



Diálogo de saberes en el abordaje de la relación sociedad-naturaleza: Apuntes para pensar nuestras prácticas en los territorios

Maximiliano Nardelli

Instituto Nacional de Ecología y Desarrollo Sustentable (INEDES-CONICET)
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján
mnardelli83@yahoo.com.ar
orcid.org/0000-0002-4863-0576

Resumen

Este artículo retoma la necesidad de propiciar espacios que se sustenten en el diálogo de saberes para el abordaje de problemas enmarcados en la relación sociedad-naturaleza. Para ello, se parte de la concepción de crisis civilizatoria propuesta por Enrique Leff (2011), que pone el foco en la racionalidad moderna y la forma de construir conocimiento que se ha hegemonizado y legitimado socialmente. Desde allí, se problematiza nuestro lugar como miembros de la academia y (re)productores de conocimientos que, en ocasiones, profundizan tal crisis. En este sentido, este documento intenta hacer un llamamiento a relevar, reconocer, poner en valor la diversidad de saberes que distintos colectivos construyen, como condición de posibilidad para configurar espacios de diálogo y transformación de las realidades. Se presenta, así, un artículo de reflexiones teóricas, apoyadas en diversos referentes, con arraigo en algunas experiencias propias y ajenas. En primer lugar, se da cuenta del valor de conocimientos y saberes diversos, que se encuentran muy ligados a la práctica y a la interacción con la naturaleza, indisociados del paisaje, y por ello particulares, situados, específicos, ligados a sentires, sin que quienes los portan pretendan una separación de éste con el pensar. Luego, se esbozan algunas claves para trabajar desde el diálogo de saberes en el marco de nuestras prácticas como universitarios/as con interés en el trabajo en los territorios, considerando las potencialidades y las relaciones de poder que se entretienen y se entretijeron históricamente en relación al saber.

Palabras clave: Diálogo de saberes; Sociedad-Naturaleza; Territorio; Universidad.

Para citación de este artículo: Nardelli, M. (2025). Diálogo de saberes en el abordaje de la relación sociedad-naturaleza: Apuntes para pensar nuestras prácticas en los territorios *Revista Masquedós*, 10(14), 1-14. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n14.398>



Sección: *Mirada Latinoamericana* Recepción: 14/02/2025 Aceptación final: 18/06/2025

Diálogo de saberes na abordagem da relação sociedade-natureza: Notas para pensar nossas práticas nos territórios

Resumo

Este artigo retoma a necessidade de promover espaços que se sustentem no diálogo de saberes para abordar problemas enquadrados na relação sociedade-natureza. Para isso, parte-se da concepção de crise civilizatória proposta por Enrique Leff (2011), que focaliza a racionalidade moderna e a forma de construir conhecimento que se hegemonizou e legitimou socialmente. A partir daí, problematiza-se o nosso lugar como membros da academia e (re)produtores de conhecimentos que, por vezes, aprofundam tal crise. Nesse sentido, este documento busca fazer um apelo para relevar, reconhecer e valorizar a diversidade de saberes que diferentes coletivos constroem, como condição de possibilidade para configurar espaços de diálogo e transformação das realidades. Apresenta-se, assim, um artigo de reflexões teóricas, apoiado em diversos referenciais, com raízes em algumas experiências próprias e alheias. Em primeiro lugar, aborda-se o valor de conhecimentos e saberes diversos, que estão profundamente ligados à prática e à interação com a natureza, inseparáveis da paisagem e, por isso, particulares, situados, específicos, vinculados a sentimentos, sem que aqueles que os detêm pretendam uma separação entre estes e o pensamento. Em seguida, esboçam-se algumas chaves para trabalhar a partir do diálogo de saberes no âmbito das nossas práticas como universitários/as com interesse no trabalho nos territórios, considerando as potencialidades e as relações de poder que se entrelaçam e historicamente se entrelaçaram em relação ao saber.

Palavras-chave: Diálogo de saberes; Sociedade-Natureza; Território; Universidade.

Dialogue of knowledge in addressing the society-nature relationship: Notes for thinking about our practices in the territories

Abstract

This article revisits the need to foster spaces grounded in the dialogue of knowledges to address problems framed within the society-nature relationship. To do so, it builds upon the concept of civilizational crisis proposed by Enrique Leff (2011), which focuses on modern rationality and the socially hegemonic and legitimized ways of constructing knowledge. From this perspective, it problematizes our role as members of academia and (re)producers of knowledge that, at times, deepen this crisis. In this sense, this document seeks to advocate for the recognition and valorization of the diversity of knowledges constructed by different communities, as a necessary condition for creating spaces of dialogue and transformation of realities. Thus, it presents a theoretical reflection, supported by various references and rooted in both personal and external experiences. First, it discusses the value of diverse knowledges and wisdom(s), which are deeply tied to practice and interaction with nature, inseparable from the landscape, and thus particular, situated, specific, linked to lived experiences, without their holders seeking a separation between feeling and thinking. Then, it outlines key considerations for working from a perspective of dialogue among knowledges within our practices as university scholars engaged in territorial work, taking into account both the potentialities and the power relations that are historically woven around knowledge.

Keywords: Dialogue of knowledge; Society-Nature; Territory; University.

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición, entre los indios del noroeste de América: el artista que se va entrega su obra maestra al artista que se inicia. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedacitos, recoge los pedacitos y los incorpora a su arcilla.

Eduardo Galeano. Ventanas sobre la memoria

Introducción

En el año 2022 se publicó en esta misma revista un artículo-ensayo que escribimos con Ana Clara De Mingo (Nardelli y De Mingo, 2022). Ese escrito retoma la perspectiva crítica de la extensión universitaria en vinculación con aportes de Paulo Freire (1973, 1997, 2002, 2006, 2015) para, desde allí, problematizar el posicionamiento que ha hegemonizado la praxis universitaria en cuanto al vínculo con *el saber* y ensayar algunas ideas para relanzar nuestras prácticas en tanto colectivo docente y actor social. Así, en el cierre de la publicación se propuso tener presente la tríada diálogo-saberes-identidad en la caja de herramientas para nuestro desempeño. Lejos de querer “iluminar” a posibles lectores, ya que cada uno de esos términos está hartado desarrollado en bibliografía, cursos e intercambios con colegas, pretendimos hacer un llamamiento a modo de “sostener la linterna”.

Retomando el hilo de esa tríada, este nuevo artículo pone el foco en la puesta en valor y el diálogo de saberes como sustento metodológico para el abordaje de la relación sociedad-naturaleza desde nuestras prácticas universitarias¹. Si bien el término “diálogo de saberes” proviene del simple hecho de juntar dos tercios de la tríada, se entiende que el concepto resulta nodal en esta interpelación a las prácticas universitarias que humildemente se propone realizar aquí (y que tiene su raíz en el artículo presentado al comienzo de este escrito).

Y es que en esta producción se toma como eje principal las ideas de Enrique Leff (2011) cuando caracteriza la crisis ambiental que estamos viviendo, describiéndola como crisis civilizatoria. En este sentido, el autor enuncia como raíz de esta crisis a la racionalidad moderna y la forma de construir conocimiento que ha hegemonizado el Norte global, con un modelo de desarrollo que extrae, contamina, saquea y destruye. Es decir, la mercantilización y colonización de la naturaleza están mediadas por la producción de conocimientos que en los ámbitos industriales y en muchos casos académicos, se está haciendo de ésta. Pero además, desconociendo, desvalorizando y excluyendo maneras otras de proceder, actuar, vivir y estar de comunidades que han construido formas diferenciadas de la racionalidad occidental eurocéntrica, ergo moderna (Albán y Rosero, 2016).

Como contrapropuesta, Leff (2011) insta a poner en valor los saberes locales, “arraigados en las condiciones ecológicas del desarrollo de las culturas, en las formas culturales de habitar un territorio y en el sentido existencial del ser cultural” (p. 379). Para así construir una racionalidad ambiental a partir del diálogo de saberes, desplazando “la supremacía del conocimiento científico, de la relación objetiva del conocimiento y su pretensión de universalidad” (op. cit.). Poniendo, además, de relieve la relación entre el ser y el saber, es decir, lo identitario, en una

¹ Al igual que en el artículo publicado en 2022, se entiende a las prácticas universitarias en su sentido más amplio. Es decir, considerando nuestras tareas de docencia, investigación, extensión, gestión, entre otras.

renovación de los significados preasignados a las cosas, repensando la autonomía y la biodiversidad, “una invitación a pensar de nuevo para generar saberes que formen nuevas identidades” (p. 391).

En este sentido, resulta interesante pensar a las identidades en sentido vigotskyano, desde su conformación, es decir, en las actuaciones con herramientas culturales, lo que a su vez implica y conlleva una toma de conciencia sobre el papel del propio sujeto en esas actuaciones (González, 2010). En la misma línea, Lev Vigotsky (1993) define la vivencia como la unidad psicológica que integra lo afectivo y lo cognitivo, articulando así el desarrollo de la subjetividad en construcción con la situación social, cultural y ambiental. Esto resalta la importancia de la recuperación de saberes territoriales, productos de la práctica, y del reconocimiento de la práctica misma como acción transformadora de la realidad.

Vale aclarar que las críticas a la construcción del saber científico que se realizan en este documento tienen que ver con la relación de poder que se ejerce por sobre otros saberes; con la pretensión de neutralidad, objetividad y universalidad de los postulados; y por haber sido y seguir siendo la herramienta del sistema capitalista-colonial-patriarcal de legitimación de desigualdades y destrucción de la naturaleza. La crítica no es anti-cientificista, sino como llamado a construir ciencia democrática por y para el pueblo.

En lo que sigue se desarrollarán algunas reflexiones teóricas, apoyadas en diversos referentes, con arraigo en algunas experiencias propias y ajenas. Vale aclarar que las experiencias que se retomarán no están necesariamente enmarcadas en actividades de extensión, sino que dan cuenta de distintas prácticas en las que intervienen docentes universitarios. La próxima sección da cuenta del necesario reconocimiento de los saberes populares, territoriales, no académicos, para luego explorar las potencialidades del diálogo de saberes en nuestra praxis universitaria. Se concluye con algunas breves reflexiones respecto de nuestro rol como universitarios/as.

Revalorizando saberes

Todos los seres vivos se encuentran en una interrelación constante con el medio que los rodea. La humanidad no escapa a esta afirmación, ya que formamos parte del contexto natural y establecemos con éste un sinnúmero de relaciones, tanto utilitarias como simbólicas (Corona-M, 2011). El ambiente natural y la sociedad pueden ser vistos como un todo amalgamado en un fenómeno biocultural diverso, trascendiendo la concepción tradicional de un ser humano sin cabida o como elemento externo al sistema ecológico del cual forma parte: es un elemento constitutivo del mismo que interactúa en forma bidireccional con el resto de los elementos del sistema. El ser humano es ecodependiente, vive en y es parte de la naturaleza. Por ello no es ingenuo el uso del término “biocultural”, en un esfuerzo por volver a vincular naturaleza y cultura, dimensiones que la modernidad/colonialidad ha dividido como supuesto para hegemonizar una cosmovisión (Hernández, 2022). Cosmovisión que se basa en la colonialidad de la naturaleza, que tal vez va más allá de la colonización de ésta, pudiendo entenderse como “la manera en que se construyen discursos hegemónicos y excluyentes con respecto a quienes tienen el derecho de conocerla y explotarla, de protegerla y resguardarla” (Albán y Rosero, 2016, p. 30). En este sentido, Armando Bartra (2014) va un poco más allá, poniendo de manifiesto que “en nombre de la expansión productiva el capitalismo carcome la

biodiversidad y en pos de la serialidad laboral y la civilización unánime barre con los pluralismos étnicos y culturales no domesticables” (p. 34).

Es por ello que, desde el ámbito académico, profesionales que compartimos una mirada crítica respecto de estos procesos coloniales, ensayamos distintos esfuerzos por relevar, reconocer, poner en valor la diversidad de saberes que distintos colectivos construyen, como condición de posibilidad para configurar espacios de diálogo y transformación de las realidades, poniendo el foco en la relación sociedad-naturaleza. En este sentido, se considera importante traer a colación el siguiente aporte de Eduardo Lander (2004):

Tanto para la preservación de la diversidad genética -condición indispensable para la vida- como para la sobrevivencia de pueblos y culturas campesinas e indígenas en todas partes del planeta- se requiere la coexistencia democrática de una pluralidad de regímenes de saber. Las actuales tendencias coloniales hacia la acentuación de la monocultura totalitaria del saber eurocéntrico apuntan en la dirección de la destrucción y la muerte. (p. 280)

En este punto, cobra especial relevancia la cosmovisión de los pueblos originarios de nuestro continente. Retomando a Leff y colaboradores (2003),

las diferentes culturas de la región internalizaron las potencialidades ecológicas de sus territorios en sus formas de organización productiva para el uso sustentable de la tierra y de los recursos naturales. Estas prácticas tomaron en cuenta las complementariedades de la diversidad ecológica y los espacios geográficos (...). Dicha estrategia permitió optimizar la oferta ecológica de diversas geografías, el uso estacional de los espacios productivos y de la fuerza de trabajo, el manejo de los ciclos y pisos ecológicos, así como la fertilidad de la tierra y los tiempos y procesos de regeneración de los recursos, para ensayar diferentes estrategias de policultivos, integrando la producción local al espacio territorial a través del comercio interregional y el intercambio intercomunal de excedentes económicos (p. 73-74).

En línea con esto, desde su sentipensar nos convidan a que “garantizar la vida de la naturaleza es indispensable para asegurar la vida humana” (Acosta y Viale, 2024, p. 66). Estos autores, retoman las palabras de la lideresa indígena ecuatoriana Nina Pacari en relación a pensar en los derechos de la naturaleza, “La noción de que la naturaleza tiene vida y que se trata de un sujeto de derechos nace en los pueblos indígenas como parte de un todo en la relación del ser humano-naturaleza-sociedad” (op. cit., p. 59). Estos saberes, arraigados a la idea del Buen Vivir (*sumak kawsay*, en quechua) han formado parte de los debates para la reforma constitucional de Ecuador del 2008 y, por medio de una ardua lucha, pudieron plasmarse en algunos artículos en pos de otorgarle derechos a la naturaleza.

Por otro lado, y en el marco de una disputa más *micro*, pero no por ello menos relevante, Esteban Rodríguez y colaboradores (2025) describen y analizan el proceso que se llevó adelante en la construcción del Área Nacional Protegida Quilpo en San Marcos Sierra (Provincia de Córdoba, Argentina). Vale destacar que la decisión, diseño, disposición, regulación, control y gobierno de las áreas protegidas reconocidas en nuestro país se han llevado a cabo empleando lenguajes y saberes propios de la ciencia (sobre todo, la pretendida neutralidad del saber ecológico) y la política institucional de gestión estatal, en el intento de *conservar*² la biodiversidad.

² El resaltado tiene que ver con la controversia que suscita el término cuando nos enmarcamos en la complejidad de la relación sociedad-naturaleza, discusión interesante pero que escapa a los objetivos de esta producción.

En su escrito, los autores relatan y recuperan distintas etapas del proceso, que tuvo que ver con una puja *desde abajo*, es decir, como un pedido expreso de los lugareños a las autoridades en la búsqueda de frenar o regular actividades que ponían en riesgo sus modos de vida. Los lugareños aportaron sus conocimientos para la construcción del problema, situaciones concretas, obstáculos en su cotidiano, además de miradas amplias que escapan al análisis que pudieron realizar eventualmente profesionales de la ecología desde enfoques fragmentadores. Ejemplos de ello son las concepciones de lo indivisible de los lugares que habitan y de los paisajes como refugios de las prácticas culturales, que superan la mirada conservacionista, buscando la protección del territorio. De manera similar, María Doumecq y colaboradores (2020) realizaron un relevamiento de narrativas respecto del Parque Costero del Sur (Provincia de Buenos Aires) en tanto patrimonio biocultural de la UNESCO. Su particularidad de área protegida habitada (categoría IV por la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza) permite el aprovechamiento sustentable del ambiente. En este sentido se generan distintos conflictos entre actores involucrados en relación a distintas actividades económicas: extracción de conchilla, turismo y su consecuente pavimentación de la Ruta Provincial 11, ganadería, tala de árboles, caza y sobrepesca. En el marco del citado trabajo, se realizaron entrevistas a pobladores locales, docentes y gestores municipales, evidenciando que los primeros, en sus decires entrelazan los aspectos biológicos y culturales de algunas de las problemáticas que se suscitan, mientras que docentes y gestores tienden a separar esas dimensiones.

Otros procesos de lucha han sido llevados adelante por parte de movimientos campesino-indígenas en nuestro país. Procesos que resultan formativos para quienes participan, ya sea por transitar los espacios pensados con dicho fin, como por transitar la experiencia (Michi, 2010). En este sentido, Javier Di Matteo (2022a) expresa que:

La dimensión formativa está lejos de agotarse en los aspectos de capacidad técnica. (...) En buena medida, la iniciativa formativa se orienta a trabajar sobre el sentido de posibilidad, de que es necesario y posible desarrollar un camino productivo campesino con mayor autonomía respecto de las relaciones económicas dominantes (p. 71).

Así, los momentos de producción y toma de decisiones en asambleas “no se centran sólo en la ganancia y el beneficio individual, sino que intervienen saberes relacionados con la solidaridad, la lucha y la organización” (Plaza y De Mingo, 2022, p. 119).

Por otro lado, yendo específicamente a lo técnico, María Mercedes Palumbo y colaboradoras (2022) realizaron un estudio con vistas a indagar los procesos de construcción de conocimientos, saberes y aprendizajes de la rama rural del Movimiento de Trabajadores Excluidos en Argentina. En dicho trabajo distinguen entre el conocimiento técnico-académico, que aparece de la mano de profesionales que participan como militantes de la organización, y el conocimiento técnico-popular, construido en la propia práctica y que permite resolver problemas que se presentan. Ese *corpus* de conocimiento campesino, al decir de Baraona (1987), respalda las exigencias técnicas de la supervivencia del campesinado.

Carlos Rodrigues Brandão (1985), a partir de un conjunto de investigaciones en diversas comunidades rurales del interior de Brasil, expresa que los saberes campesinos reflejan una lógica distinta al saber técnico erudito en una materia o campo de conocimiento (en este caso, la agricultura), existiendo una cierta

“lógica de la naturaleza”, que se construye en el intercambio entre las personas y la naturaleza y que la familia campesina aprende a transmitir. El mismo autor, retoma a Laís Mourao Sa (s/f) quien interpreta este “proceso colectivo de cognición como un modo de saber cultural que socializa la naturaleza a través de operaciones conceptuales que constituyen ‘modos de categorizar los datos naturales’”. En este punto, resulta interesante traer las palabras de Arturo Argueta Villamar (2011), quien distingue la construcción de los saberes científicos occidentales “con sus requisitos de generalización, verificación, sistematicidad, predicción y sus estándares de evaluación (...) [del] conocimiento tradicional, los saberes no occidentales, particulares, minuciosos, amplios y en manos de amplísimos sectores en el mundo” (p. 498).

Volviendo a Rodrigues Brandão (1985), en el texto citado escribió sobre las redes y estructuras de transferencia del conocimiento en ese ámbito. Allí, toma a la educación desde una perspectiva antropológica, como proceso de intercambio socializador, no institucionalizado formalmente. Y, en este marco, a partir de sus trabajos de campo manifiesta que el “aprender” no es percibido colectivamente como el producto visible de intercambios vivos entre individuos. El autor agrega, “los lugares y situaciones de trabajo incorporan a la práctica, a la vez que niegan a la conciencia, toda la compleja trama de situaciones de transferencia del saber” (p. 78).

A este respecto, se trae a colación un trabajo de investigación que llevé adelante acompañado de un par de colegas. En el mismo, realizamos entrevistas a personas que llevaran adelante distintas actividades en las cercanías del río Luján, en Argentina (Maravilla *et al.*, 2024). En las entrevistas dieron cuenta de los usos que hacían del río y los saberes que portaban respecto de sus actividades de pesca y navegación, a la vez de relatar vivencias que daban cuenta de un amplio conocimiento territorial. Algo que nos llamó la atención, pero que no publicamos en el artículo citado, fue que al indagar respecto de cómo habían aprendido eso que saben, las respuestas generalmente no apuntaban a situaciones, momentos o espacios concretos, sino que eran difusas o manifestaban no tener registros de ello.

En ese trabajo también manifestamos que tanto la existencia de rituales compartidos por quienes hacen uso del río, junto con el paisaje en tanto elemento patrimonial, son factores importantes en la construcción de las identidades de los lugareños. Así, el paisaje y los saberes que se transmiten, se construyen y se transforman en ese entorno, se encuentran tan internalizados que “se niegan a la conciencia”. Rodolfo Kusch (2007), en *El maestro a orillas del Titicaca*, escribió:

El lago es un símbolo para el boliviano, lo mismo que la Pampa lo es para nosotros los argentinos. ¿Símbolos de qué? Pues de la parte más profunda de nuestra alma y precisamente de algo inconfesable. Si algún día dijéramos lo que llevamos muy adentro del alma, eso mismo sería tan tremendo como el lago o como la pampa. Lago y pampa son la base. Si nos sacaran esa base nos sentiríamos como esos astronautas que han perdido la gravedad, ya no habría ni arriba ni abajo: seríamos una simple máquina que flota en el espacio.

¿Y por qué ir tan lejos? La vereda de nuestra casa, la calle, las casas de los vecinos, el paso a nivel cercano, la avenida de dos cuadras, también son trozos de nuestra intimidad (p. 187).

En esta sección se fueron retomando distintos aportes que dan cuenta del valor de conocimientos y saberes populares, territoriales, tradicionales, entre otras posibles maneras de denominarlos, además de los construidos en procesos

de lucha. Estos saberes y conocimientos se encuentran muy ligados a la práctica y a la interacción con la naturaleza, contando con el paisaje como marco, nunca disociado, lo que da cuenta de la particularidad, lo situado y lo específico. Se trata de objetos cognoscibles que aparecen ligados a sentires, sin que quienes los portan pretendan una separación de éste con el pensar. Además, se construyen, transmiten y transforman en el seno de redes de interacción social, en la gran mayoría de los casos, no institucionalizadas. Esto contrasta con los saberes y conocimientos académicos que se construyen, transmiten y pocas veces se transforman en el marco de procesos institucionalizados. Procesos donde media material documentado y, como se suscita continuamente en este escrito, *apostillado* con citas y referencias que demuestren cómo ha sido su desarrollo, *afirmando en la conciencia* la compleja trama de transferencia de saberes.

Para cerrar esta sección se vuelve a Leff (2011), a su propuesta de la crisis ambiental como un problema de las formas de conocimiento con las cuales hemos construido la civilización moderna, destruyendo, de manera civilizada, claro está, la naturaleza, degradando los ecosistemas y contaminando el ambiente, “al tiempo que hemos subyugado los saberes que se fueron construyendo en el proceso de co-evolución de las culturas con sus naturalezas, con sus territorios y sus modos de vida” (p. 380). Y continúa expresando que este modelo de conocimiento que ha impuesto la civilización moderna “disuelve el ser de la naturaleza y se desgarran el sentido de la naturaleza humana. A través de la ciencia conocemos a la naturaleza fragmentada como cosa” (*op. cit.*, p. 382). El autor utiliza estos argumentos, en vinculación con otros igualmente importantes, en su propuesta de generar procesos de diálogo de saberes para la construcción de conocimientos que pongan el foco en la sustentabilidad de nuestras actividades humanas de subsistencia. Sustentabilidad cuya construcción no depende exclusivamente de las ciencias, sino de otras formas de simbolización y valoración de la naturaleza. En palabras de Bartra (2014),

La salida está en articular códigos y biodiversidad viviente, bancos de germoplasma y ecosistemas, saberes locales y saberes formales. Pero la clave del proceso no radica en el mapa sino en el territorio, pues en última instancia la biodiversidad se pierde *in situ* y se restituye *in situ*; el proceso no se reduce al ecosistema, pero empieza y termina en él (p. 145).

De los saberes en diálogo

Para comenzar, se retoma la propuesta de Eduardo Corona-M (2011) de un diálogo de saberes que coadyuve el bienestar del conjunto social y de la naturaleza como un todo. En este sentido, Argueta Villamar (2011) postula, “el diálogo de saberes como vía para intentar resolver, mediante nuevas contribuciones y propuestas, los enormes problemas locales y globales de salud, alimentación y ambientales, entre otros temas de una agenda muy amplia” (p. 503). En la misma línea, se suma el aporte de Di Matteo (2022b), quien propone al ejercicio del diálogo de saberes como búsqueda de respuestas otras a problemas que acostumbramos a pensar desde la lógica colonial o eurocéntrica. Además, es necesario considerar que hay diferencias entre cómo identifican, piensan e interpretan los problemas los sectores populares y cómo lo hacemos quienes venimos desde la academia. Por ello, el diálogo de saberes es una herramienta potente para objetivar los problemas y que todos los actores participen ofreciendo conocimientos que, aunque parciales, inconexos, inexactos permitan aumentar los niveles de comprensión de la realidad (Nieto *et al.*, 2024).

Dicho esto, vale “poner sobre la mesa” las desigualdades de poder que se entretajan entre los distintos saberes y las maneras de conocer. Alfredo Ghiso (2016) señala que los saberes de los sectores populares “requieren ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados porque han estado sometidos, silenciados, reprimidos por un conocimiento hegemónico, controlador y regulador” (p. 30). En la misma línea, Catherine Walsh (2004) plantea que sin descartar la importancia del diálogo de saberes, resulta necesario poner en cuestión los supuestos que los posicionan de manera siempre desigual, por ejemplo, el conocimiento indígena como algo siempre local y temporal -asociado con el pasado, con lo tradicional- al frente del no-lugar y la no-temporalidad del conocimiento occidental. Son estos supuestos que limitan y encierran la esfera de pensar de los pueblos indígenas (o negros) a su comunidad, y no a los problemas de la sociedad, la región o el mundo (p. 3).

Por su parte, Marco Mejía Jiménez (2016) entiende necesario asumir una confrontación de saberes, manifestando que “nos habla [...] de la manera como enfrentamos y buscamos superar las exclusiones epistemológicas” (p. 50). Por ello, resulta relevante considerar no sólo el diálogo *per se*, sino los términos de la conversación (Albán y Rosero, 2016). Y pensando en estos términos, ¿cómo dialogamos quienes venimos del ámbito académico? ¿Con qué palabras? ¿Con qué lenguaje(s)? ¿Cómo juega la *chapa* académica en ese diálogo? ¿Cuánto se sigue avasallando en los encuentros con las comunidades? ¿Cómo escribimos eso que necesitamos comunicar?

Una punta para pensar nuestro posicionamiento viene de la mano de la idea de *negociación cultural* que aporta Mejía Jiménez (2016). Posicionado en la Educación Popular, donde se trabaja desde la complementariedad de concepciones, cosmovisiones y cosmogonías, propone encontrar lo común para construir concepciones más integrales de la vida. ¿Qué ocurre si un colectivo nos plantea que el río está vivo? Otorgando a la naturaleza la posición de sujeto. ¿Seguimos pensando desde los conceptos de la limnología para tratar un problema de contaminación en su cauce? ¿Le damos al río la connotación de objeto inanimado? ¿Cuántos puntos en común tenemos con esa comunidad que quiere *salvar* al río? ¿No nos convoca la biodiversidad? ¿No nos convoca la vida?

Volviendo a Walsh (2004), la autora propone la construcción de nuevos marcos epistemológicos que “pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, abriendo la posibilidad y el reconocimiento de distintos modos de pensar” (p. 4). Porque más allá del diálogo en sí mismo, lo importante es abrir un espacio de escucha para las voces no hegemónicas, para que las concepciones de naturaleza y desarrollo con las cuales se ha garantizado la existencia por tanto tiempo, por fin sean tenidas en cuenta (Albán y Rosero, 2016).

Vale decir que los procesos de diálogo de saberes no son armoniosos y pueden ser conflictivos. Del mismo modo, la intención no es romantizar los saberes populares, ya que también pueden estar cargados de distintas formas de opresión.

Otra punta para pensarnos en ese encuentro de saberes es el lugar que ocupa nuestro saber académico en esa conversación, ¿cuándo aparece? ¿Para qué aparece? ¿Cómo aparece? Teniendo en cuenta lo desarrollado en los párrafos anteriores, resulta necesario considerar el *peso simbólico* que tienen los saberes académicos en una conversación, pudiendo determinar, sesgar u obturar el intercambio.

Se suma aquí una experiencia que realicé con un grupo de colegas en el marco de un proyecto de extensión que vinculó a la Universidad Nacional de Luján con un Bachillerato Popular de la ciudad de la misma ciudad (Nardelli *et al.*, 2020). Esta articulación se concretó en la construcción de un espacio curricular en la cursada del Primer Año de la escuela para personas jóvenes y adultas. A partir del diálogo con docentes del Bachillerato Popular, se decidió darle el nombre de Proyecto de Investigación Comunitaria a este espacio curricular, que tomó al acceso y la calidad del agua del barrio como problema a ser trabajado. El problema se construyó tomando los decires de estudiantes (vecinos/as del barrio) y en articulación con el Centro de Atención Primaria de la Salud del mismo barrio. La propuesta educativa comenzó con un mapeo colectivo, ejercicios para problematizar discursos estigmatizadores y culpabilizadores hacia las/los vecinos e intentar desnaturalizar la mirada respecto de las condiciones de vida en el barrio. Los saberes territoriales fueron claves en ese comienzo y más adelante para ir complejizando la enunciación del problema a partir de las vivencias de la comunidad. Desde la coordinación del espacio se solían aportar los saberes científicos o tecnocientíficos *a posteriori*, luego de que emerjan los saberes territoriales. En este sentido, se socializaron las maneras en las que el agua para consumo llega a las viviendas, los posibles agentes contaminantes, se presentó el Código de Ordenamiento Urbano del distrito, entre otros; además de que dos equipos de la universidad analizaron la calidad del agua de distintos puntos del barrio y se diseñó una encuesta con aportes de distintos profesionales para el trabajo de investigación del grupo de estudiantes. Como resultado, se realizaron asambleas con vecinos/as del barrio donde se socializó la investigación. Estas asambleas fueron el punto de partida de una organización barrial nucleada por un reclamo más amplio por obras públicas. Los reclamos formales al Municipio fueron acompañados de breves informes sobre la problemática del acceso al agua potable en el barrio elaborados en el marco del espacio curricular. A raíz de ello, el Municipio realizó algunas mejoras en la potabilización del agua de red y gestionó un programa de financiamiento para la instalación de tanques de agua domiciliarios.

Se resaltan dos aspectos de la experiencia. El primero, que los saberes académicos aparezcan “después de” permite no avasallar y encauzar la conversación a partir de “lo correcto”, retomando el peso simbólico de estos saberes y su legitimidad a partir de lo que dice *el profe*. Se buscó que las intervenciones docentes tuvieran sentido en tanto aportes para la comprensión, complejización o profundización de aquello que se venía trabajando. Y la segunda, que se desprende de la primera, es que estos saberes académicos no irrumpen, sino que, habiendo entrado en la investigación, intentan dar cuenta de una necesidad. Tal como manifestó Freire (2006), poner “la academia al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo” (p. 38).

Para esto último, Freire (2006) propone cambiar, rehacer la academia. Difícilmente sólo desde la extensión, aún con su curricularización, podamos formar profesionales con compromiso social, sensibilidad y capacidad de diálogo en los términos que aquí planteamos si los espacios formativos *de clase* siguen sustentados en gran medida en la transmisión de una teoría que luego debe ser aplicada a una práctica concreta (muchas veces descontextualizada). ¿Cómo transformamos los momentos de cursada para que entren en juego distintos saberes sin que lo académico pierda relevancia? ¿Cómo podemos diagramar los planes de estudio para formar profesionales que dialoguen en los territorios?

Apuntes finales

Respecto de cómo se aborda la crisis multidimensional que estamos transitando, Bartra (2014) expresa,

Hay muchos discursos sobre la Gran Crisis (...) desplegando diagnósticos de algunas de sus distintas facetas. Un primer problema con estos abordajes (...) consiste en que o se concentran en una de las dimensiones del magno descalabro -por lo general aquella que domina el autor- o intentan una enumeración más o menos completa pero considerando las varias cuestiones como si se tratara de problemas concurrentes de distinto origen (...). Estrategia discursiva a la que se apela por facilidad en vez de tomar el camino difícil y asumir radicalmente la unicidad de la crisis para evidenciar así el origen común y la condición inextricable de problemas que ubicamos en diferentes ámbitos: economía, medioambiente, sociedad..., no porque así se nos presenten efectivamente sino porque ésas son las disciplinas con las que de antiguo fuimos compartimentando la realidad (p. 281).

Para quienes venimos de la academia, es bien probable que no podamos despojarnos de los anteojos que polarizan la realidad. Sin embargo, resulta imperioso hacernos conscientes de que los portamos, que nuestras miradas pueden ser minuciosas, profundas y analíticas, pero necesitamos “desplegar el mapa” de los problemas enmarcados en la relación sociedad-naturaleza que queremos atender. Nota al margen, no por nada la estrategia del mapeo colectivo resulta en una herramienta muy potente como diagnóstico y para pensar líneas de acción. Volviendo, lejos de abarcar el problema mediante una suma de campos del saber o disciplinas, con sus límites epistémicos bien delimitados, la propuesta es intentar entender la esencia de eso que nos afecta, cómo nos afecta, en qué medida nos afecta, a partir de las vivencias, los sentires y lo que se sabe sobre ello. Se aclara: vivencias, sentires y saberes, amalgamados. Y desde allí actuar en clave de praxis transformadora con los aportes de los saberes populares, prácticos, territoriales, académicos, militantes.

La función de extensión universitaria brinda la posibilidad de crear y recrear espacios de encuentro donde podamos pensar en prácticas emancipadoras, situadas, que problematicen el orden social en busca de configurar nuevas relaciones sociales, priorizando la sostenibilidad de la vida por sobre la lógica mercantilista, colonial y patriarcal. Asimismo, nos interpela en tanto miembros de una universidad, formadores de profesionales, invitándonos a pensar la praxis universitaria en clave contrahegemónica, desde los microespacios que habitamos más cotidianamente hasta los niveles de gestión y gobierno (Nardelli y De Mingo, 2022), aún, los espacios *de clase* que coordinamos.

Y allí cobra fuerza la curricularización de la extensión, los voluntariados, los proyectos que conjugan investigación y extensión con participación de estudiantes. En los territorios el/la estudiante se reconoce (porque en ocasiones proviene de esos mismos territorios), se transforma y se sensibiliza (Nieto *et al.*, 2024). Estas son herramientas para una formación más integral, con conocimientos científicos, pero con la sensibilidad necesaria para conversar con distintos actores sociales y dialogar saberes y vivencias. Retomando a Vigotsky (1986), el origen de los procesos de aprendizaje está en el marco de relaciones intersubjetivas, como relaciones sociales, para luego ser internalizados como relaciones intrasubjetivas.

Este llamamiento a un diálogo de saberes parece en esta época un poco más utópico que “la utopía realista” de Arturo Argueta Villamar (2011). Cuando digo “esta época” me refiero al neoliberalismo extremo mezclado con fascismo que enfrenta a las personas; en el reinado de los *tik toks* que anulan toda posibilidad de mirada compleja; la ansiosa inmediatez que se lleva puesto los procesos sociales de intercambio; cuando lo efímero de una búsqueda de información se potencia con la mirada fragmentaria del discurso oficial en nuestro país que ya, por momentos, ni siquiera necesita del conocimiento científico, llegando a negarlo o tergiversarlo. Sin embargo, el diálogo de saberes continúa siendo un “inédito viable”, al decir de Freire (2015), y, por qué no, una esperanza en este descalabro, para quienes seguimos militando por una universidad popular del, por y para el pueblo.

Referencias

- Acosta, A. y Viale, E. (2024). La naturaleza sí tiene derechos, aunque algunos no lo crean. Siglo XXI Editores.
- Albán, A. y Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas*, (45), 27-41.
- Argueta Villamar, A. (2011). El diálogo de saberes, una utopía realista. En: A. Argueta Villamar, E. Corona-M y P. Hersch. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, pp. 495-510. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, ediciones de la UNAM.
- Baraona, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. *Revista Mexicana de Sociología*, 49, 167-190.
- Bartra, A. (2014). El hombre de hierro. Límites sociales y naturales del capital en la perspectiva de la Gran Crisis. Editorial Itaca.
- Corona-M, E. (2011). Apuntes sobre las relaciones hombre-fauna como escenario del diálogo de saberes. En: A. Argueta Villamar, E. Corona-M y P. Hersch. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, pp. 121-136. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, ediciones de la UNAM.
- Di Matteo, J. (2022a). Movimientos populares rurales: conocer en el marco de las luchas colectivas. En: M. M. Palumbo (coord). *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad*, pp. 43-78. Editorial El Colectivo.
- Di Matteo, J. (2022b). El trabajo de extensión junto a organizaciones y movimientos populares. En: M. M. Palumbo (coord). *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad*, pp. 233-248. Editorial El Colectivo.
- Doumecq, M. B., Petrucci, N. S. y Stampella, P. C. (2020). Cuando los saberes no dialogan. *Prácticas en conflicto en el Parque Costero Sur (Buenos Aires)*. *Bonplandia*, 29(1), 56-70. <https://dx.doi.org/10.30972/bon.2914109>
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia. Siglo XXI Editores.
- Ghiso, A. (2016). Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes. *Pensamiento Popular*, 2, 28-37.
- González, M. F. (2010). ¿Pueden los clásicos decir algo nuevo sobre la identidad? Una revisión de las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Mead en tiempos de identidad líquida. *Estudios de Psicología*, 31(2), 187-203.
- Hernandez, A. R. C. (2022). Memória biocultural: cultura(s)-natureza(s) na contramão do capitaloceno. *Tramas y Redes*, (3), 25-49.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*. Tomo I. Editorial Fundación Ross.
- Lander, E. (2004). Eurocentrismo, saberes modernos y la naturalización del orden global del capital. En: S. Dube, I. B. Dube y W. Mignolo (coords.). *Modernidades coloniales*, pp. 259-283. Colegio de México.
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En: A. Argueta Villamar, E. Corona-M y P. Hersch. *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*, pp 379-391. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, ediciones de la UNAM.
- Leff, E., Argueta Villamar, A., Boege, E. y Porto Gonçalves, C. W. (2003). Más allá del desarrollo sostenible. La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina. *Medio ambiente y urbanización*, 59(1), 65-108.
- Maravilla, J., Mengascini, A. y Nardelli, M. (2024). "Para nosotros el río es todo": Aplicación de la Teoría Fundamentada para el relevamiento de saberes ambientales sobre el río Luján. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales (RELMECS)*, 14(1), e138. <https://doi.org/10.24215/18537863e138>
- Mejía Jiménez, M. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Revista Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación*. Editorial El Colectivo.
- Nardelli, M., Bennardis, J. A., Kise, F., Cuestas, M. y Lohlé, M. (2020). Más que H₂O: Extensión universitaria, Educación Popular e investigación comunitaria. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 5(5), 10.
- Nardelli, M. y De Mingo, A. (2022). La extensión interpela a la universidad: Aportes para pensar la praxis educativa desde una perspectiva integral. *Masquedós - Revista de Extensión Universitaria*, 7 (7), 16.
- Nieto, A., Cieza, R., Saravia Ramos, P. y Tommasino Ferraro, H. (2024). Extensión crítica y Agroecología: tópicos comunes para el trabajo junto a movimientos y organizaciones sociales campesinas. *Masquedós - Revista De Extensión Universitaria*, 9(11), 15.
- Palumbo, M. M., De Mingo, A. C. y Plaza, B. (2022). Procesos de construcción de conocimientos, saberes y aprendizajes en la rama rural del MTE. En: M. M. Palumbo (coord). *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad*, pp. 187-216. Editorial El Colectivo.
- Plaza, B. y De Mingo A. C. (2022). La asamblea de familias rurales del oeste pampeano: procesos de formación y sistematización de conocimientos. En: M. M. Palumbo (coord). *Pedagogías en la ruralidad. Sujetos, organización e identidad*, pp. 109-126. Editorial El Colectivo.

Rodrigues Brandão, C. (1985). Estructuras sociales de reproducción del saber popular. En: I. Hernández (comp.). Saber popular y educación en América Latina, pp. 67-102. Ediciones Búsqueda-CEAAL.

Rodríguez, E. H., Lamberti, M. y di Pasquo, F. (2025). ¿La conservación desde abajo? Un proyecto de área natural protegida en San Marcos Sierras, Córdoba. En: B. G. Ferrero y B. Carpinetti (coords). Naturaleza protegida: territorio, comunidad y políticas de conservación. Editorial El Colectivo.

Vygotsky, L. (1986). Pensamiento y lenguaje. MIT Press.

Vygotsky, L. (1993). Obras escogidas II. Visor.

Walsh, C. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. Boletín ICCI-Rimai, 6.

Biografía de autores/as:

Maximiliano Nardelli. Licenciado y Profesor en Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de Luján). Doctor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires con Orientación en Microbiología. Maestrando en Educación Popular de Adultos (Universidad Nacional de Luján). Docente investigador del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján en el espacio Prácticas Docentes de los Profesorados en Ciencias Biológicas y en Física. Profesor en el ISFD N° 141 (Luján, Buenos Aires). Coordinador adjunto del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Luján. Editor de Libros del INEDES. Actualmente dirigiendo el proyecto de investigación "Relevamiento y diálogo de saberes en torno a la Cuenca del Río Luján".