núñez Hurtado (2005), precisamente, la educación popular solo puede entenderse y conceptualizarse a partir de su propia praxis. Las y los estudiantes dieron cuenta a lo largo de la cursada de un profundo involucramiento en el que recuperaron y reconocieron los saberes del otro, a la vez que pusieron en juego la capacidad de compartir los propios para co–construir nuevas síntesis. Contreras Salinas y Ramírez Pavelic afirman que aquello que buscamos es “descubrir otros saberes, desde nuestra limitada capacidad para escapar de los paradigmas imperantes y de las formas naturalizadas de conceptualizar la realidad” (2013, p. 4). Como afirma uno de los estudiantes, “M., aunque no había tenido una instrucción académica en alguna institución, se consideraba maestro. Esto me reforzó la idea de que la educación popular, va relacionado a un saber popular”. Para otros, esa co–construcción se produjo por medio de una escucha

atenta a las necesidades que los llevó a pensar cómo hacer para compartir sus saberes especializados, por ejemplo, en alfabetización inicial:

“No nos limitamos a armar juegos y donarlos, sino que además compartimos con ellos nuestros saberes acerca de cómo podían ser usados para enseñar y aprender. Del mismo modo en que ellos compartieron sus saberes acerca de las vivencias de estos niños y familias en las escuelas, de sus preocupaciones y necesidades”. (Diario de ruta, estudiante Escars, 2022)

Reflexiones finales

Las interpretaciones críticas de la experiencia vivida por los estudiantes suponen un trabajo de teorización que permite analizar la intencionalidad de lo que queríamos hacer y ver lo que realmente pasó (las distancias, las diferencias) y, a partir de ahí, construir un aprendizaje significativo (Jara, en Isa, Zapata y Espinoza, 2019). Creemos que 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.

Quienes llevamos adelante este Seminario consideramos que pensar la educación popular en la universidad es, precisamente, también poder dar cuenta de las formas en que la educación popular sostenida por las organizaciones sociales permea y posibilita revisar las formas en que se enseña y aprende en la universidad. La experiencia pedagógica del Seminario se inscribe en la perspectiva ético-política y pedagógica que asumimos como equipo docente al momento de pensar, elaborar y reelaborar la propuesta, desde el marco teórico, conceptual y epistemológico de la educación popular con horizonte emancipatorio. Los estudiantes expresaron que en su tránsito no solo lograron “conciliar” el saber “académico” con los “saberes populares” sino que, en ese encuentro, se produjo una “transformación pedagógica” en todos los actores que formaron parte. De esta manera, propuestas de este tipo permiten “tramar lazos y habilitar la construcción de estrategias colaborativas entre distintos ámbitos” (Guelman, Cabaluz y Salazar, 2018, p. 41), hecho que se vuelve imperativo más aún en un contexto como el actual, signado por políticas neoliberales de ultraderecha, regresivas y reaccionarias, de ajuste en las condiciones materiales de vida tanto de las comunidades con las que trabajamos como de estudiantes y profesores.

Referencias

- Carreño, L. (2023). Estudio preliminar. “Página de la Universidad Popular González Prada”. En Erreguerena, F. (Coord.). *Textos clave de la extensión crítica latinoamericana y caribeña*. CLACSO.
- Contreras Salinas, S. y Ramírez Pavelic, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor*, 189(759), a011, 1–7. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013>
- Faierman, F., Belossi, M. J., Gruszka, M., Vaccarezza, T. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión*, (5), 67–76.

- Faierman, F. y Garrido, D. (2020). Militancia y profesión en la “Universidad de oro” (1955–1966) y en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973–1974): un diálogo con Hugo Ratier. En Feldfeber, M. (Comp.). *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Faierman, F. (2023). La curricularización de la extensión como alternativa pedagógica universitaria: El caso del Programa de Prácticas Socioeducativas Territorializadas de la FFyL–UBA. *Integralidad Sobre Ruedas*, 9(1), 100–118. <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.7>
- Fals Borda, O. (1973). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (2014). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Garaño, I. y Harguinteguy, F. (2021). Cap. VIII “Hoy cursamos afuera del aula”: encuentro, sentidos y praxis a partir de experiencias de aprendizaje en movimiento. en Petz, I. y Elsegood, L. *Universidad en Movimiento. Curricularizar la extensión*. Undav Ediciones.
- Garrido, D. E. (2013). Una primera aproximación a la educación popular y radios alternativas, comunitarias y populares en *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balances y prospectivas* (pp. 223–240). APPeAL.
- Guber, R. (2005), *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guelman, A., Cabaluz, F., Salazar, M. (2018). *Educación popular y Pedagogías críticas en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- Isa, L., Zapata, N. & Espinoza, J. (2019). Oscar Jara Holliday: “La extensión es el motor de la relación universidad–sociedad”. *Extensión En Red*, (10). e013. doi.org/10.24215/18529569e013
- Negri, P.A. (2008). Trabajo Social y Educación Popular: la recuperación de las propuestas de Paulo Freire para la formación académica, la producción de conocimiento crítico y la intervención profesional. *Margen*, (51). <https://www.margen.org/suscri/margen51/negri.html#nota>
- Núñez Hurtado, C. (2005). Educación Popular: una mirada de conjunto. *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*. REFAL.
- Peluso, N. (2013). Prácticas de extensión universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes. En Rodríguez, L. (Dir.). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. APPeAL.
- Pineau, P. (1998). El concepto de «educación popular»: Un rastreo histórico. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (13).
- Puiggrós, A. (1983). *Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana*. *Nueva Antropología*, 6(21), 15–40. *Asociación Nueva Antropología*.
- Rancière, J. (2006). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Tierra del Sur.
- Rodríguez, L. y Garrido, D. (2023). Educación popular. Aportes para pensar la construcción de un campo. En Puiggrós, A., Pulfer, D. (Coords.). *Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad*. UNIPE, Editorial Universitaria. <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/abordajes>
- Rodríguez, L. y Levy, E. (Dir.) (2024). *Educación Popular EN la Universidad*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. https://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Educacio%CC%81n%20popular%20en%20la%20universidad_interactivo.pdf

- Rodríguez, L. (2013). La elección categorial: alternativas y educación popular. En *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva* (pp. 25–41). APPEAL.
- Streck, D. y Schenatto, C. (2015). Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad, en *La Piragua*, (41). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).
- Tucci, M. C., Garrido, D., Peluso, N., Dosso, E., Laime, M. E. y trabajadores de la Escuela Isauro Arancibia (2021). Cuadernillo 1: Cultura comunitaria y educación popular. En Dirección de Experiencias en Educación Cooperativa y Comunitaria. Subsecretaría de Educación Social y Cultural. Ministerio de Educación de la Nación. *Territorio de Saberes. Ciclo de intercambio de conocimiento*. Ministerio de Cultura Argentina. https://formarbackend.cultura.gob.ar/media/1_Cuadernillo_1_Cultura_Comunitaria_y_Educaci%C3%B3n_Popular.pdf
- Wanschelbaum, C. (2017). El Departamento de Extensión Universitaria. Una huella sin inventario en la historia de la Educación Popular y de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. *Praxis Educativa*, 21(2), 39–47. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210205>
- Yaverovski, A. M. (2018). Universidades populares: la búsqueda de la genealogía propia. *De Signos Y Sentidos*, (19), 29–50. <https://doi.org/10.14409/ss.v0i19.7873>
- Zúñiga Escobar, M. (2015). El ingreso de la educación popular a la universidad. *La Piragua*, (41). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).

Contribución del autor/a (CRediT)

Conceptualización: Garrido, D. E. Investigación: Garrido, D. E. Redacción – borrador original: Garrido, D. E. Redacción – revisión y edición: Garrido, D. E.

Biografía del autor/a

Denisse Eliana Garrido: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el marco del proyecto “Educación popular latinoamericana. Momentos y tendencias principales en la conformación del campo (1800–2015)” dirigido por Lidia Rodríguez y codirigido por Esther Levy. Secretaria Académica de la Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas.