

# DOSSIER

"Diálogo de saberes"



# Entre saber y ser parte

**Norma Amalia Michi**

Universidad Nacional de Luján Profesora Emérita

MOCASE VC Militante del Área de Formación y Territorio y Derechos Humanos

*normamichi@gmail.com*

*orcid.org/0009-0007-4677-7172*

## Resumen

Nos propusimos con este artículo compartir conocimientos y reflexiones gestadas en un extenso y variado recorrido, atravesado por la praxis investigativa y de educación popular, junto a movimientos y organizaciones populares. Estas reflexiones se enlazan con las otras muchas que le dan continuidad a los legados de grandes latinoamericanos como Fals Borda y Freire, y que buscan contribuir a superar o menguar los daños provocados en las relaciones entre humanos y con el ambiente. Con la mirada puesta en las y los sujetos de las clases populares, nos adentramos en la forma en que significan los procesos asociados con la producción, la conservación y la circulación de conocimientos. Atravesamos distintas cuestiones poniendo el eje en el conocimiento popular: su carácter situado e integral; interdependencia con el ambiente y el territorio; el lazo con sentimientos, sensaciones y cosmovisiones; la incorporación de innovaciones; las estructuras y matrices que los sostienen y que intervienen en su reproducción; la relación entre corpus de conocimientos y praxis. Finalmente, nos detenemos en los saberes gestados y transmitidos en los movimientos y organizaciones populares.

**Palabras clave:** Diálogo de saberes; educación popular; investigación-acción-participativa; movimientos populares; territorio.

---

**Para citación de este artículo:** Michi, N. (2025). Entre saber y ser parte. *Revista Masquedós*, 10(13), 1-12. <https://doi.org/10.58313/masquedos.2025.v10.n13.431>

Sección: Dossier Recepción: 02/02/2025 Aceptación final: 21/04/2025



## Entre o saber e o fazer parte de

### Resumo

O objetivo deste artigo é compartilhar saberes e reflexões que emergiram de um extenso e variado percurso, que envolveu a pesquisa e a práxis da educação popular, junto a movimentos e organizações populares. Essas reflexões se articulam a tantas outras que dão continuidade aos legados de grandes latino-americanos, como Fals Borda e Freire, e que buscam contribuir para a superação ou redução dos danos causados nas relações entre os seres humanos e com o ambiente. Com foco nos sujeitos das classes populares, observamos a forma como eles compreendem os processos associados à produção, conservação e circulação do conhecimento. Passamos por diferentes questões centradas no saber popular: seu carácter situado e integral; sua interdependência com o ambiente e o território; a ligação com sentimentos, sensações e cosmovisões; a incorporação de inovações; as estruturas e matrizes que o sustentam e intervêm na sua reprodução; a relação entre o corpus do saber e a praxis. Por fim, centramo-nos nos saberes gerados e transmitidos nos movimentos e organizações populares.

**Palavras-chave:** Diálogo de saberes; educação popular; movimentos populares; pesquisa ação-participativa; território.

---

## Between knowing and being part of it

### Abstract

The purpose of this article is to share knowledge and reflections generated in an extensive and varied journey, crossed by research and popular education praxis, together with popular movements and organizations. These reflections are linked to the many others that give continuity to the legacies of great Latin Americans such as Fals Borda and Freire, and that seek to contribute to overcoming or mitigating the damage caused in the relations between humans and the environment. With a focus on the subjects of the popular classes, we explore the way in which they understand the processes associated with the production, conservation and circulation of knowledge. We address different issues focusing on popular knowledge: its situated and integral character; its interdependence with the environment and the territory; the link with feelings, sensations and cosmovisions; the incorporation of innovations; the structures and matrices that sustain it and intervene in its reproduction; the relationship between the corpus of knowledge and praxis. Finally, we focus on the knowledge generated and transmitted in popular movements and organizations.

**Keywords:** Dialogue of knowledges; participatory action-research; popular education; popular movements; territory.

*“Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento.*

*Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores”*  
(Freire, 1972, p. 67).

## **¿Por qué y para qué?**

Hace más de 50 años se publicó por primera vez *Pedagogía del Oprimido*, un libro síntesis de su tiempo y multiplicador de desafíos para la acción transformadora. En ese libro, que conmovió a tantos en el mundo, Freire ubicó al diálogo en un lugar central del vínculo pedagógico y lo anudó a su politicidad. El diálogo como condición necesaria para que educadores/as y militantes políticos/as, comprometidos con el cambio social, contribuyan a la liberación de los oprimidos. El diálogo sería, así, la posibilidad de superar el vínculo de opresión que estaba presente en la educación predominante y que reafirmaba la opresión social. A esa educación la denominó “bancaria” y le opuso decididamente la educación “dialógica” o “problematizadora”.

Se trata de un diálogo que no se agota en el vínculo entre quienes interactúan, sino que está “mediado” o “co-intencionado” a la realidad, que requiere ser conocida mientras se la transforma. Y ahí hay otra gran contribución de Freire: el conocimiento y la transformación de la realidad de opresión se enhebran en la *praxis*. Recrear el conocimiento y el cambio de la realidad se unen en una práctica consciente, reflexionada.

Parece haber quedado atrás el sueño de fines de los años 60 de transformación social hacia un mundo justo. Posiblemente estemos viviendo uno de los momentos más lejanos a ese sueño.

Sin embargo, muchos seguimos entendiendo al diálogo como urgente e imprescindible, frente a la multiplicación de las formas de opresión. Cada vez más, se hace imperioso que nos encontremos, que quebrems el aislamiento, que construyamos nuevos y mejores lazos entre personas, ante la amenaza muy cercana de la barbarie. Nos apremia la necesidad de reconocernos y hermanarnos en tiempos de aislamiento, de individuación extrema, de crueldad y de competencia desenfrenada.

Esta emergencia de la humanidad se suma a la que atraviesa el planeta, una emergencia de extraordinarias dimensiones a la que nos llevó, y nos sigue conduciendo, una forma de vivir irresponsable, de la que la ciencia no es ajena ya sea por acción, por omisión o por distracción. El conocimiento legitimado proveyó de invalorable avances a la humanidad y, a la vez, es partícipe del proceso de deterioro salvaje del planeta, de los bienes comunes y, por lo tanto, del futuro imaginable.

Es así como el diálogo de saberes se presenta también como imprescindible, desesperado y, a la vez, esperanzado. Con él parece buscarse algunas respuestas en personas y comunidades que atesoraron, transmitieron, enriquecieron, intercambiaron y pusieron en práctica saberes que les permitieron vivir en interacción con el ambiente, sin pretender dominarlo, siendo parte de él y en diálogo.

No es casual, entonces, que los mayores desarrollos en relación con el llamado *diálogo de saberes* partan de quienes siguen apostando por relaciones pedagógicas

populares, por otra forma de producir conocimientos<sup>1</sup> (Palumbo et al., 2022; Bringel y Maldonado 2016; Michi, 2020, entre muchos) y de quienes procuran lograr una convivencia respetuosa con el ambiente (Argueta Villamar et al. 2011; Leff, 2004, 2011, Leff et al., 2005; Toledo 2011, entre muchos).

En realidad, el diálogo de saberes es imperioso, aunque no es nuevo. Es una experiencia presente desde los inicios de la humanidad. La existencia humana no alienada siempre estuvo marcada por el encuentro entre culturas, por el deseo y la necesidad de comprender el mundo, por la capacidad de incorporar nuevos conocimientos y prácticas, en fin, por el intercambio y por la praxis. No hay situaciones cotidianas que no supongan o requieran algún nivel de diálogo entre lo que sabemos y lo que se presenta como un saber distinto. Entre personas que saben diferente o con objetos y territorios que condensan esos saberes diversos.

### ¿Desde dónde?

Este escrito es producto de un recorrido variado y amplio de unos cuantos años. No está referido a una investigación en particular, sino a una diversidad de experiencias: compartir con compañeros de distintos territorios la investigación más o menos convencional o la participación en diferentes proyectos de extensión universitaria junto a varios movimientos populares. Una experiencia en la que fuimos dialogando, también, con textos, con colegas, con estudiantes de grado y de posgrado. Un derrotero en el que imaginamos, y buscamos contribuir a, una ciencia respetuosa y comprometida y una universidad realmente popular. Lejos de cualquier reivindicación de neutralidad, nos ubicamos decididamente en el bando de quienes luchan contra la explotación, la opresión y la desposesión. En este camino pudimos compartir, observar y dialogar con muchas personas de las clases populares bonaerenses y santiagueñas, de las islas del delta, de las barriadas de varios conurbanos. La mayor parte de esas personas forman parte de organizaciones de diverso tamaño y trayectoria. Muchos de ellos son nativos de los territorios que habitan y muchos otros migrantes de territorios similares o no tanto. Con algunos de estos y estas *cumpas* nos aventuramos a escrituras conjuntas de sus historias y pensamientos, disputando la legitimidad de las autorías. Con otros, lamentablemente, no pudimos. A todas y todos mi agradecimiento.

Disculpen los lectores por esta forma tan personal de iniciar nuestro diálogo. Es difícil pensar en el diálogo auténtico sin involucrarnos como personas integrales. Es más, considero que cuando hablamos de diálogo no podemos excluir lo personal, en tanto el diálogo nos atraviesa, nos cuestiona, nos incomoda y también, por supuesto, nos da placer y nos humaniza.

Y ahora una nueva aclaración. Muchas de las cosas que iré compartiendo nos suenan obvias y, justamente por serlo, no suelen ser reconocidas en su relevancia. Tal vez sea momento de actualizar el inventario.

Proponemos así una mirada sobre el diálogo de saberes que nos distancie de la solemnidad, así como de interpretaciones románticas. Si bien el diálogo suele ser algo cotidiano y muchas veces placentero, no está libre de conflictos que se manifiestan de distinta forma. Y no puede ser menos, en tanto se juegan allí relaciones de poder, insertas en las estructuras sociales (económicas, culturales,

---

<sup>1</sup> Nos referimos a quienes continúan el trabajo inmenso de Orlando Fals Borda y La Rosca, con la Investigación Militante y a Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1981, 1986; Bonilla et al, 1972; Bosco Pinto, 1987). Uno de los mayores aportes y desafíos para el diálogo de saberes.

étnicas, de género) y también la búsqueda de reconocimiento de las personas que interactúan. Con esto señalamos, además, que el diálogo de saberes no se limita a pensamiento y acciones asépticas meramente intelectuales (si ello pudiera existir), sino imbricados en vivencias de seres humanos integrales, que hacen pensando con sus cuerpos, sus sentidos y sus emociones (Merçon et al, 2014).

## ¿Qué?

Es casi inevitable la pregunta sobre las diferencias entre conocimientos y saberes. Algunos autores hacen esta distinción y otros prefieren obviarla. Entre quienes hacen la distinción, encontramos distintos significados para esas categorías: unos, los más, entienden que el conocimiento se genera y es validado dentro del sistema científico y los saberes, en cambio, tienen un carácter más cercano a lo cotidiano y práctico en cuanto a su circulación, producción y validación; otros, por el contrario, se refieren a los saberes como los pertenecientes a la ciencia y a los conocimientos como los apropiados o contruidos a través de las experiencias de cada persona. En todos estos casos, los saberes y conocimientos son cosas, son objetos, son sustantivos. Incluso Charlot (2007), quien pone su foco en la relación con el saber, lo entiende como acción en vinculación con una cosa.

Tratemos de aproximarnos a la forma en que las personas de las clases populares conciben, se apropian, transmiten y utilizan los saberes. En el lenguaje popular se habla en términos de acciones, de verbos. Se habla de “aprender”, “saber” y “conocer”, incluso de “estudiar” (Michi, 1999).

“Aprender” es la categoría que se utiliza para denominar los procesos no institucionalizados de desarrollo de habilidades principalmente manuales y también intelectuales, relacionadas con quehaceres laborales, productivos, recreativos, de relaciones sociales y culturales. Es decir, que se refiere a hacer y también a procesos cognitivos vinculados con la interacción social, que pueden ser producidos en cualquier ámbito. Con la categoría “aprender”, se nombran los procesos más que los saberes vehiculizados, por lo que incluso la apropiación fuera de la escuela de saberes como lectoescritura y cálculo -generalmente monopolio del currículum escolar- se clasifican como aprendizaje.

“Aprender” tiene como producto “saber”. “Aprender” es entendido como un proceso con elevado protagonismo del sujeto ya que es él o ella quien, a partir de la evaluación de la situación y la puesta en marcha de alguna estrategia, va construyendo ese saber. Se aprende mirando, preguntando, reflexionando, practicando y en algunos momentos, leyendo. El saber se hace parte del sujeto porque fue gestado por sí.

Si intervienen algunas personas como mediadores, la relación asimétrica que se establece es situacional y transitoria. Puede ser un superior, un par, un hijo, un subordinado quien tiene autoridad para “enseñar”, mientras muestre las competencias básicas para compartir sus saberes. Esto no significa desconocer la asimetría social, ésta opera como marco en la relación pedagógica, pero la aceptación de esas jerarquías no tiene como correlato la subordinación permanente respecto de los saberes en cuestión. Es más, con frecuencia, la valoración de los saberes cuestiona hondamente la justicia de las jerarquías sociales (económicas, culturales, étnicas y de género). “Saber”, entonces, está asociado al dominio de ciertos conocimientos o habilidades.

También se identifican habilidades que incluyen los saberes correspondientes, que son aprendidos y que llevan a algunas personas a ser reconocidos como conocedores, sabios, *baquianos* o, simplemente, como la persona que sabe hacer determinada práctica; habilidades especializadas que son muy valoradas por sus comunidades. Estas destrezas y conocimientos se consiguen por una preocupación personal sistemática, que a veces se denomina estudiar un tema, o por ciertos dones que se poseen de forma natural o sobrenatural.

En cambio, “conocer” se emplea cuando no se llega al dominio de una habilidad. Lo que significa que se tomó contacto con un determinado objeto o práctica pero que no se han desarrollado las capacidades necesarias para actuar autónomamente. Simplemente hubo una experiencia breve que permite incorporar como tal alguna información, pero que no aporta competencias específicas. Habitualmente se utiliza para designar también la experiencia de haber estado en un determinado sitio.

“Saber” es tener ese objeto *hecho carne*, el “conocer”, en cambio, nunca deja de ser la relación con algo externo, del que se puede participar, pero que no es propio.

No parece tener relevancia en el lenguaje popular algo acabado susceptible de ser apropiado, sino que se designan acciones, lo que hace inferir que se concibe al proceso de saber como algo dinámico, activo, de construcción continua.

Esto no supone que no se comprenda que existe un *corpus* de conocimiento que se tramite en ciertos ámbitos tales como las instituciones educativas. El acceso a los conocimientos escolares (aunque difícilmente se los nombre así) nuevamente se denomina con un verbo: “estudiar” y a su producto “tener estudio”, muy asociado, por cierto, a la certificación oficial. En estas circunstancias, el control sobre el proceso es diferente a lo que señalábamos para el “aprender”. La relación pedagógica que se establece con el conocimiento y sus mediadores es de asimetría relativamente estable. Es decir, que se acepta que quien tiene mayor capital cultural en ese campo es el docente y es él quien predominantemente decide qué, cuánto y cómo se debe estudiar. Cuando los conocimientos tienen un alto grado de sistematización, están hegemónicamente legitimados o algoritmizados (en términos de Díaz Tepepa et al., 2005), el acceso a ellos suele entenderse como “estudiar”, y si se logra el reconocimiento o legitimación social, tener estudio, como decíamos.

Vemos en este lenguaje una forma de concebir al conocimiento en tanto proceso, como acto de construcción en relación con personas, objetos culturales o de la naturaleza y no como algo acabado. Se caracteriza, así, el protagonismo (aprender) o cierto distanciamiento (conocer o estudiar).

### ¿Dónde está?

Sabemos que la vida en ciertos territorios, especialmente los muy frágiles o en riesgo, solo puede sostenerse si quienes viven allí por generaciones siguen permaneciendo y reproduciendo la vida, conservando saberes e incorporando innovaciones. Las/os que pudieron quedarse, no ser despojados de sus territorios y seguir reproduciendo sus vidas, para ellas/os y las siguientes generaciones, se diferencian y, a veces, confrontan con quienes solo buscan transformar rápidamente bienes comunes en dinero, para luego dejar los territorios devastados una vez que el cálculo de costo beneficio les indique el final.

El conocer, el aprender, el construir conocimiento y transmitirlo, está íntimamente ligado al ambiente. El conocimiento, el saber, está situado, con eso señalamos su integralidad a la vez que su particularidad: es conocimiento situado (Porto Gonçalves, 2008, Kusch, 2007). No pretende ser universal, aunque podamos entenderlo como patrimonio de la humanidad. Por eso es tan grave el desalojo de las comunidades de los territorios que habitan por generaciones. Con su desarraigo se pierden lugares para producir y reproducir la vida y también se pierden conocimientos que solo están ahí y que son imprescindibles para que ese ecosistema subsista. Esa migración produce un verdadero *epistemicidio*. En otros territorios, solo podrán evocarse una parte de esos conocimientos ya que gran parte de ellos (los que pueden perderse) están edificados y sostenidos entre las personas y el ambiente.

### ¿Cómo?

Seguimos poniendo el foco en la relación de los sujetos con los saberes cotidianos, es decir, fuera del espacio y de las reglas de la ciencia y de la academia.

Recorreremos, entonces, algunos tópicos que, a nuestro juicio, son fundamentales para tener en cuenta cuando nos involucramos en un diálogo / intercambio / proceso cooperativo en el que los saberes / conocimientos están en juego.

Varios autores señalan la importancia de comprender que los saberes o conocimientos están insertos en sistemas culturales. Para Rodrigues Brandao (1985) los saberes populares forman parte de estructuras de saberes y de reproducción del saber. Estas estructuras tienen diverso grado de complejidad y de coherencia. Es conveniente estar alertas a las vinculaciones que tienen estos conocimientos entre sí, qué lógica subyace a ellos, qué lazos los hacen más perdurables o negociables, en qué sistema de producción, circulación y transmisión están insertos y cuáles son las modalidades privilegiadas y los valores en que se apoyan esos procesos de reproducción cultural, cuál es la cosmovisión que los contiene (Díaz Tepepa et al., 2005). En un sentido similar, Barbara Rogoff (1997) caracteriza y conceptualiza una forma fundamental de reproducción de conocimientos, la "participación guiada" a través de la que se incorporan las/as niñas/os a los saberes de su comunidad, es decir, a ese complejo entramado de datos y de formas de relación con los saberes.

Baraona (1987), a partir de una larga experiencia junto a campesinos y campesinas, realiza aportes a la comprensión de estas comunidades rurales, que entendemos puede extenderse a otros sujetos populares que coexisten compartiendo cultura. Denomina corpus a ideas, percepciones, conocimientos que son compartidos en diversa medida por "los integrantes de una comunidad extensa". El corpus proporciona diversas respuestas a los múltiples usuarios que pueden hacer sus opciones de acuerdo con sus necesidades y preferencias. Señala este autor, que su interés en este tema no radica en el contenido del corpus, sino en su uso: qué se lee y cómo se lee. Más aún, nos dice que esos conocimientos guardados en el corpus se hacen explícitos cuando se lo consulta para ser utilizados, su evocación suele ser silenciosa. Con frecuencia no intervienen las palabras, cuando se lo hace praxis. Al decir de Baraona, el corpus está compuesto por múltiples informaciones que provienen de diversas fuentes, muchas de ellas desconocidas, incluso por "libros leídos por otros".

Advierte este autor que ese cúmulo de conocimientos no se limita a lo tradicional ni sobrevalora las novedades. El conocimiento atesorado en el reservorio integra datos muy diversos y está más o menos disponible para proporcionar información que

conduzca a soluciones a problemas nuevos o renovados. El *corpus* es precondition para y se pone en juego en la *praxis* y en ese proceso se enriquece, se corrige, se reestructura, cambia. También, para Baraona, pierde relevancia el conocimiento como cosa para resaltar su papel en la acción, en la transformación de la realidad, de los/as sujetos/as y del mismo acúmulo de saberes.

Este proceso, descrito y conceptualizado por Baraona, es muy evidente cuando una persona enfrenta una problemática nueva o renovada, poniendo en juego saberes diversos. Cuando esta situación es grupal y orientada a llevar a cabo una tarea, puede verse con frecuencia cómo se van articulando sucesivos momentos en los que unos u otros conducen la práctica. Las jerarquías de saberes, como decíamos, no son permanentes y desafían las estratificaciones sociales, ya sea de forma explícita o implícita.

En un sentido similar, Cruces (2008), retomando a Jesús Martín Barbero, postula que las personas abordan nuevos saberes de acuerdo con ciertas "matrices culturales". Se trata de los rasgos provenientes de la cultura que modelan comportamientos, sentimientos, saberes y creencias, pero, por sobre todas las cosas, que mantienen un tipo particular de relaciones entre esos elementos. Son rasgos culturales que por ser tales hacen a la identidad y al reconocimiento, al "lugar en el mundo".

Sin duda entre las matrices cobra relevancia la pertenencia a una cultura predominantemente oral o escriturada (Ong, 1987). Si bien no podemos negar los debates surgidos de diversas investigaciones que cuestionan la división tajante entre las culturas escritas y las orales, no podemos negar que en la vida cotidiana, en las formas de transmitir saberes y de ponerlos en práctica, es fundamental la presencia exclusiva o predominante de una u otra forma. Gran parte de los saberes, sentidos y habilidades están influenciados por la existencia o no de formas escritas. Basta señalar la necesidad de las culturas orales de recurrir a la memoria, con recursos lingüísticos, sensoriales o prácticos para que ciertos conocimientos significativos puedan transmitirse y así conservarse por generaciones. La importancia de la oralidad o la escritura radica, por tanto, en su carácter estructurante en los procesos de transmisión, de registro y de evocación de los saberes.

En el plano de las personas en relación con los saberes y su forma de apropiación, Quiroga (1986) desarrolla también la idea de matrices, pero en este caso de aprendizaje, es decir, estructuras provenientes de la cultura y de la biografía que intervienen en las nuevas aproximaciones a la apropiación o a la producción de conocimientos.

Aún con las diferencias culturales o biográficas señaladas encontramos algunas formas recurrentes de construir y apropiarse de conocimientos, entre las que se destacan: la observación, el intercambio, el pedido de asesoramiento, la experimentación, la práctica cotidiana y la contemplación. Estas prácticas contradicen algunas afirmaciones que atribuyen al conocimiento popular la aceptación acrítica de recetas o ensayos que se hacen sin control u orientación. La *praxis* vinculada con la producción, la sociabilidad y la interacción con el ambiente, suele contener procesos de experimentación y de observación de varias décadas y, en algunos casos, de varias generaciones.

Tenemos la certeza, a partir de nuestra experiencia, que todas las personas -si su vida no está alienada- tienen una predisposición permanente a aprender, estar abiertos, intercambiar. La búsqueda de conocimientos, o su producción, muchas veces está relacionada con necesidades, pero también con el placer de conocer, de

saber más. Los saberes y su reconocimiento social producen, además, orgullo y la expectativa de reconocimiento.

Gran parte de lo que venimos reseñando nos puede orientar a ciertos resguardos a tener en cuenta a la hora de establecer un diálogo. Podemos agregar, además, que no todos los saberes están guardados en palabras, muchos de ellos se alojan en los cuerpos y son evocados con movimientos o sensaciones o a partir de la interacción con el ambiente social y natural, como decíamos antes. Esta multiplicidad de saberes está articulada con sentimientos y valoraciones (Merçon et al., 2014; Porto Gonçalves, 2008).

Esos saberes o conocimientos en la *praxis* cotidiana integran múltiples dimensiones de la realidad, algo que decididamente se aleja de la partición en disciplinas de la ciencia, incluso a la meritoria interdisciplina. Pero se asemeja a la ciencia en cuanto a su carácter provisional y a la necesidad de pasar por alguna validación.

Como decíamos, los conocimientos que integran el *corpus* se siguen produciendo y recreando a partir de problemas planteados por la práctica, por el mercado, por el ambiente, por la familia o simplemente por el gusto de experimentar, de saber más.

Díaz Tepepa et al., (2005) coinciden con Baraona (1987) en que los campesinos, y podríamos extenderlo a otras categorías sociales, innovan permanentemente no sin antes someter a los nuevos saberes a diversas formas de validación. En esa validación opera significativamente la atribución de autoridad a quien trae la novedad, junto con las pruebas de eficacia y adecuación a la situación concreta. Cabe aclarar que esa autoridad puede o no estar asignada a los profesionales universitarios. Si bien están en juego relaciones de poder, es decir, jerarquías sociales, económicas, culturales, étnicas o de género, éstas no intervienen directamente en la atribución de autoridad sobre los conocimientos. Si bien puede aparentar algún grado de aceptación o subordinación, la aplicación de innovaciones o la aceptación de alguna explicación profesional no se agota en ese acto. Podríamos decir que no es la/el profesional quien tiene la última palabra o, mejor dicho, el último acto.

## ¿Hacia dónde?

La pertenencia a una organización popular incide en la forma en que sus integrantes se relacionan con el conocimiento. La misma organización es constructora de síntesis de conocimientos, entre los provenientes de la ciencia, los populares (con frecuencia ancestrales) y su propia *praxis*; consolidan formas culturales (prácticas, tradiciones, sistemas de valores, ideas, lenguaje, símbolos y rituales, obras de arte y del pensamiento), no aisladas de la totalidad, pero sí específicas, que se transmiten y afianzan a través de diversos mecanismos. Participan, a partir de ello, de los sistemas de reproducción de los saberes propios y de los provenientes de otras fuentes. Las organizaciones populares son críticas, en diversa medida y orientación, de los conocimientos académicos y también de los cotidianos. Desde esta perspectiva, intervienen fuertemente en la formación de jóvenes, incluso los profesionales que se integran a su día a día. Le dan así un lugar central a la producción y reproducción de sus conocimientos y a la constitución de un amplio grupo de intelectuales orgánicos, en el sentido gramsciano (Gramsci, 1999), que se integran desde diversos orígenes sociales, culturales, étnicos y de género. Todas/os ellas/os van ampliando su horizonte político y resignificando su pasado, su presente y su futuro. Esto no supone, en la práctica cotidiana, la ausencia de ciertas formas jerárquicas dentro de la organización, pero éstas no están determinadas por el origen social, aunque

sí suelen asociarse a los conocimientos propios del agrupamiento. La formación en sentido amplio está orientada por la vinculación entre teoría y práctica organizativa que no está aislada de la producción de conocimientos académicos o de otras organizaciones. Se sigue recurriendo, entonces, a diversos intelectuales con quienes tienen afinidades políticas (Michi, 2010 y 2020).

### ¿Para qué?

En el entendimiento que todo conocimiento es fragmentario y provisional, tal como lo plantea Castoriadis (1999), quedan algunas certezas, provisorias por cierto, y renovadas preguntas.

Sin duda, nos quedan pendientes significativas tareas para los pedagogos, para investigadores, para profesionales y para militantes, si seguimos sosteniendo el papel relevante del diálogo. Pensamos en cuestiones tales como la puesta en juego de otras y diversas formas de producción y reproducción de saberes, el reconocimiento de múltiples maneras de guardar y recuperar conocimientos, el lugar fundamental de la *praxis* y la necesidad de utilizar otros lenguajes en el diálogo.

No es nuestra intención promover una visión romántica de las personas y comunidades de las clases populares. No creemos que el pueblo sea infalible ni que esté libre de diversas formas de alienación. Sin embargo, nos seguimos preguntando sobre cómo superar el mandato civilizatorio y colonial que atraviesa a las universidades y que se hace evidente en la tendencia a reproducir las formas de saber y de poder académicos y erigirse en jueces sobre lo acertado o desacertado de los distintos saberes.

Afortunadamente, queda mucho por construir y se hace imperioso que lo hagamos juntos.

### Referencias

- Argueta, A., Corona, E. y Hersch, P. (comp) (2011) *Saberes colectivos y diálogo de saberes*. UNAM. CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Baraona, R. (1987). Conocimiento campesino y sujeto social campesino. *Revista Mexicana de Sociología*, 49(1). Método y Teoría del Conocimiento un Debate (Jan. - Mar., 1987).
- Bonilla, V., Castillo, G., Fals Borda, O. y Libreros, A. (1972) *Causa popular, ciencia popular Una metodología del conocimiento científico a través de la acción*. Publicaciones La Rosca, Bogotá
- Bosco Pinto, J. (1987) *La investigación-acción*. Manizales, Facultad de Desarrollo Familiar (U de C).
- Bringel, B. y Maldonado, E. E. (2016). Pensamento crítico latino-americano e pesquisa militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação. *Revista Direito e Práxis*, 7(13), 389-413.
- Castoriadis, C. (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1. Tusquets editores, Buenos Aires.
- Charlot, B. (2007) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cruces, F. (2008). Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento. *Anthropos*, (219). Barcelona. Disponible en: [www.mediaciones.net](http://www.mediaciones.net), y en [http://www.scribd.com/full/7660515?access\\_key=key-2i2g0tu833h85ubf9e](http://www.scribd.com/full/7660515?access_key=key-2i2g0tu833h85ubf9e)

- Díaz Tepepa, M. G.; Ortiz Báez, P. y Núñez Ramírez, I. (2005). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*, Tlaxcala: El colegio de Talxcala/SEFOA/Fundación H. Böll
- Fals Borda, O. (1981). La ciencia y el pueblo: In: Grossi, F.; Gianotten, V.; Wit, T. (Org.). *Investigación participativa y praxis rural*. Lima, Mosca Azul.
- Fals Borda, O. (1986). *Cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá, Colombia, Tercer Mundo.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XX.
- Gramsci, A. (1999) *Cuadernos de la Carcel*. Universidad de Puebla, Puebla.
- Kusch, R. (2007) Un maestro a orillas del Titicaca en *Obras Completas*, Vol. 1, Rosario, Fundación Ross.
- Leff, E., Argueta A., Boege, E. y Porto Goncalves, C. W. (2005) Más allá del desarrollo sostenible: una visión desde América Latina en *Revista Futuros*, VIII(9).
- Leff, E. (2004). Más Allá de la Interdisciplinariedad. Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes en *Observatorio Internacional de Reformas Universitarias Seminario Internacional Diálogo sobre la Interdisciplina iteso*. Guadalajara, 27-28 de Septiembre,
- Leff, E. (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad en Argueta Villamar, Corona y Hersch (comp) (2011) *Saberes colectivos y diálogo de saberes*. UNAM. CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez Madrazo, C. y Escalona Aguilar, M. Á. (2014) ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio*. Mayo - agosto 2014.
- Michi, N. (1999) *Transmisión, apropiación y producción de conocimientos de adultos con baja escolarización*, [Tesis Magister en Ciencias Sociales con Mención en Educación] FLACSO-Buenos Aires.
- Michi, N. (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurais Sem Terra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- Michi, N. (2020) Reflexiones sobre prácticas de producción colectiva de conocimientos o pequeñas contribuciones a una agenda de trabajo. Investigación Militante en Medina Melgarejo (Coord.) (2019) *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Xalapa, Veracruz: [Biblioteca Digital de Investigación Educativa](https://www.uv.mx/bdie/general/14-pedagogias-del-sur-en-movimiento-nuevos-caminos-en-investigacion/), Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/bdie/general/14-pedagogias-del-sur-en-movimiento-nuevos-caminos-en-investigacion/>
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Palumbo, M. M., Di Matteo, A. J., Vila, D. G., de Mingo, A. C., Plaza, B. y Almada Cabrera, A. Y. (2022) La coproducción de conocimiento en la investigación educativa: Un ejercicio de reflexividad colectiva en torno a nuestra vinculación con movimientos populares; *Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*; 199-233.
- Porto Gonçalves, C. W. (2008). De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana en *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Buenos Aires, CLACSO.
- Quiroga, A. (1986) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Rodrigues Brandao, C. (1985). Estructuras sociales de reproducción del saber popular en Hernández, I. (1985) *Saber popular y educación en América Latina*. Edic. Búsqueda- CEAL, Buenos Aires.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

Toledo, V. M. (2011). Del “diálogo de fantasmas” al “diálogo de saberes”: conocimiento y sustentabilidad comunitaria, en Argueta Villamar, Corona y Hersch (comp) (2011) *Saberes colectivos y diálogo de saberes*. UNAM. CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana.

**Biografía de la autora:**

**Norma Amalia Michi.** Licenciada en Educación Permanente, UNLu; Magister en Ciencias Sociales, FLACSO; Doctora en Educación, FFyL- UBA. Profesora Emérita Universidad Nacional de Luján y Militante del MOCASE VC, integrante de las áreas de Formación y de Territorio y Derechos Humanos